

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

FERNANDA CAVALCANTE DA SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada**

CARUARU - 2017

FERNANDA CAVALCANTE DA SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação, Estado e Diversidade.

Orientadora: Prof^a Dra. Katharine Ninive Pinto Silva

Bibliotecária – Paula Silva– CRB/4-1223

S586r Silva, Fernanda Cavalcante da.
Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada. / Fernanda Cavalcante da Silva. – 2017. 281f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Educação integral (Pernambuco). 2. Ensino médio (Pernambuco). 3. Juventude (Pernambuco). I. Silva, Katharine Ninive Pinto (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-245)

FERNANDA CAVALCANTE DA SILVA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Contemporânea.

Aprovado em: 18/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Katharine Ninive Pinto Silva (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Allene Carvalho Lage (examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Maria do Socorro de Abreu e Lima (examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Dr. André Luiz de Miranda Martins (examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida

(Maria Maria – Milton Nascimento)

Aos meus pais, Antônio (in memoriam) e Ozana com todo meu amor e respeito e o meu amado esposo, Francisco.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado e fiel Deus, por ser minha fortaleza em todos os momentos da minha vida, principalmente na concretização deste trabalho e pela sabedoria que me concede a cada dia de minha existência.

À minha família, pelo amor incondicional e apoio cedido desde o primeiro momento que iniciei essa caminhada. Ao meu esposo, Francisco, pelo amor, compreensão nas horas ausentes e pelo apoio durante a realização do presente trabalho.

À minha querida orientadora, Professora Katharine, pela dedicação durante as orientações, pela compreensão nos momentos em que apresentei inúmeras dificuldades, pela atenção e cordialidade com que sempre me recebeu, por fazer jus a profissão que exerce, por ser exemplo a ser seguido e por proporcionar a construção de saberes durante as orientações e aulas ministradas.

À banca examinadora, por todas as contribuições feitas durante o momento de qualificação, que foram fundamentais para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Aos membros do Grupo Gestor, pelos momentos de diálogos e construção do conhecimento científico proporcionados durante os encontros em que pude participar.

Aos meus colegas de turma, que compartilharam comigo angústias, medos, frustrações e conquistas, em especial aos meus amigos Pedro Henrique, Sérgio Rêgo, Otávio Prema e às amigas, Márcia Godoy e Dayseellen Leite pelo companheirismo, incentivo e carinho.

Às minhas amigas Aline Rafaela, Jeanynni Fortunato e ao meu amigo Rafael Delgado, pelo carinho, companheirismo e torcida, que foram fundamentais durante todo o processo de desenvolvimento desse estudo.

Agradeço aos meus professores e professoras do PPGEDUC que tanto contribuíram na minha formação profissional e pessoal.

À Maria do Socorro, secretária do programa, por toda atenção, carinho e dedicação nos serviços prestados.

Aos participantes do presente estudo, pela cordialidade com que me receberam em sua instituição de ensino, pela prestação das valiosas informações que serviram de dados para o presente trabalho.

RESUMO

Trata-se de um estudo qualitativo que tem como objetivo geral compreender quais são as influências da Política de Educação Integral e/ou de ampliação da jornada escolar em implementação nas EREMs do Estado de Pernambuco no processo de (des)construção das desigualdades de gênero. Para tanto, são os objetivos específicos: refletir sobre o tempo pedagógico destinado aos jovens, de acordo com as relações de gênero, nas atividades de sala de aula e externas à sala de aula; identificar a postura dos professores frente às relações de gênero nas atividades desenvolvidas na jornada ampliada; analisar as concepções presentes na Política de Educação Integral do Governo do Estado de Pernambuco sobre as relações de gênero identificando os documentos norteadores. Através da observação participante registrada em diário de campo e entrevista semiestruturada e da análise Hermenêutica Dialética (MINAYO, 1998), identificou-se: os conteúdos da jornada ampliada em relação às questões de gênero se revelaram apenas em situações em que as desigualdades se acirraram em sala de aula, suscitando intervenções pelos professores, pois mesmo em disciplinas especialmente construídas para essas questões, não foram abordadas e, muito menos, nas questões que se apresentaram fora do contexto de sala de aula; também as ações em conjunto com a Secretaria da Mulher não se mostraram presentes a partir do estudo realizado. Assim, conclui-se: o tempo pedagógico, na experiência observada, não vem possibilitando a desconstrução das desigualdades de gênero e sim acirrando desigualdades.

Palavras-chave: Educação integral. Tempo integral. Relações de gênero. Ensino médio.

Juventudes.

ABSTRACT

It is a qualitative study whose general objective is to understand what are the influences of the Integral Education Policy and / or the extension of the school day in implementation in the EREMs of the State of Pernambuco in the process of (de) construction of gender inequalities. To do so, the specific objectives are: to reflect on the pedagogical time allocated to young people, according to gender relations, in classroom activities and outside the classroom; identify teachers' posture regarding gender relations in the activities developed during the extended day; to analyze the conceptions present in the Integral Education Policy of the Government of the State of Pernambuco on the gender relations identifying the guiding documents. Through participant observation recorded in a field diary and a semi-structured interview and the Dialectic Hermeneutics analysis (MINAYO, 1998), it was identified: the contents of the extended day in relation to gender issues were revealed only in situations where inequalities intensified classroom, raising interventions by teachers, because even in disciplines specially built for these issues, were not addressed, and, much less, in the issues that presented themselves outside the context of the classroom; also the actions together with the Women's Secretariat were not present from the study. Thus, it can be concluded: the pedagogical time, in the experience observed, does not allow the deconstruction of gender inequalities, but rather increases inequalities.

Key-words: Integral education. Full-time. Gender relationships. High school. Youth.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ALEPE	Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e o Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEEGP	Centro Experimental Ginásio Pernambucano
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CF	Constituição Federal
CHESF	Companhia Vale do São Francisco
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EDH	Educação para os Direitos Humanos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escola Técnica Estadual
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GP	Ginásio Pernambucano
ICE	Instituto de Co
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa
PEE	Programa Especial de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa de Educação Integral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PP	Partido Progressista
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
SEDUC	Secretaria de Educação
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude

SIOPE	Sistema de Informação sobre Orçamento Público em Educação
TCE	Tribunal de Contas do Estado
TCH	Teoria do Capital Humano
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFGO	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GÊNERO, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO	31
2.1	Problematizando o tema gênero e educação	31
2.2	Problematizando o tema juventude e educação	49
2.3	Relacionando os temas gênero, juventude e educação	60
3	EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADA E/OU AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	64
3.1	Concepções de Educação Integral e/ou Integrada	64
3.2	Perspectivas em torno da ampliação da jornada escolar	78
3.3	O Programa de Educação Integral da Rede Estadual de Pernambuco	81
4	ANALISANDO O TEMPO PEDAGÓGICO DESTINADO AOS (ÀS) JOVENS, DE ACORDO COM AS RELAÇÕES DE GÊNERO, NAS ATIVIDADES DE SALA DE AULA E EXTERNAS À SALA DE AULA EM UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DO AGRESTE MERIDIONAL PERNAMBUCANO	90
4.1	Demarcação de espaços masculinos e femininos na sala de aula e no pátio da escola: a aprendizagem da separação	90
4.2	O uso constante do celular pelos gêneros durante a jornada ampliada	106
4.3	A aprendizagem dos papéis estereotipados de gênero: do assédio sexual e moral à prática da homofobia	111
5	ANALISANDO A POSTURA DOS (AS) PROFESSORES (AS) FRENTE ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA JORNADA AMPLIADA	120
5.1	As discussões de gênero suscitadas pelos (as) estudantes durante as aulas	120
5.2	Surgimento de comentários preconceituosos e machistas durante as aulas: Repreender ou ignorar? Uma oscilação na postura docente	124
5.3	Despreocupação com o pedagógico: a não intervenção frente às atividades que integrem os gêneros	127
5.4	O entendimento acerca das discussões de gênero no âmbito escolar no discurso dos (as) professores (as)	130
5.5	A utilização das aulas de disciplinas de formação moral crítica para tratar das disciplinas tradicionais	149
6	ANALISANDO AS INFLUÊNCIAS DO PEI NO PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EREM	154
6.1	A inclusão da discussão de gênero no Projeto Político Pedagógico da EREM	154
6.2	Atividades de problematização das questões de gênero: da ineficiência do núcleo de estudos de gênero à discussão da temática em datas comemorativas	157
6.3	O posicionamento das famílias sobre as discussões de gênero na escola	167
6.4	Formação continuada sobre gênero para os professores: uma iniciativa das Secretarias da Mulher e de Direitos Humanos do estado de Pernambuco	170
6.5	A ênfase no ensino de conteúdos cognitivos de disciplinas tradicionais:	

	a não oferta de uma educação integral	172
7	CONCEPÇÃO OFICIAL DO PEI SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO	175
7.1	O discurso da secretária da mulher do estado de Pernambuco	175
7.2	A ausência da concepção de gênero no Programa de Educação Integral de Pernambuco: o predomínio de uma visão que agrega educação integral e adequação de mão de obra para o mercado	187
7.3	A concepção de gênero no Projeto Político Pedagógico: uma abordagem pautada nos direitos humanos	190
7.4	A retirada da menção às questões de gênero do Plano Estadual de Educação de Pernambuco	192
8	CONCLUSÕES	194
	REFERÊNCIAS	205
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS	215
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 12 A 18 ANOS	217
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS	219
	APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA	221
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES	222
	APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES	223
	APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A GESTORA	224
	APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A SECRETÁRIA DA MULHER DO ESTADO DE PERNAMBUCO	225
	APÊNDICE I - DIÁRIO DE CAMPO Nº 01	226
	APÊNDICE J - DIÁRIO DE CAMPO Nº 02	234
	APÊNDICE K - DIÁRIO DE CAMPO Nº 03	239
	APÊNDICE L - DIÁRIO DE CAMPO Nº 04	242
	APÊNDICE M - DIÁRIO DE CAMPO Nº 05	246
	APÊNDICE N - DIÁRIO DE CAMPO Nº 06	250
	APÊNDICE O - DIÁRIO DE CAMPO Nº 07	253
	APÊNDICE P - DIÁRIO DE CAMPO Nº 08	256
	APÊNDICE Q - DIÁRIO DE CAMPO Nº 09	259
	APÊNDICE R - QUADRO DAS PESQUISAS DO ESTADO DA ARTE	261

1 INTRODUÇÃO

A promoção da igualdade de gênero no cenário contemporâneo é uma emergência, visto que, o predomínio de atitudes sociais discriminatórias, nas mais diversas sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada. As discriminações de gênero, raça, etnia e orientação sexual são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social, inclusive na escola. Os desdobramentos dessas atitudes discriminatórias têm acarretado no crescimento dos números da violência contra a mulher, caracterizada pelo CNJ¹ como qualquer conduta - ação ou omissão - de discriminação, agressão ou coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser mulher e que cause dano, morte², constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico ou perda patrimonial. Destaca-se também a violência de gênero - violência sofrida pelo fato de ser mulher, sem distinção de raça, classe social, religião, idade ou qualquer outra condição, produto de um sistema social que subordina o sexo feminino. Essas formas de violência vêm ocorrendo tanto em espaços públicos, como em espaços privados, e é herança da nossa sociedade patriarcal. O patriarcado é entendido como forma de organizar (através de parâmetros sociais) a sociedade criando hierarquias entre homens e mulheres (SAFFIOTI, 2004).

Para que possamos compreender que as desigualdades nos aspectos econômico, social e político existentes entre homens e mulheres não são, simplesmente, produtos de suas diferenças biológicas, é fundamental entendermos o conceito de gênero. Ao estudarmos o conceito de gênero, passamos a compreender que as desigualdades entre homens e mulheres são construções sociais fruto das relações sociais no desenvolvimento de cada sociedade. Essas relações vão construindo a história das diferentes sociedades, e simultaneamente vão sendo construídas as culturas dos povos (SANTOS; BUARQUE, 2003). Gênero, portanto, “é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. E gênero é a forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Vale ressaltar que esta nova linguagem, ao haver introduzido a questão do poder no âmbito das relações entre homens e mulheres, ampliou o campo de análise da sociedade.

¹ Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoao/lei-maria-da-penha/formas-de-violencia>.

² Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>, http://www.spm.gov.br/assuntos/violencia/pesquisas-e-publicacoes/mapaviolencia_2015_mulheres.pdf e <http://agenciapatriciagalvao.org.br/>. A nível regional, o Estado de Pernambuco registrou em junho de 2016 número recorde de assassinatos de mulheres, o que se configura como feminicídio. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/noticia/2016/07/13/junho-registra-numero-recorde-de-assassinatos-de-mulheres-em-pernambuco-244110.php>

Os processos e práticas educativas implementadas no Brasil têm contribuído para a manutenção das desigualdades de gênero, visto que, continuam legitimando um sistema binário de educação, com valorização das representações tradicionais do masculino e feminino, bem como dos modelos de comportamentos considerados adequados aos mesmos (LOURO, 1997, SECMULHER, 2015). Essa legitimação se materializa nos currículos, métodos, conceitos, na linguagem (falas), atitudes e expressões de docentes, estudantes, pais e demais profissionais da educação. A prática pedagógica diária, os jogos e brincadeiras, brinquedos, livros e demais materiais didáticos, por vezes, reforçam as desigualdades de gênero.

A ausência/carência de discussão sobre as relações de gênero no âmbito educacional, a não inclusão de seus conteúdos nos currículos escolares e universitários, bem como na formação dos cidadãos e cidadãs, em geral, têm rebatimentos nas práticas pedagógicas. Ao não incluírem na sua formatação teórica e metodológica a perspectiva da equidade entre homens e mulheres, essas práticas continuam produzindo, reproduzindo e fortalecendo, junto às novas gerações, as desigualdades entre ambos os sexos, sobretudo, contribuem para o crescimento da intolerância e violência contra a mulher e inviabiliza o exercício do direito à Educação em/para Direitos Humanos (EDH), que deve ocorrer no ambiente educacional, principalmente nas salas de aula. A EDH “pode representar um instrumento fundamental para o empoderamento de categorias sociais como as mulheres que lutam pela busca de emancipação e autonomia” (SECMULHER, 2015, p. 116).

Considerando o exposto, a luta pela construção de uma sociedade brasileira pautada na equidade de gênero vem enfrentando alguns entraves no cenário contemporâneo. Políticos evangélicos que compõem a câmara dos deputados e o senado brasileiro vêm atuando, principalmente no âmbito educacional, de modo a inviabilizar a emancipação de mulheres, negros, homossexuais e etc. A atuação desses políticos está explícita, por exemplo, na aprovação do PNE³ 2014-2024 (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014), onde houve a alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

³BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

Essa substituição de expressão serviu de inspiração para que oito estados brasileiros retirassem de seus planos estaduais de educação as referências à identidade de gênero, diversidade e orientação sexual, foram eles: Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Distrito Federal, Tocantins, Paraíba, Acre e Pernambuco. No que se refere ao PEE de Pernambuco⁴ (Lei Nº 15.533, de 25 de junho de 2015), o PL Nº 269/2014 recebeu parecer favorável juntamente com a Emenda Modificativa nº 04, do deputado Pastor Cleiton Collins (PP). A emenda retirou as referências ao combate à discriminação de gênero e relativa à orientação sexual. Recentemente, o deputado estadual, Joel da Harpa, propôs à ALEPE o PLNº 709/2016⁵, que dispõe sobre a proibição de lecionamento de qualquer temática relacionada à ideologia de gênero no âmbito educacional do Estado de Pernambuco, o PL em questão não foi aprovado.

Outra ação da bancada evangélica é a criação do Projeto de Lei do Senado Nº 193, de 2016, de autoria do senador Magno Malta, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB), o "Programa Escola sem Partido", projeto esse inspirado no Movimento Escola Sem Partido.

O referido projeto de lei traz em seu parágrafo único que: O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero, sob a equivocada justificativa de que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis

O projeto de lei citado se configura como a lei da mordaza e traz sérias implicações à educação. Esse PL fere o direito de liberdade de pensamento e, conseqüentemente, da liberdade de expressão deste pensamento, considerada como um direito fundamental no Art. 5.º, inciso IV da CF de 1988, ao proibir que docentes promovam, por exemplo, debates sobre gênero nas

⁴PERNAMBUCO. **Lei 15.533**, de 23 de junho de 2015. Plano Estadual de Educação. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/PEE/LEI_N_15.pdf

⁵Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=35BAB42F0DCAD1E103257F6C005656A6>.

⁶Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=04/05/2016&paginaDireta=00179>

instituições escolares de educação básica do país. O presente projeto carrega a marca da exclusão, silenciando e neutralizando a pluralidade e as diferenças existentes nas salas de aulas das instituições de ensino, bem como fortalece os estereótipos de gênero e o crescimento da intolerância de gênero e orientação sexual. Não obstante, rompe/quebra a relação pedagógica, que é caracterizada pela confiança estabelecida entre os sujeitos envolvidos (professor-aluno).

Sobre esse avanço de políticos conservadores, Apple (2015) enfatiza que atualmente um novo bloco de poder vem sendo formado e tem influenciado diversos setores sociais, entre eles, o campo educacional. O bloco em questão é composto por diversas frações do capitalismo, os quais buscam tratar dos problemas educacionais através de soluções neoliberais. Fazem parte desse bloco, entre outros sujeitos, os conservadores religiosos, que almejam destruir a laicidade do Estado para fazer prevalecer os seus valores morais e tradicionais.

Esse PL também inviabiliza a oferta de uma educação em/para os direitos humanos, indo de encontro com o que prevê o PNEDH (2003). Desse modo, entendemos que a Educação em/para os direitos humanos é primordial para a construção de uma sociedade democrática pautada na igualdade de gênero, porém, na conjuntura política atual essa construção encontra-se ameaçada, pois os políticos brasileiros conservadores estão atuando através de Projetos de Leis e alterações nos planos de educação para retirar essa temática dos currículos das escolas do país fazendo prevalecer suas concepções morais, concepções essas que silenciam e neutralizam a pluralidade e a diferença e impõem a tendência homogeneizadora. Desse modo, a educação/instituição escolar vem servindo aos interesses das classes dominantes que estão no poder e assumindo um caráter homogeneizador e monocultural, reproduzindo para as novas gerações (crianças e jovens) as desigualdades políticas, econômicas e sociais entre homens e mulheres.

Mészáros (2008) compreende que a educação está intimamente integrada à totalidade dos processos sociais, só podendo funcionar quando em sintonia com as determinações mais gerais da sociedade, e por isso muda seus padrões para atender à nova sociabilidade do capital. A teoria marxista entende que a educação contribui para a reprodução das relações de produção. Na compreensão de Cury (1995), a educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais. E simultaneamente, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual.

Refletir o papel que vem sendo desempenhado pela educação/escola, na última etapa da educação básica, o ensino médio, cujo público alvo é a juventude, no seio do modelo econômico atual é uma emergência.

Esse segmento populacional que frequenta ou deveria estar frequentando a última etapa da educação básica (o ensino médio) vem sendo o público alvo de políticas públicas na última década a nível federal, com a criação do ProEMI, e a nível estadual, com destaque para o Estado de Pernambuco, com a criação do PEI, que integram as EREMs e as (ETEs) que ofertam educação profissional e tecnológica. Ambos os programas, PEI e ProEMI, compõem o programa de educação integral e tratam da reestruturação dos currículos do ensino médio, propondo a ampliação do tempo/jornada escolar nas escolas que ofertam esse nível de ensino, a fim de garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico.

De modo geral, a literatura (SILVA e SILVA, 2012; SILVA, 2012; FRIGOTTO, 2009) estudada revela que as políticas públicas educacionais implementadas para a juventude no Brasil é marcada pela parceria público-privado. O que se observa é a persistência no aprofundamento e aperfeiçoamento do modelo de gestão empresarial. Essa parceria com instituições privadas (empresas), em especial na política educacional da Rede Estadual de Pernambuco é compreendida melhor a partir das discussões de Saviani sobre a nova fase das ideias pedagógicas na década de 1990 e que se estende até os dias atuais. Conforme o autor, nesse novo cenário o Estado e as instâncias de planejamento não tomam mais a iniciativa visando assegurar, nas instituições de ensino, a preparação da mão de obra para atuar no mercado de trabalho em expansão. “Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 430). Este já não pode mais esperar da instituição escolar o acesso ao emprego, mas apenas o status de empregabilidade.

Diante do exposto, o presente estudo se justifica, pois a violência contra a mulher nos últimos anos tem aumentado consideravelmente somada ao número recorde de assassinatos de mulheres que se configura como feminicídio. Esse fenômeno é herança da nossa sociedade patriarcal, que subordina o sexo feminino. Essa subordinação vem sendo transmitida historicamente através de diferentes instituições sociais, entre elas a escola. As instituições escolares continuam legitimando um sistema binário de educação, com valorização das representações tradicionais do masculino e feminino, bem como dos modelos considerados

adequados a ambos os sexos. Com isso, esta instituição vem fortalecendo os estereótipos de gênero e o crescimento da intolerância junto às novas gerações. Desse modo, é preciso repensar os diferentes componentes da dinâmica escolar e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas, e, sobretudo, reinventá-la, para que se possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens (CANDAU, 2013). Por ser um campo naturalmente privilegiado para estimular mudanças, a escola sempre será terreno fértil para a inserção da perspectiva de gênero como fio condutor na construção de novos valores, hábitos e na construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática (SECMULHER, 2015). Argumentamos ainda que uma proposta de Educação Integral, especialmente a fundada na ampliação da jornada escolar diária, traz para a reflexão não só questões que dizem respeito ao tempo pedagógico presente no âmbito das atividades sistemáticas, mas também possibilita uma reflexão acerca das ideologias subjacentes à sua proposta de educação profissional para a juventude, e, sobretudo acerca das relações de poder entre meninos e meninas no sistema escolar. Essas relações são produzidas na escola capitalista de forma “naturalizada”, nos impedindo de notar e refletir sobre as distintas formas como as crianças, adolescentes e jovens convivem nos diferentes espaços dessa instituição social.

Para o desenvolvimento do presente estudo realizamos inicialmente o Estado da Arte. A organização do estado da arte/conhecimento é de grande relevância para confirmar o ineditismo da pesquisa; situar o objeto de estudo e apresentar as produções que podem fundamentar o desenvolvimento desta pesquisa.

Para a realização do estado da arte, buscamos identificar as pesquisas que vêm sendo realizadas nos programas de pós-graduação em educação a nível de mestrado e doutorado. Dos estudos encontrados, selecionamos os que estão disponíveis no Repositório Institucional da UFPE⁷, Repositório Institucional da UFGO⁸ e Repositório digital da UFRGS⁹. Buscamos também no site Portal Domínio Público¹⁰ (biblioteca digital desenvolvida em software livre que disponibiliza um acervo de pesquisas publicadas no Brasil). Pesquisamos ainda artigos científicos

⁷ Link para acesso: <http://repositorio.ufpe.br/>

⁸ Link para acesso: <https://repositorio.bc.ufg.br/>

⁹ Link para acesso: <https://www.lume.ufrgs.br/>

¹⁰ Link para acesso: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

publicados nas seguintes revistas/periódicos: Revista Educação e Sociedade¹¹, Revista Estudos Feministas¹² e Cadernos Pagu¹³.

A opção por esses lócus de concentração de pesquisas científicas justifica-se, no que concerne aos repositórios institucionais, pois os programas de pós-graduação em educação dessas universidades vêm contribuindo com seus estudos científicos para o entendimento e melhoria da educação brasileira, influenciando no debate acadêmico e nas práticas educativas nas escolas e nos demais espaços educativos. As pesquisas desenvolvidas procuram compreender as múltiplas determinações, processos e práticas educativas a partir das dimensões sociais, econômicas, históricas, filosóficas, didáticas e culturais. Dessa forma, os programas de pós-graduação em educação dessas instituições de ensino vêm formando profissionais que atendem, quantitativamente e qualitativamente, à expansão do ensino superior na área de educação. A opção pelo site Portal Domínio Público justifica-se, pelo fato deste se constituir como a maior biblioteca virtual do Brasil de periódicos científicos e de teses e que vem trazendo respostas às necessidades da comunicação científica. No que se refere às revistas como lócus de pesquisa, optamos porque são periódicos de circulação nacional e internacional que têm como escopo o incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas. A Revista Estudos Feministas e os Cadernos Pagu ampliam as fronteiras dos debates acadêmicos no campo dos estudos feministas e de gênero, instrumentando as práticas dos movimentos de mulheres. Para encontrarmos as pesquisas que tratam do nosso objeto de estudo utilizamos as seguintes palavras-chave: Educação; Relações de gênero; Ensino Médio; Juventude; Educação Integral.

Durante a realização desse estado da arte nos deparamos com a escassez de pesquisas que abordassem a temática a ser estudada - relações de gênero no ensino médio no contexto do Programa de Educação Integral- PEI - demonstrando assim a importância da realização desse estudo e o quanto ele se releva inédito. O recorte temporal foi das pesquisas desenvolvidas entre 2003 a 2016. Foram selecionadas trinta pesquisas, sendo doze artigos científicos, quinze dissertações de mestrado e três teses de doutorado que versam sobre a temática relações de gênero na educação básica e sobre a ampliação da jornada escolar no ensino médio. Embora os estudos citados a seguir tratem das temáticas que compõem o nosso objeto de estudo, eles ainda

¹¹Link para acesso: <http://www.scielo.br/es>

¹²Link para acesso: <http://refe.paginas.ufsc.br/>

¹³Link para acesso: <http://www.scielo.br/cpa>

não trazem as reflexões das quais o nosso objeto de investigação objetivou tratar. Se aproximam em algumas categorias, distanciam-se em outras, pois, tais estudos não questionam a problemática que apresentamos nesta dissertação. Bem como não objetivam compreender quais são as influências da Política de Educação Integral e/ou de jornada escolar em implementação nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco no processo de (des)construção das desigualdades de gênero. O quadro com as informações das pesquisas encontradas encontra-se no Apêndice R.

Frente ao exposto, o presente estudo levantou a seguinte questão de pesquisa: **Como uma Educação Integral e/ou de ampliação da jornada escolar pode influenciar o processo de (des)construção das desigualdades de gênero no Ensino Médio?**

Nesse sentido, trabalhamos para desvelar a hipótese geral de que as discussões e reflexões sobre relações de gênero ainda não adentraram de forma consistente na prática educativa da EREM que desenvolve suas atividades em tempo integral, embora exista a disciplina Educação e Direitos Humanos na grade curricular do ensino médio. Para tanto, foram os nossos objetivos:

Objetivo Geral

- Compreender quais são as influências da Política de Educação Integral e/ou de ampliação da jornada escolar em implementação nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco no processo de (des)construção das desigualdades de gênero.

Objetivos Específicos

- Refletir sobre o tempo pedagógico destinado aos jovens, de acordo com as relações de gênero, nas atividades de sala de aula e externas à sala de aula;
- Identificar a postura dos (as) professores (as) frente às relações de gênero nas atividades desenvolvidas na jornada ampliada;
- Analisar as concepções presentes na Política de Educação Integral do Governo do Estado de Pernambuco sobre as relações de gênero identificando os documentos norteadores.

A pesquisa é uma atividade fundamental na produção do conhecimento científico. Minayo (1992) conceitua pesquisa como sendo:

[...] a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (p. 23).

Assim, a autora entende a pesquisa como sendo um instrumento fundamental das ciências do conhecimento que possibilita questionar e desvelar a realidade, analisando suas contradições. É também uma atividade teórica inacabada e constante, cujos dados trazem verdades provisórias.

Conhecendo a importância da pesquisa para a produção do conhecimento, bem como para a compreensão da realidade social, Garcia (2011) traz a seguinte indagação para aqueles que se dedicam a esta atividade intelectual: “Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente, nos pretendemos neutros?” (p. 25). A indagação da autora nos leva a refletir se as nossas pesquisas são parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação da sociedade da qual fazemos parte.

Considerando a importância da pesquisa para a produção do conhecimento, bem como para a compreensão das realidades sociais, destacamos aqui a pesquisa social que, por sua vez, busca compreender as realidades sociais. Conforme Minayo (1992), essa atividade intelectual sofre as limitações e contradições mais amplas do campo científico, dos interesses específicos da sociedade e das questões consagradas de cada época. Portanto, não pode ser definida de forma estática. Ela só pode ser conceituada historicamente e entendendo-se todas as contradições e conflitos que permeiam o seu caminho. Além disso, ela é mais abrangente do que o âmbito específico de uma disciplina. Pois a realidade se apresenta como uma totalidade que envolve as mais diferentes áreas de conhecimento e também ultrapassa os limites da ciência. Assim, a pesquisa social e o pesquisador vivem sob o signo das contingências históricas de sua atividade.

No que se refere ao pesquisador, Duarte (2006) discorre sobre o intelectual crítico a partir dos estudos de Antônio Gramsci, considerando que:

Gramsci define o intelectual não por aspectos internos à atividade que o indivíduo realiza, mas pela forma como essa atividade insere-se na totalidade das relações sociais. O que torna alguém um intelectual não é o fato dele realizar uma atividade na qual predominem os aspectos intelectuais, mas sim o fato de que esse indivíduo desempenhe na sociedade a função de intelectual, ou seja, trata-se da sua posição na divisão social do trabalho. [...] Se a existência dos intelectuais está relacionada à divisão social do trabalho, isto é, à propriedade privada, então um primeiro critério para definir-se um intelectual como crítico é o tipo de relação que ele mantenha para com a divisão social do trabalho e para com a apropriação, pelo capital, tanto da riqueza material como também da riqueza espiritual (p.91-92).

Desse modo, o intelectual crítico é definido na obra de Gramsci pela forma como o seu trabalho (a pesquisa que desenvolve) está articulado com a totalidade das relações sociais. Ou seja, partindo da compreensão que a sociedade contemporânea se estrutura sobre relações de

dominação de classes, bem como preconizando a necessidade de superação dessa sociedade. No âmbito educacional, o intelectual crítico deve procurar entender como e com que intensidade a educação contribui para a reprodução dessas relações de dominação (DUARTE, 2006). Para tanto, o intelectual crítico não deve abrir mão do auxílio de uma teoria crítica para fundamentar o seu trabalho. Na compreensão de Duarte (2006), teorias críticas em educação são aquelas que:

Em Duarte (1993, p. 8) defini como teorias críticas em educação aquelas que, partindo da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação de uma classe social sobre outra e de determinados grupos sociais sobre outros, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Com esse objetivo essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação contribui para a reprodução dessas relações de dominação. Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações. Mas esse ponto em comum de forma nenhuma significa que não sejam grandes e fundamentais os pontos de divergência entre essas teorias. Quais sejam essas relações de dominação, qual sua origem, qual o papel da educação em sua reprodução, quais as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação da sociedade que gera essas relações de dominação etc., são pontos em torno aos quais as teorias críticas podem divergir de forma bastante acentuada (p. 94).

Na compreensão do autor, as teorias críticas buscam colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção que vêm persistindo até os dias atuais. Mas ele também ressalta que, embora elas apresentem esse ponto em comum, também apresentam divergências.

Das teorias críticas existentes, nos fundamentamos na Teoria marxista do conhecimento por considerarmos que esta teoria se apresenta como a mais completa no que se refere à explicação das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação no sistema capitalista. Também dialogamos com autoras das teorias pós-críticas (MEYER; PARAÍSO, 2012) para compreendermos como se configuram as relações de gênero no âmbito educacional.

De acordo com Minayo (1992), a obra de Karl Marx é coerente com o princípio básico de sua metodologia de investigação científica, pois tem a marca da totalidade.

Esse caráter de abrangência, que tenta, a partir de uma perspectiva histórica, cercar o objeto de conhecimento através da compreensão de todas as suas mediações e correlações, constitui a riqueza, a novidade e a propriedade da dialética marxista para explicação do social (p.64).

Sobre a totalidade, Behring e Boschetti (2011) abordam que ela (a totalidade) compreende a realidade nas suas íntimas e complexas determinações, e revela, sob a superfície dos fenômenos, suas conexões internas, necessárias à sua apreensão. Coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e causais, não chegando a atingir a essência dos fenômenos. “Do ponto de vista da totalidade, compreende-se a dialética como

causalidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção” (p. 41).

Dentro da perspectiva marxista, como sociologia do conhecimento, os princípios fundamentais que explicam o processo e desenvolvimento social podem ser resumidos nos termos: materialismo histórico e materialismo dialético. De acordo com Minayo (1998),

Enquanto o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na sociedade, a dialética refere-se ao método de abordagem deste real. Esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. Busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos e classes sociais), e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos e comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo. Como se pode perceber, esses dois princípios estão profundamente vinculados, naquele sentido já advertido (e citado anteriormente) por Lênin: “O método é a própria alma do conteúdo” (p. 65).

Para a teoria marxista, a educação e o ensino são determinados pelo modo de produção da vida material. De acordo com Lombardi (2010), por este motivo, a educação merece ser analisada concretamente, já que é uma dimensão da vida dos seres humanos que, tal como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e se articulando às transformações do modo como estes produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Assim, na teoria marxista, as observações sobre educação foram construídas a partir da crítica às teorizações e práticas burguesas – como foi a crítica da economia política e, antes dela, da filosofia alemã e das várias matizes de socialismo – é no contexto do modo capitalista de produção que a problemática em questão deve ser colocada (LOMBARDI, 2010). Ainda conforme o autor:

A discussão da educação a partir de sua articulação com o *modo capitalista de produção*, na obra marxiana e engelsiana, expressa três movimentos articulados (ou indissociados): 1º. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês; 2º. Traz a tona como, sob as condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa; 3º. Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear a premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado (LOMBARDI, 2010, p. 26).

Essa reflexão possibilita a compreensão de que a escola burguesa professa ideais do

desenvolvimento integral do homem que podem ser resumidos em educar para o consumo e para a cidadania, nos moldes democráticos burgueses.

O presente trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa respaldada na abordagem qualitativa, conforme aborda Maria Cecília Minayo (1998). E tem como caminho teórico o materialismo histórico. Na compreensão de Minayo (1998), a pesquisa qualitativa é entendida como aquela “capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (p. 10). A pesquisa qualitativa dá atenção especial aos aspectos subjetivos, pois busca compreender a realidade humana vivida socialmente e totalmente diversa do mundo das ciências exatas e naturais (MINAYO, 1998).

A técnica para o tratamento dos dados coletados pela pesquisa foi a hermenêutica dialética, definida por Minayo (1998) como “um caminho do pensamento, como uma via de encontro entre as ciências sociais e a filosofia” (p. 218). Para melhor compreensão acerca desse processo de análise realizado nesta pesquisa, apresentamos uma síntese desse método, conforme a autora. Esse método compreende dois níveis de interpretação: Nível das Determinações Fundamentais: que já deve estar estabelecido na fase exploratória do estudo. Trata-se do contexto sócio-histórico dos grupos sociais e que constitui o marco teórico-fundamental para a análise; Nível de Encontro com os Fatos Empíricos: baseia-se no encontro com os fatos surgidos durante a pesquisa de campo; é o estudo da realidade em toda sua dinâmica. Em seguida, realiza-se a Ordenação dos Dados: que compreende a sistematização de todos os dados recolhidos. Nessa etapa, realizamos a transcrição das entrevistas, sistematização das leituras de documentos, anotações das observações realizadas durante a pesquisa de campo e a síntese das entrevistas por cada grupo pesquisado. Em seguida, ocorre a Classificação dos Dados: segundo Minayo (1998), aqui é preciso se compreender que os dados não existem por si só, eles são construídos a partir do questionamento que fazemos sobre eles, com base nos fundamentos teóricos. Esse processo nos permitiu a identificação de fatos relevantes segundo a ação dos atores sociais no lócus da pesquisada. Por fim, ocorre a Análise Final: é o momento onde se estabelece a articulação entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa, para encontrar os fundamentos às questões e objetivos formulados.

Conforme a autora vem se desenvolvendo na filosofia a partir dos anos de 1960 um

debate entre os autores Habermas e Gadamer que passou a beneficiar as discussões sobre método nas Ciências Sociais na medida em que esses estudiosos buscam formas de conseguir objetividade e de abordar a práxis. Conforme a autora, a Hermenêutica está tradicionalmente referida à interpretação das Sagradas Escrituras e deve seu desenvolvimento ao avanço da gramática, da retórica humanística e dos estudos bíblicos.

Gadamer (1987) entende a hermenêutica como sendo a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os sujeitos/seres humanos: “ser que pode ser compreendido é linguagem” (p. 220). Assim, a linguagem constitui o eixo central da comunicação: a linguagem ordinária do homem comum no seu cotidiano. Para o autor, o homem como ser histórico é finito e se complementa na comunicação. Todavia, a compreensão dessa comunicação é também finita, ocupa um ponto no tempo e no espaço. E ainda, quando podemos ampliar os horizontes da comunicação e da compreensão, nunca escapamos da história, fazemos parte dela e sofremos os preconceitos de nosso tempo.

Conforme Minayo (1998, p. 221):

Como a fenomenologia, a hermenêutica traz para o primeiro plano, no tratamento dos dados, as condições cotidianas da vida e promove o esclarecimento sobre as estruturas profundas desse mundo do dia a dia. A pesquisa hermenêutica também analisa os dados da realidade tendo como ponto de partida a manutenção e a extensão da intersubjetividade de uma intenção possível como núcleo orientador da ação. A compreensão do sentido orienta-se por um consenso possível entre o sujeito agente e aquele que busca compreender. Por paradoxal que pareça, no entanto, explica Gadamer, a compreensão só se opera por estranhamento. Apenas o fracasso na tentativa de entender a transparência do que é dito pode levar alguém a penetrar na opinião do outro, na busca de sua racionalidade e verdade, dentro de um sistema de intersubjetividade. Assim, a reflexão hermenêutica produz identidade da oposição, buscando a unidade perdida. Ela se introduz no tempo presente, na cultura de um grupo determinado para buscar o sentido que vem do passado ou de uma visão de mundo própria, envolvendo num único movimento o ser que compreende e aquilo que é compreendido.

Desse modo, no tratamento dos dados, a hermenêutica possibilita adentrar na vida cotidiana dos sujeitos e desvelar as estruturas desse cotidiano, tendo como ponto inicial a manutenção e a ampliação da intersubjetividade de uma intenção possível como núcleo orientador da ação. Para esclarecer o sentido de quaisquer contextos simbólicos, a hermenêutica considera simultaneamente o ser que compreende e aquilo que é compreendido.

Habermas (1987), no debate com Gadamer, reconstitui os pressupostos metodológicos da Hermenêutica para as ciências sociais, são eles: o pesquisador tem que aclarar para si mesmo o contexto de seus entrevistados ou dos documentos a serem analisados. Isso é relevante porque o discurso expressa um saber compartilhado com outros, do ponto de vista moral, cultural e

cognitivo; o estudioso do texto (relato, entrevista, história de vida, biografia etc.) deve supor a respeito de todos os documentos um teor de racionalidade e de responsabilidade que não lhe permita duvidar; o pesquisador só pode compreender o conteúdo significativo de um texto quando está em condições de tornar presentes as razões que o autor teria para elaborá-lo; por outro lado, ao mesmo tempo em que o pesquisador busca entender o texto, tem que julgá-lo e tomar posição em relação a ele, ou seja, qualquer intérprete deve assumir determinadas questões que o texto lhe apresenta como problemas não resolvidos; toda interpretação bem sucedida é acompanhada pela expectativa de que o autor poderia compartilhar da explicação elaborada se pudesse penetrar também no mundo do pesquisador. Tanto o sujeito que comunica como aquele que o interpreta são marcados pela história, pelo seu tempo, pelo seu grupo. Desse modo, o texto reflete essa relação de forma original.

Para Minayo (1998) o exercício da compreensão proposto pela hermenêutica “repudia o objetivismo que estabelece uma conexão ingênua entre os enunciados teóricos e os dados fatuais, cujo paradigma é o mundo natural. Mas opõe-se também ao idealismo filosófico ou teológico que coloca a verdade nalgum lugar fora da práxis” (p. 223).

No que concerne à concepção dialética presente na discussão de Habermas no seu debate com Gadamer, Habermas (1987) ressalta os seguintes elementos: a razão humana pode mais do que simplesmente compreender a realidade, na medida em que as condições de racionalidade são também produto da ação humana objetivada; a estrutura do “significado” presente na linguagem é apenas um fator na totalidade do mundo real, que se compõe de trabalho, poder e linguagem; um trabalho crítico busca um método no qual a interpretação seja transformação e vice versa, e que afirme a imbricação entre método e coisa. Isso implica a recusa da totalidade metafísica e a afirmação da ideia da totalidade que se faz no processo e que é operada também no labor teórico. Como se trata de uma concepção de totalidade teórico-prática, ela se recompõe perenemente no trabalho de reflexão e permanece como horizonte regulador das questões da prática. Isso implica no reconhecimento, por ética científica, de um engajamento em todo trabalho de compreensão; ressalta o condicionamento histórico do pensamento, da reflexão e os determinismos materiais da ideologia. Todavia, esse reconhecimento das condições históricas do pensamento submete o próprio discurso crítico a seus determinismos histórico-sociais:

Uma transformação dos modos de produção acarreta uma reestruturação da imagem linguística do mundo. (...) Não há dúvida de que revoluções nas condições de reprodução da vida material são, por sua vez, mediadas linguisticamente, mas uma nova práxis não é posta em ação apenas por uma nova interpretação, e sim antigos modelos de

interpretação vêm a ser também, de baixo pra cima atingidos por uma nova práxis e revolucionados (HABERMAS, 1979, p. 22).

Para Minayo (1998, p. 226), “Habermas reconhece a possibilidade de um encontro fecundo entre a Hermenêutica e a Dialética, em primeiro lugar no seu ponto de partida: o homem. Em ambas, o objeto de análise é a práxis social e o sentido que buscam é a afirmação ético-política do pensamento”. Enquanto a primeira se introduz no seu tempo e através da compreensão procura atingir o sentido do texto, destacando a mediação, o acordo e a unidade de sentido, a segunda (Dialética) se dirige contra seu tempo, enfatizando a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido.

Assim a hermenêutica e a dialética apresentam-se como momentos necessários na produção da racionalidade. O método dialético opera tendo como pressuposto o método hermenêutico, embora essas duas concepções tenham sido desenvolvidas através de movimentos filosóficos diferentes. Stein tenta recuperar a complementaridade dessas abordagens mostrando que: (a) Ambas trazem em seu núcleo a ideia fecunda das condições históricas de qualquer manifestação simbólica, da linguagem, e de qualquer trabalho do pensamento; (b) ambas partem do pressuposto de que não há observador imparcial nem há ponto de vista fora do homem e fora da história; (c) Ambas ultrapassam a simples tarefa de serem ferramentas do pensamento. São modos pelos quais o pensamento produz racionalidade, contrapondo-se aos métodos das ciências positivistas que se colocam como exteriores e isentos do trabalho da razão; (d) Por isso, ambas questionam o tecnicismo presente nos métodos das ciências sociais, para descobrir o fundo filosófico que as diversas técnicas metodológicas tendem a negar. Destroem, dessa forma, a auto-suficiência objetivista das ciências com base no positivismo; (e) ambas estão referidas a práxis e mostram, no campo das Ciências Sociais, que seu domínio objetivo está preestruturado pela tradição e pelos percalços da história (MINAYO, 1998, p. 227).

A união dessas duas posições metodológicas leva a que o pesquisador busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado próprio. Esse texto/discurso é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais (MINAYO, 1998). Considerando a potencialidade desse método, justificamos a escolha do mesmo para análise dos dados do presente estudo.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma Escola de Referência em Ensino Médio situada na região do Agreste Meridional no Estado de Pernambuco com estudantes matriculados no 2º ano do ensino médio e os docentes que lecionam na turma em questão. Esse estudo teve duração de dez (10) dias, foi realizado no período de 02 a 13 de maio de 2016, totalizando dez (10) encontros com os participantes em horário integral (das 7h 30 às 16h 40). A escola funciona

em um prédio alugado. Possui 14 docentes, 370 estudantes, 03 secretárias escolares, 01 técnico em tecnologia da informação, 01 gestora, 01 coordenadora pedagógica e 03 servidoras que cuidam da limpeza da instituição. Para tanto, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: Observação participante, entrevista semiestruturada (23 estudantes foram entrevistados, 07 professores/as, 01 gestora e 01 secretária da mulher) e análise documental.

No que concerne à observação participante, esta proporciona grande aproximação com a realidade a ser estudada, “[...] permite, essencialmente, ao pesquisador (a) entrar em contato com a realidade, que está à mão numa intensa variedade de possibilidades de interações, articulações e também contradições” (LAGE, 2013, p. 59). Concordamos com Alves (2011) quando afirma que:

Em se tratando da observação participante é fundamental que se compreenda que o conhecimento construído é oriundo da relação com sujeitos envolvidos no processo social; pesquisador e pesquisados [...] Na observação participante, a metodologia deve, portanto, possibilitar um “encontro etnográfico” no qual pesquisador e pesquisandos, personagens envolvidos, possam fundir seus horizontes evitando que haja um exercício de poder por uma das partes, determinando o desfecho da pesquisa” (p. 28).

Conhecendo a relevância desse instrumento para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, optamos pelo mesmo com o objetivo de compreender como se dá o tempo pedagógico destinado aos jovens nas escolas de referência em Ensino Médio no nosso estado, considerando as relações de gênero, nas atividades de sala de aula e externas à sala de aula, nos seguintes espaços: o pátio, a cantina e a quadra de esportes. As observações foram realizadas através de um roteiro específico e registradas no diário de campo. Conforme Minayo (1998, p. 100) “Nesse caderno constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa”.

Também realizamos a técnica de entrevista semiestruturada com docentes e discentes, que teve o áudio gravado e posteriormente transcrito, a fim de identificarmos suas posturas e concepções/ideologias quanto às relações de gênero nas atividades desenvolvidas na jornada escolar ampliada. Anterior à realização das entrevistas com os sujeitos participantes foi elaborado um roteiro de perguntas. Durante o decorrer da entrevista questões pertinentes foram surgindo, exigindo que formulássemos novas questões a serem acrescidas ao roteiro pré-estabelecido. Concordamos com Minayo (1998) quando afirma que

[...] toda entrevista, como interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na nossa sociedade. Quando se trata de uma sociedade conflitiva como a nossa, cada entrevista expressa de forma diferenciada essa luz e sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nas informações que aí são produzidas. Além disso, pelo

fato de captar formalmente informações sobre determinado tema, a entrevista tem que ser incorporada a seu contexto e vir acompanhada, complementada ou como parte da observação participante. Desta forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano (p. 120).

Assim, a autora enfatiza a relevância da entrevista para o desenvolvimento da pesquisa, bem como ressalta a importância da articulação entre essa técnica/instrumento de pesquisa (a entrevista) e a observação participante para a interpretação e compreensão do nosso objeto de investigação.

Por fim, realizamos a análise documental, mas especificamente, do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino pesquisada e da Política de educação Integral do Governo de Pernambuco, identificando os documentos que a nortearam, com o propósito de analisarmos as concepções presentes nesses documentos no que tange às relações de gênero. Concordamos com Lüdke e André (1986) quando afirma que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Sendo assim, essa técnica possibilita desvelar também as ideologias subjacentes nos documentos analisados.

Quanto à identidade dos sujeitos que participaram desse estudo, essas foram preservadas por questão de ética científica, optando-se, dessa forma pelo uso de nomes fictícios. Antes de iniciarmos a pesquisa foram entregues para os estudantes e docentes da turma pesquisada três tipos de termos, a saber: Termo de Consentimento para maiores de 18 anos ou emancipados, Termos de Assentimento para adolescentes com idade de 12 a 18 anos e Termo de Consentimento para pais ou responsáveis pelos menores de idade (APÊNDICES A, B e C). Esta pesquisa não trará prejuízos para os voluntários e seus responsáveis. As informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa, gravações de áudios, entrevistas, diários de campo, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no seguinte endereço: Avenida Júlio Brasileiro, bairro Heliópolis, Garanhuns/PE, CEP: 55297-010, pelo período mínimo de cinco (5) anos. Nada foi pago e nem cobrado dos sujeitos para participarem desta pesquisa, pois a aceitação foi voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da

participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

2 GÊNERO, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

O presente capítulo está estruturado em três seções, a saber: 2.1 Problematicando o tema gênero e educação, na qual discorremos acerca das abordagens de gênero a partir de três posições teóricas, seguida das discussões sobre a origem da opressão da mulher com a criação da propriedade privada e finalizando com as discussões sobre como a opressão de gênero vem sendo tratada pela ordem econômica atual, que tem como um dos canais de divulgação de sua ideologia a educação; 2.2 Problematicando o tema juventude e educação, onde discorremos acerca das características da juventude brasileira que frequenta ou deveria frequentar a última etapa da educação básica, o ensino médio e que vem sendo alvo de políticas públicas educacionais na última década a nível nacional e local e 2.3 Relacionando os temas gênero, juventude e educação, onde discutimos que a formação da juventude no cenário atual é fundamentada na “Pedagogia das competências”. Essa perspectiva de formação profissional inviabiliza uma formação integral e emancipatória para nossa juventude.

2.1 Problematicando o tema gênero e educação

As abordagens sobre gênero estão organizadas em três posições teóricas, a saber: a teoria do patriarcado, que busca explicar as origens do patriarcado; a teoria marxista, que procura um compromisso com as críticas feministas; e a teoria psicanalítica, que está dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo americanas, e se propõe a explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1995).

Joan Scott (1995), estudiosa que defende o uso da categoria gênero em história, disserta sobre as posições teóricas acima, bem como apresenta os seus limites ao abordar sobre a opressão da mulher. Na compreensão da autora, dentro da teoria do patriarcado, as interpretações sobre a subordinação das mulheres são heterogêneas. Algumas estudiosas encontram a explicação para essa subordinação na “necessidade” do homem dominar as mulheres. A dominação masculina é entendida como um efeito do desejo dos homens de transcender a sua privação dos meios de reprodução da espécie. O princípio da continuidade de geração restitui a primazia da paternidade e obscurece o labor real e a realidade social do trabalho das mulheres no parto. A saída apontada para o fim dessa subordinação consiste numa compreensão adequada do processo de reprodução, numa avaliação das contradições entre a natureza do trabalho reprodutivo das mulheres e a mistificação ideológica (masculina) deste ou ainda a partir das transformações da

tecnologia de reprodução que poderia, no futuro próximo, eliminar a necessidade do corpo das mulheres como agentes de reprodução da espécie. Para outras estudiosas ainda desse campo teórico, a resposta para a subordinação da mulher se encontrava na sexualidade em si. Entre essas teóricas, destaca-se Catherine Mackinnon, que afirma que “a reificação sexual é o processo primário da sujeição das mulheres” (SCOTT, 1995, p. 9). Mackinnon ainda enfatiza que, embora as relações sexuais sejam definidas como sociais, não tem nada que possa explicar porque o sistema de poder funciona assim. Feito a descrição dessa posição teórica, Scott (1995) apresenta as limitações dessa abordagem:

As teóricas do patriarcado questionaram a desigualdade entre homens e mulheres de várias maneiras importantes, mas para os(as) historiadores(as) as suas teorias colocam alguns problemas. Primeiro, enquanto estas propõem uma análise interna ao sistema de gênero, afirmam igualmente a primazia desse sistema em relação à organização social no seu conjunto. Mas as teorias do patriarcado não explicam o que é que a desigualdade de gênero tem a ver com as outras desigualdades. Segundo, que a dominação venha na forma da apropriação masculina do labor reprodutivo da mulher, ou que ela venha pela reificação sexual das mulheres pelos homens, a análise baseia-se na diferença física. Toda a diferença física tem um caráter universal e imutável mesmo quando as teóricas do patriarcado levam em consideração a existência de mudanças nas formas e nos sistemas de desigualdade no gênero. Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os(as) historiadores(as): ela pressupõe um sentido coerente ou inerente ao corpo humano – fora qualquer construção sócio-cultural – e portanto, a não historicidade do gênero em si. De certo ponto de vista, a história se torna um epifenômeno que oferece variações intermináveis sobre o tema imutável de uma desigualdade de gênero fixa. (p.10).

No que concerne à teoria psicanalítica, Scott (1995) versa sobre as duas escolas que a compõem. A Escola Anglo-Americana, que trabalha com os termos de teorias de relações de objeto, tem Nancy Chodorow e Carol Gilligan como suas principais estudiosas. Já a Escola Francesa baseia-se nas leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud, no contexto das teorias da linguagem, cujo principal expoente é Jacques Lacan.

A autora argumenta que as duas escolas têm em comum o interesse pelos processos através dos quais foi criada a identidade do sujeito; centram seus interesses nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança a fim de encontrar indicações sobre a formação da identidade de gênero. As estudiosas da Escola Anglo-Americana colocam a ênfase sobre a influência da experiência concreta (as aprendizagens construídas pela criança no seio familiar), ao contrário das estudiosas pós-estruturalistas, que sublinham o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e representação de gênero (para essas teóricas, a linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o domínio da

palavra propriamente dita, da leitura e da escrita). As duas escolas ainda compreendem o inconsciente de modo diferente. Enquanto que para a primeira (Escola Anglo-Americana) o inconsciente é, em última instância, suscetível de compreensão consciente, para a segunda não o é. Para os discípulos de Lacan, o inconsciente é um fator decisivo na construção do sujeito, bem como é o lugar de emergência da divisão sexual e, por essa razão, um lugar de instabilidade constante para o sujeito sexuado. Apresentada as características gerais dessa posição teórica, Scott (1995) aponta as suas limitações:

Essa interpretação limita o conceito de gênero à esfera da família e à experiência doméstica, e para o(a) historiador(a) ela não deixa meios de ligar esse conceito (nem o indivíduo) com outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder. Sem dúvida está implícito que as disposições sociais que exigem que os pais trabalhem e as mães cuidem da maioria das tarefas de criação dos filhos, estruturam a organização da família. Mas a origem dessas disposições sociais não está clara, nem o porquê delas serem articuladas em termos da divisão sexual do trabalho. Não se encontra também nenhuma interrogação sobre o problema da desigualdade em oposição àquele da simetria. (p. 15) No entanto me incomoda a fixação exclusiva sobre as questões relativas ao sujeito individual e a tendência a reificar como a dimensão principal do gênero, o antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres. Ademais, mesmo ficando em aberto a maneira como o “sujeito” é construído, a teoria tende a universalizar as categorias e a relação entre o masculino e o feminino. A consequência para os(as) historiadores(as) é uma leitura redutora dos dados do passado. Mesmo se esta teoria leva em consideração as relações sociais, relacionando a castração com a proibição e a lei, ela não permite a introdução de uma noção de especificidade e de variabilidade históricas. O falo é o único significante; o processo de construção do sujeito de gênero é, em última instância, previsível, já que é sempre o mesmo. (p. 16).

Sobre a posição teórica marxista, Joan Scott (1995) disserta que as estudiosas feministas dessa teoria têm uma abordagem mais histórica, visto que são guiadas por uma teoria da história. No entanto, a autora tece uma crítica a elas (estudiosas feministas) afirmando que “quaisquer que sejam as variações e as adaptações, o fato de que elas se impõem a exigência de encontrar uma explicação ‘material’ para o gênero limitou ou pelo menos atrasou o desenvolvimento de novas direções de análise” (p. 10). Isto porque, segundo esta autora, os primeiros debates entre as estudiosas dessa posição teórica giravam em torno dos mesmos problemas: a rejeição do essencialismo daqueles que defendem que “as exigências da reprodução biológica” e determinavam a divisão sexual do trabalho pelo capitalismo; o caráter fútil da integração dos “modos de reprodução” (que reprodução permanece uma categoria oposta e não tem um estatuto equivalente ao de modo de produção); o reconhecimento que os sistemas econômicos não determinam de forma direta as relações de gênero e que de fato a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo; a busca, apesar de tudo, de uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas e naturais.

A autora cita Joan Kelly (1984), como uma estudiosa que buscou sair desse círculo ao defender que os sistemas econômicos e os sistemas de gênero agiam reciprocamente uns sobre os outros para produzir experiências sociais e históricas; que nenhum dos dois sistemas era casual, mas que ambos operavam ao mesmo tempo para reproduzir as estruturas socioeconômicas e as estruturas de dominação masculina de uma ordem social particular. Mas Scott enfatiza que por Joan Kelly insistir em permanecer no quadro marxista, esta deu ênfase à causalidade econômica. A autora, conclui, portanto, que “no interior do marxismo, o conceito de gênero foi por muito tempo tratado como subproduto de estruturas econômicas mutantes: o gênero não tem tido o seu próprio estatuto de análise” (SCOTT, 1995, p. 13). Algumas teóricas como Alambert (1986), Goldman (2014), Wood (2011) e Cisne (2005) se contrapõem a essa visão de Scott de como o gênero é abordado pelo marxismo.

Conforme Alambert (1986), não são totalmente justas as críticas feitas aos clássicos marxistas, segundo as quais eles não reservaram à mulher um lugar adequado em sua teoria. Essas críticas parecem ignorar a época em que esse teóricos viveram, o nível dos conhecimentos científicos e a problemática de então, com os quais suas elaborações teóricas e conclusões teriam que estar comprometidas. “No entanto, o simples fato de terem afirmado, em suas pesquisas mais gerais, que a “questão feminina é uma questão social”, já lhes concede um mérito a ser considerado”. (p. 113). A autora enfatiza que:

O domínio do homem e a subordinação da mulher não se baseiam portanto unicamente em diferenças biológicas, mas se estabelecem através de relações sociais, e é através dessas relações sociais que a diferença biológica aparece como diferença humana. Esta configuração social da diferença e da contradição homem/mulher adquiriu uma relativa autonomia, e se reproduziu durante tanto tempo em circunstâncias tão diversas, que aparece como um dado “natural”. Mas, na realidade, ela é, ao contrário, um processo do qual é necessário recolher traços específicos, para entender a sua substância. Portanto, insistimos, de modo algum podemos contrapor a luta de classes à luta de sexos. O fundamental é descobrir no geral e em cada caso e situação concreta os vínculos dialéticos entre a luta pela superação da sociedade de classes e a luta pela libertação da mulher. (p. 119).

Dessa forma, Zuleika Alambert ressalta que os escritos de autores marxistas trouxeram contribuições às discussões da causa feminina, portanto, não podem ser negados, nem contrapostos à ordem econômica. Essas causas precisam ser avaliadas em suas especificidades buscando identificar os vínculos dialéticos com a luta de classes.

Para Cisne (2005) a teoria marxista possibilita “uma análise crítica sobre as relações sociais, dentre elas as de gênero, mediante uma perspectiva de totalidade que não permite

fragmentar a realidade, buscando apreendê-la além da aparência, das representações” (p.7), buscando aproximação da essência dos fenômenos sociais e de suas determinações.

Por propor um método de conhecimento da realidade de forma a desvelá-la em suas determinações social, econômica, política e cultural, esta teoria concede ao movimento feminista e aos estudos de gênero instrumentalizarem-se para desnaturalizar as diversas opressões sofridas pelas mulheres (CISNE, 2005). Desse modo

Essa teoria, ao expor em bases materiais concretas a subordinação da mulher, permite engendrar ações da transformação desta situação, transformações em torno da busca pela igualdade substantiva, já que, além de expor em bases materiais, vai à essência dos “fenômenos”, apreendendo as grandes determinações e suas particularidades nas singularidades das condições de vida das mulheres. Enfim, a teoria marxista vai ao cerne, ao foco das desigualdades sociais, analisando dentro de uma dimensão materialista e de uma perspectiva de totalidade a subordinação da mulher, portanto, a desnaturalizando, como sugere a categoria gênero (CISNE, 2005, p. 7-8).

Goldman (2014) aponta os primeiros trabalhos marxistas que abordam a questão da mulher, questionando assim a concepção de Scott (1995). Foram eles: A situação da classe trabalhadora na Inglaterra, escrita em 1844 por Engels, esse foi o primeiro trabalho a abordar a questão da mulher diretamente.

Um dos principais temas de Engels foi a introdução de novo maquinário e a crescente substituição de homens trabalhadores por mulheres e crianças, por uma fração dos salários dos homens. Embora Engels entendesse tal processo como “inevitável”, preocupou-se profundamente sobre seus efeitos nas mulheres e crianças. (p. 49).

Mais adiante, conforme Goldman (2014), Marx e Engels avançaram em suas concepções sobre as mulheres e a divisão do trabalho. Formulando uma teoria geral do desenvolvimento histórico em A ideologia alemã (1845-1846), começaram a questionar a própria ideia de uma divisão do trabalho “natural”.

Nessa obra, colocaram pela primeira vez a produção da vida material e a relação entre homens e mulheres, pais e filhos, a família como premissas básicas da existência humana. Ao delinear sua concepção materialista da história, discutiram a relação entre os estágios básicos da produção, a propriedade e a divisão sexual do trabalho, ou a chamada divisão “natural”. (p. 51)

Fundamentados nas formulações teóricas de A ideologia alemã, Marx e Engels resumiram o aspecto programático de seu pensamento nas obras Princípios básicos do comunismo e no Manifesto comunista. “[...] A emancipação das mulheres dependia da abolição da propriedade privada e da criação de uma economia doméstica comunal” (p. 55). Ainda de acordo com a autora:

Assim, já em 1850 Marx e Engels haviam formulado muitas das idéias que moldariam a visão bolchevique. Ao contrário dos primeiros teóricos utópicos, eles assentavam sua

visão do futuro em um estudo dos modos de produção e reprodução no passado. Ao reconhecerem a família como um constructo social, e não simplesmente natural, começaram a questionar a divisão do trabalho baseada no gênero. Reconheceram não somente a inevitabilidade do trabalho feminino, como seu papel futuro na criação de uma nova, e menos opressiva, organização familiar. (GOLDMAN, 2014, p. 55).

O livro *Women and Socialism*, de autoria de August Bebel, publicado em 1879 também foi uma das obras marxistas a discorrer sobre a mulher. O livro abordava toda a história das mulheres, desde a sociedade primitiva até a implantação da sociedade industrial. Porém, oferecia pouca análise teórica, diferentemente do trabalho de Engels *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1884), um estudo abrangente acerca das origens da opressão às mulheres e do desenvolvimento da família (GOLDMAN, 2014).

Em *A origem...*, Engels forneceu a expressão mais completa do pensamento marxista sobre as mulheres e a família, apresentando uma análise da opressão às mulheres baseada nas relações de produção mutáveis. Ele iniciou a discussão teórica que a contradição entre as esferas reprodutivas e produtivas sob o capitalismo, adiantando um novo imperativo para a abolição da família sob o socialismo. Previu confiante um novo amanhecer para a libertação das mulheres sob o capitalismo, baseado na crescente participação das mulheres na força de trabalho assalariada. (p. 61).

Recorremos à obra de Friedrich Engels (1984), *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, para compreendermos a origem da opressão da mulher.

Para Engels, Morgan foi o primeiro estudioso que tratou de introduzir uma ordem precisa na pré-história da humanidade, classificando esse período em três épocas principais, a saber: estado selvagem, barbárie e civilização, no entanto, ele se ocupa das duas primeiras e da transição para a terceira. O desenvolvimento da família realiza-se paralelamente, mas não oferece critérios tão conclusivos para a delimitação dos períodos.

Na primeira época, denominada de estado selvagem, os seres humanos permaneciam nos bosques tropicais ou subtropicais, a grande maioria vivia nas árvores e se alimentava de algumas plantas, frutos e peixes. Ainda nesse período desenvolveram algumas técnicas importantes, tais como: instrumentos de pedra sem polimento, para uso nas tarefas do cotidiano e posteriormente foram criados o arco e a flecha. Nessa época, predominou o matrimônio por grupos, a forma de casamento em que grupos inteiros de homens e grupos inteiros de mulheres, se pertencem mutuamente.

Paralelamente a esse período, ocorre o desenvolvimento da família. A primeira etapa da família é a família consanguínea, onde os grupos conjugais classificam-se por gerações: todos os avós e avôs, nos limites da família, são maridos e mulheres entre si; o mesmo sucede com seus

filhos, que são os pais e as mães; os filhos destes, por sua vez, constituem o terceiro círculo de cônjuges comuns; e os seus filhos, os bisnetos dos primeiros, o quarto círculo. Todos viviam em tribos onde prevaleciam a economia doméstica do comunismo. Havia nessa forma de família uma relação carnal mútua entre todos os membros da família, posteriormente excluíram-se os pais e os filhos das relações sexuais recíprocas ainda nessa forma de organização familiar.

Com o passar do tempo (princípio da seleção natural, conforme Morgan), a família consanguínea foi desaparecendo e surgindo, então, a família punaluana, que também tinha como característica a existência de um lar comunista. Nessa organização familiar era proibido o matrimônio entre irmãos uterinos e irmãos colaterais (atualmente irmãos colaterais correspondem a primos carnais, de segundo e terceiro graus), o que significou um grande progresso. Engels aponta que este grupo se transforma numa gens²¹, ou seja, um círculo fechado de parentes consanguíneos por linhagem feminina, que não podem realizar matrimônio uns com os outros e a partir de então esse círculo se consolida cada vez mais por meio de instituições comuns, de ordem social e religiosa, que o distingue das outras gens da mesma tribo. Essa organização familiar também indica, com maior exatidão, os graus de parentesco, tais como as categorias de sobrinhos e sobrinhas, primos e primas. Ainda nessa forma de família, a descendência só pode ser estabelecida pelo lado materno, assim, só se reconhece a linhagem feminina. Sobre essa característica Engels afirma:

Em todas as formas de família por grupos, não se pode saber com certeza quem é o pai de uma criança, mas sabe-se quem é a mãe. Ainda que chame filhos seus a todos os da família comum, e tenha deveres maternais para com eles, nem por isso deixa de distinguir os seus próprios filhos entre os demais. É claro, portanto, que em toda a parte onde existe o matrimônio por grupos a descendência só pode ser estabelecida pelo lado materno, e, por conseguinte, apenas se reconhece a linhagem feminina. Encontram-se nesse caso, de fato, todos os povos selvagens e todos os povos que se acham na fase inferior da barbárie (p. 77, 1984).

Engels aborda ainda que à medida que evoluíam as gens e cresciam as classes de “irmãos” e “irmãs”, cujo matrimônio não era permitido, a união conjugal por pares, baseada no costume, foi sendo consolidada, abrindo caminhos para o surgimento da família sindiásmica. Essa nova organização familiar é característica do período da barbárie, e é marcada pela união entre os pares. O homem vivia com uma mulher, a poligamia era um direito seu, assim como a prática da infidelidade conjugal, enquanto que das mulheres exigia-se uma fidelidade extrema. Também é

²¹Engels entende a gens como uma comunidade onde todos têm por base comum uma mãe e como não pode haver relações sexuais recíprocas entre os irmãos e irmãs por linhagem materna.

próprio dessa organização familiar o matrimônio por rapto; matrimônio por compra; a autoridade materna e o seu domínio na família, que já era uma característica do período precedente.

Engels nos chama a atenção para o fato da valorização da mulher nos períodos selvagem e bárbaro: “entre todos os selvagens e em todas as tribos que se encontram nas fases inferior, média e até (em parte) superior da barbárie, a mulher não só é livre como, também, muito considerada” (p. 85). O lar comunista vigorava nessas fases, significando predomínio da mulher na casa, tal como o reconhecimento exclusivo de uma mãe própria, na impossibilidade de se conhecer com certeza o verdadeiro pai que significava alto apreço pelas mulheres/mães. A sociedade era, até então, matriarcal.

No entanto, o matrimônio sindiásmico introduziu na família um elemento novo, junto à verdadeira mãe, tinha posto o verdadeiro pai. Nessa família a divisão do trabalho ocorreu da seguinte forma: cabia ao homem procurar a alimentação e os instrumentos de trabalho necessários para si, conseqüentemente, ele era o proprietário desses bens, e em caso de separação, os levava consigo, da mesma forma que a mulher conservava consigo os seus utensílios domésticos. Segundo os costumes daquela sociedade, o homem era igualmente proprietário do novo manancial de alimentação, o gado, e, posteriormente do escravo, o novo instrumento de trabalho desse período. No entanto, consoante o uso daquela mesma sociedade, os filhos não podiam herdar dele (ENGELS, 1984).

Com base no direito materno, ou seja, enquanto a descendência só se contava por linha materna, e segundo a primitiva lei de herança imperante na gens, os membros dessa mesma gens herdavam, a princípio, do seu parente gentílico falecido. Os bens deveriam ficar, pois, dentro da gens. Devido à sua pouca importância, esses bens passavam, na prática, desde os tempos mais remotos, aos parentes gentílicos mais próximos, isto é, aos consanguíneos por linha materna. Entretanto, os filhos de um homem falecido não pertenciam à gens daquele, mas à de sua mãe; a princípio, herdavam da mãe, como os demais consanguíneos desta; depois, provavelmente, passaram a ser os seus primeiros herdeiros, mas não podiam sê-lo do pai, porque não pertenciam à gens do mesmo, na qual deveriam ficar seus bens. Desse modo, à medida em que as riquezas iam aumentando, davam, por um lado, ao homem, uma posição mais privilegiada que a da mulher na família, e, por outro lado, faziam com que nascesse nele a ideia de valer-se desta vantagem para modificar, em proveito dos seus filhos, a ordem de herança estabelecida. Mas isso não se poderia fazer enquanto permanecesse vigente a filiação segundo direito materno. Para tanto, esse

direito materno teria que ser abolido, o que ocorreu. Essa abolição ocorreu sem tocar em nenhum dos membros vivo da gens. Todos os membros da gens continuaram com suas identidades. Foi decidido que, de futuro, os descendentes de um membro masculino permaneceriam na gens, mas os descendentes de um membro feminino saíam dela, passando à gens de seu pai. Desse modo, foram abolidos a filiação feminina e o direito hereditário materno, sendo substituídos pela filiação masculina e o direito hereditário paterno. Com isso, os homens herdavam um maior número de bens/riqueza e fortaleciam seu poder na família (ENGELS, 1984).

O desmoronamento do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução (p. 95).

Conforme assertiva acima, o golpe do direito materno ocorrido no matrimônio sindiástico - na primeira e segunda fase da barbárie, onde as riquezas advindas do trabalho humano foram convertidas em propriedade particular das famílias e aumentadas depois rapidamente - é considerado a maior perda histórica da mulher, tendo início a partir daí a opressão do homem sobre a mulher.

Após essa contextualização sobre a origem da opressão de gênero em diferentes períodos da pré-história da humanidade, faz-se necessário também uma discussão acerca de como essa opressão passou a ser reivindicada na contemporaneidade.

Na virada do século XIX, as manifestações contra a discriminação da mulher ganharam uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado "sufragismo". Esse foi um movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. O sufragismo se alastrou por vários países ocidentais, com força e resultados desiguais, e passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance desses objetivos foi seguido de uma certa acomodação no movimento.

No desdobramento da chamada "segunda onda", que se inicia no final da década de 1960, é 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.

O ano de 1968 foi o marco da rebeldia e da contestação. Nesse ano houve a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham sendo gestados há algum tempo. A França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha foram locais onde intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens e diferentes grupos expressaram sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.

Foi nesse contexto de efervescência social e política que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se através de grupos de conscientização, marchas e manifestações públicas, de publicações de livros, jornais e revistas. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico trouxeram para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e "contaminando" o seu fazer intelectual com a paixão política. Surgem, nesse momento, os estudos da mulher.

Para Louro (1997, p. 17):

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passavam agora a ser observadas. Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes.

Desse modo, é possível compreender que as estudiosas feministas da "primeira e segunda onda" do feminismo ocuparam-se em dá visibilidade ao gênero feminino como sujeito, em virtude da marginalização social, política e econômica a que foi e vem sendo submetida historicamente esse gênero. Para tanto, questionaram o lugar imposto pela sociedade à mulher, que a limita ao mundo doméstico, em contrapartida, mostraram que algumas mulheres estão exercendo atividades fora do lar, ocupando espaços que até então eram tidos como exclusivos dos homens. Essas estudiosas também iriam atuar no campo da ciência, desvelando e denunciando a ausência feminina nas letras, nas artes e demais áreas do conhecimento científico.

Os primeiros estudos sobre a mulher se constituem, muitas vezes, em descrições das

condições de vida e de trabalho desse gênero em diferentes instâncias e espaços. Com o propósito de enriquecer essas análises e acreditando na potencialidade dos empreendimentos coletivos, algumas mulheres fundaram revistas, promoveram eventos e formaram grupos e núcleos de estudo, no entanto, muitos desses grupos foram excluídos ou se excluíram da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico. Tornou-se comum a tendência de deixar que apenas nesses espaços se tratassem das questões relacionadas à mulher. Assim, propostas, que iam desde a "integração do universo feminino ao conjunto social" até pretensões mais ambiciosas de "subversão dos paradigmas teóricos vigentes", enfrentaram muitas dificuldades para se firmar. Havia um incentivo para que pesquisadoras mulheres se ocupassem em discutir ou construir uma História, uma Literatura, ou uma Psicologia da mulher, de algum modo perturbando pouco a noção de um universo feminino separado. Esses primeiros estudos foram de grande importância, pois colocaram as mulheres como um tema central, dando voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas. Para tanto, focalizaram áreas, temas e problemas que até não eram objeto de estudo no mundo acadêmico, como por exemplo, o cotidiano, a família, a sexualidade, o espaço doméstico e os sentimentos (LOURO, 1997).

Louro (1997) assinala que uma das mais significativas marcas dos estudos feministas é o seu caráter político, conforme a autora:

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (p. 19).

A autora esclarece ainda que estudos sobre as vidas das mulheres, que incluem temáticas como: formas de trabalho, corpo, sexualidade, sentimentos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico, gradativamente vão exigir mais do que descrições minuciosas, demandando explicações profundas. Essas explicações são feitas a partir de diferentes perspectivas analíticas.

Se para algumas as teorizações marxistas representarão uma referência fundamental, para outras as perspectivas construídas a partir da Psicanálise poderão parecer mais produtivas. Haverá também aquelas que afirmarão a impossibilidade de ancorar tais análises em quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica e que buscarão produzir explicações e teorias propriamente feministas, originando o "feminismo radical". Em cada uma dessas filiações teóricas usualmente se reconhece um móvel ou causa central para a opressão feminina e, em decorrência, se constrói uma argumentação

que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres (LOURO, 1997, p. 20).

Segundo a autora, diferentes teorias têm buscado discorrer sobre a opressão sofrida pelas mulheres, no entanto, cada uma dessas teorias apresenta um eixo principal para a opressão feminina e constrói um argumento que prevê a extinção desse eixo central e possibilite a emancipação/empoderamento das mulheres. Embora apresentem abordagens diferentes para tratar da opressão feminina, as estudiosas dessas teorias têm motivação e interesses comuns. Numa outra posição estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre os gêneros, rementendo-as, geralmente, às características biológicas/sexuais. Sobre isso, Louro (1997, p. 21) alerta que é

imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

No que se refere à desigualdade de gênero no sistema capitalista contemporâneo, a autora Ellen Wood (2011) considera que as lutas inscritas no campo extraeconômico, entre elas, a de gênero, são possíveis de serem parcialmente atendidas pelo capitalismo, sem que as causas principais da opressão sejam superadas.

No capítulo “Capitalismo e emancipação: raça, gênero e democracia” do seu livro, Wood discute que atualmente estão em ação impulsos emancipatórios fortes e promissores, que talvez não estejam agindo no coração da sociedade capitalista. A autora denomina esses impulsos de bens extraeconômicos, que correspondem aos movimentos sociais de emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática, entre outros.

Na compreensão de Wood (2011, p.227), “Já não se admite sem discussão na esquerda que a batalha decisiva pela emancipação humana vai ocorrer no campo ‘econômico’, o terreno de luta de classes”. Para ela a ênfase se transferiu para os bens extraeconômicos (os movimentos sociais). Embora ressalte que todo socialista deveria estar comprometido com os objetivos dos movimentos sociais, porém Wood deixa claro que esses compromissos não resolvem as questões cruciais relativas a agentes e modalidades de luta, e conseqüentemente não resolvem a questão da política de classe. É preciso, portanto, compreender as condições de conquista desses bens extraeconômicos, e para isso o ponto de partida é o capitalismo. Wood (2011) então levanta

alguns questionamentos, a saber: Quais tipos de opressão o capitalismo exige e que formas de emancipação ele tolera? Quais as vantagens para o capitalismo dos bens extraeconômicos, que incentivos ele lhes oferece e que resistência opõe à sua consecução?

Wood (2011) discute que os bens extraeconômicos têm uma relação específica com o capitalismo:

A primeira característica do capitalismo é ser ele incomparavelmente indiferente às identidades sociais das pessoas que explora. Trata-se de um caso clássico de boas e más notícias. Primeiro as boas – mais ou menos. Ao contrário dos modos anteriores de produção, a exploração capitalista não se liga a identidades, desigualdades ou diferenças extraeconômicas políticas ou jurídicas. A extração da mais-valia dos trabalhadores assalariados acontece numa relação entre indivíduos formalmente iguais e livres e não pressupõe diferenças de condição política ou jurídica. Na verdade, o capitalismo tem uma tendência positiva a solapar essas diferenças e a diluir identidades como gênero ou raça, pois o capital luta para absorver as pessoas no mercado de trabalho e para reduzi-las a unidades intercambiáveis de trabalho, privadas de toda identidade específica. Em compensação, o capitalismo é muito flexível na capacidade de usar, bem como de descartar, opressões sociais particulares. Parte das más notícias é que o capitalismo é capaz de aproveitar em benefício próprio toda opressão extraeconômica que esteja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação. Tais legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extraeconômicas como gênero e raça, como acontece com frequência, pode parecer que a culpa pela existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista. (p. 229).

A partir da afirmativa acima é possível compreender que embora o capitalismo tire vantagens desses bens extraeconômicos, o capital não tem a tendência estrutural para a desigualdade racial ou opressão de gênero, mas, pelo contrário, são esses impulsos emancipatórios que invisibilizam as realidades estruturais do sistema capitalista e dividem a classe trabalhadora. Assim, a exploração da ordem econômica atual pode, em princípio, ser conduzida sem preocupações com cor, raça, religião, gênero, ou “com a dependência de desigualdade ou diferença extraeconômica; e, mais que isso, o desenvolvimento do capitalismo criou pressões ideológicas contra tais desigualdades e diferenças em grau sem precedentes nas sociedades pré-capitalistas” (WOOD, 2011, p. 229).

Neste contexto, podemos identificar algumas contradições. Consideremos o exemplo da opressão de gênero. Segundo Wood (2011), essas contradições são identificadas no sistema capitalista de duas formas:

[...] a primeira é comum a outras identidades extraeconômicas, como raça ou idade, e até certo ponto intercambiável com elas como meio de constituir subclasses e oferecer cobertura ideológica. A segunda é específica ao gênero: serve como meio de organizar a reprodução social no que se pensou (talvez incorretamente) ser a forma menos dispendiosa. Com a organização existente das relações entre gêneros, os custos para o

capital da reprodução da força de trabalho podem continuar reduzidos - ou pelo menos esta sempre foi a crença geral - mantendo-se os custos de gestação e criação de filhos na esfera privada da família. Mas temos de reconhecer que, do ponto de vista do capital, esse custo social em particular não é em nada diferente de qualquer outro. Do ponto de vista do capital, licença -maternidade ou creches não são qualitativamente diferentes de, digamos, aposentadoria por idade ou seguro desemprego, pois todos envolvem um custo indesejável. O capital é em geral hostil a custos como esses – apesar de nunca ter sido capaz de sobreviver sem pelo menos alguns deles; mas a questão é que, sob esse aspecto, ele não é mais incapaz de tolerar a igualdade de gêneros do que de aceitar a seguridade social. (p. 231-232).

Assim, embora o capitalismo faça uso ideológico e econômico da opressão de gênero, essa opressão não tem status privilegiado na estrutura desse sistema. O capitalismo poderia sobreviver à erradicação das opressões sofridas pelas mulheres, na condição de mulher, no entanto, não sobreviveria à erradicação da exploração de classe; o que não quer dizer que o capitalismo tenha passado a considerar a emancipação das mulheres necessária. “Mas significa que não há necessidade estrutural específica de opressão de gênero no capitalismo, nem mesmo uma forte disposição sistêmica para ela”. (WOOD, 2011, p. 232). Diante do exposto, concordamos com a autora quando afirma que “o capitalismo tem um tendência estrutural a rejeitar as desigualdades extraeconômicas, mas que essa tendência é uma faca de dois gumes” (WOOD, 2011, p. 232). Estrategicamente ela implica que as lutas concebidas em termos exclusivamente extraeconômicos (contra a opressão de gênero, por exemplo) não representam em si um grande perigo para a atual ordem econômica, que elas podem ser vitoriosas sem desestabilizar o sistema capitalista, porém, terão pouca probabilidade de sair vitoriosos caso se mantenham desarticulados da luta em prol do fim do capitalismo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio Saffioti (2013) aborda que o capital propõe uma libertação da mulher exclusivamente na ótica do mercado ou consumo, apropriando-se das bandeiras e lutas feministas e/ou transformando-as em mercadorias. Para a autora, no capitalismo as mulheres desempenham quatro papéis fundamentais, a saber: a produção, a reprodução e reprodução da vida, a sexualidade subordinada e a socialização da próxima geração, fornecendo as condições ideológicas para que se perpetue o modo de produção vigente a partir da utilização de características pretensamente naturais ou próprias das mulheres para determinar ou não a absorção no mundo do trabalho de acordo com as exigências e conjuntura do mercado/capital (SAFFIOTI, 1973).

No que se refere à articulação do gênero com as demais relações sociais estruturantes da sociedade, tais como classe e raça, recorreremos às contribuições de Saffioti (1992), Hirata (2014)

e Kergoat (2010) que tratam dessa articulação como ferramentas teórico-metodológicas para compreensão das práticas sociais e as relações de poder costuradas no tecido social.

No artigo “Rearticulando gênero e classe social”, Saffioti (1992) propõe entender as relações entre homens e mulheres como uma construção histórica. Existe uma preocupação da autora em compreender as relações de poder que permeiam as relações de gênero. Desse modo, discute a existência de um sistema interconectado de dominação e exploração em nossa sociedade, ressaltando que não se pode entender de forma estanque e isolada os âmbitos político, econômico e ideológico. A autora recomenda a elaboração de um raciocínio lógico e dialético que pensa a articulação entre gênero e classe como um nó que estrutura as relações de poder e que extrapolam o campo econômico.

Não se trata, pois, de retalhar a realidade social, situando em cada fatia um tipo de processo social ou relações sociais. Ao contrário, trata-se de estar sempre alerta para poder detectar a presença das diferenças-semelhanças de gênero nas relações de produção, assim como as diferenças-semelhanças de classe nas relações de gênero. Em outros termos, esses dois tipos de relações são absolutamente recorrentes, impregnando todo o tecido social. (p.192).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, as autoras Kergoat e Hirata desenvolvem teorias que também buscam articular raça, gênero e classe.

Considerando a categoria interseccionalidade, Kergoat constrói a categoria analítica consubstancialidade, e discorre sobre as fragilidades da categoria interseccionalidade, bem como de sua incapacidade analítica das práticas sociais. Hirata (2014), apresenta como a noção de interseccionalidade se consolidou em segmentos do movimento feminista, apontando sua origem ainda bastante difusa nos primeiros estudos do feminismo negro e nos estudos pós-coloniais que tentavam reconstruir a noção de gênero se afastando do etnocentrismo europeu, branco, heterossexual e de classe média que prevalecia no seio do feminismo teórico até então. Desse modo, os primeiros estudos do feminismo negro tentavam colocar em pauta questões específicas vivenciadas pelas mulheres negras e trabalhadoras que o feminismo teórico não dava conta de explicar. Nos anos finais da década de 1980, a ideia de interseccionalidade começa a tomar um corpo teórico mais bem definido e passa a ser compreendido como uma interdependência das relações de poder pautadas pela classe, raça e gênero. Na compreensão de Hirata (2014, p. 62) a “interseccionalidade é uma proposta para levar em conta as múltiplas fontes de identidade, embora não tenha a pretensão de propor uma nova teoria globalizante da identidade”. A interseccionalidade não hierarquiza os vários marcadores de diferença e reconhece os vários

sistemas de opressão e o fato de que estes sistemas interagem na produção e reprodução da desigualdade. (ALMEIDA, s/d).

Kergoat (2010), partindo de uma crítica ao conceito de interseccionalidade desenvolve um novo conceito analítico de articulação das relações sociais, a consubstancialidade. A crítica principal ao conceito de interseccionalidade reside na concepção fixa e cartesiana da noção de intersecção. Para a autora, as relações sociais são dinâmicas e por isso fogem da geometria fixa da intersecção. Para a autora, as relações sociais estruturantes da nossa sociedade (gênero, raça e classe social) comungam da mesma substância e são coextensivas, portanto, se reproduzem e se co-produzem mutuamente. Kergoat (2010) enfatiza que as análises das práticas sociais nos permite observar que em determinadas circunstâncias, o gênero “cria” a classe; ou a raça redefine a noção de gênero.

Ainda sobre a ideia de interseccionalidade, Kergoat (2010) refere-se ao isolamento que este conceito confere ao ponto onde as relações sociais se cruzam. Para a autora, categorias interseccionadas inviabilizam pontos importantes para a compreensão das relações sociais. Desse modo, a consubstancialidade permite observar que “de acordo com uma configuração dada de relações sociais, o gênero (ou a classe, a raça) será, ou não será, unificador. Mas ele não é em si fonte de antagonismo ou solidariedade” (p.52). Frente ao exposto, é fundamental entender que as relações sociais propiciam um intercruzamento dinâmico e complexo em que as relações sociais se produzem reciprocamente a todo momento.

Saffioti (1992) ressalta o papel fundamental das instituições de “poder” em legitimar as desigualdades, entre elas, a de gênero, fortalecida nos estereótipos. “O papel das doutrinas religiosas, educativas e jurídicas, sempre foi o de afirmar o sentido do masculino e do feminino, construído no interior das relações de poder” (1992, p.188). Assim, dentre as instituições de poder que legitimam os estereótipos de gênero, a educação vem sendo apontada como uma delas. “Na educação, por exemplo, as escolas e outras instituições educadoras continuam pautando as questões referentes às mulheres no campo da reprodução do machismo, conferindo mais liberdade aos meninos do que às meninas”. (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 13).

Sobre a atuação da educação formal na reprodução das desigualdades gênero, desde que foi criada, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva, produzindo e disseminando diferenças e desigualdades até os dias atuais em todas as etapas da educação básica. Ela se autorresponsabilizou de segregar os sujeitos, tornando-os distintos. Conforme Louro (1997, p. 57):

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos.

Desse modo, a escola é apontada como uma das instâncias que produz diferenças, distinções, desigualdades, consequentemente, essas diferenças têm efeitos sobre os sujeitos. Essa instituição, por sua vez, delimita espaços, moldando assim, como meninos e meninas devem agir diante da sociedade. Sobre o modo dos gêneros se portarem diante da sociedade, Belotti (1985), fundamentada em pesquisas realizadas, apresenta algumas das representações acerca de masculinidades e feminilidades que figuram no imaginário social e enfatiza que essas representações orientam nossas formas de pensar, de agir e de perceber o mundo. A autora descreve algumas características que são tradicionalmente esperadas de meninos e meninas na escola e na sociedade de modo geral. Aos meninos são atribuídas, entre outras, as seguintes características: dinâmicos, barulhentos e agressivos, indisciplinados e desobedientes, negligentes, não são aplicados, escrevem devagar. Às meninas são atribuídos os seguintes adjetivos: apáticas, tranquilas, dóceis e servis, disciplinadas e obedientes, metódicas e cuidadosas, são perseverantes.

A escola vem informando também o “lugar” de circulação dos pequenos e dos grandes, das meninas, que geralmente são espaços pequenos se comparados com os dos meninos, e dos meninos, que comumente são espaços grandes, como por exemplo, a quadra de esportes ou até mesmo o pátio (AUAD, 2006, BRASIL, 2009). “De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro, a abstenção e as vítimas potenciais” (AUAD, 2006, p. 51). Tal prática vem sendo disseminada como sendo natural, fortalecendo assim a discriminação contra a mulher/menina “que deve se conformar com o que lhe é oferecido”. Sobre tal “naturalidade”, Louro (1997, p. 60) ressalta:

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas” (...) Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege”. (LOURO, 1997, p. 60).

Dessa forma, a instituição escolar vem, através das suas práticas “naturais”, construindo os gêneros e as sexualidades dos seus sujeitos, impedindo de notarmos e refletirmos sobre as distintas formas como esses alunos convivem nos diferentes espaços dessa instituição social. Para que essas práticas não passem despercebidas e tidas como “naturais” por nós, é preciso estarmos atentos para que possamos ser capazes de ver, ouvir, sentir as diversas formas de constituição dos alunos e alunas implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano das instituições de ensino. Os diferentes espaços da escola, os gestos dos sujeitos, as roupas, os sons, as falas, o silêncio, enfim, tudo precisa ser visto e analisado minuciosamente, só assim, atentos a esses aspectos, é possível notarmos que o espaço da escola, bem como o tempo não são usados nem distribuídos do mesmo modo por todos os sujeitos que dela fazem parte. (LOURO, 1997, WENETZ, 2005, AUAD, 2006).

Ao perceberem em sua prática pedagógica cotidiana como o conceito de gênero é histórico e culturalmente construído e usado para marginalizar sujeitos, e buscar refletir sobre essas questões nos componentes curriculares que ministram, educadoras e educadores estarão contribuindo para a constituição de uma diversidade cultural “que não seja apenas tolerante, mas que perceba que ‘eu’ e o ‘outro’ temos os mesmos direitos e devemos ter a mesma representatividade, tanto nos conteúdos escolares quanto nas instituições sociais” (NOGUEIRA *et al.* 2008, p. 3). Lecionar na perspectiva da diversidade cultural consiste em reconhecer que os alunos e alunas sentados nas cadeiras de uma sala de aula são diferentes, por terem suas características individuais e pertencentes a um grupo social, para além disso, é preciso efetivar uma pedagogia da valorização das diferenças. Para tanto, é necessário começarmos primeiro defendendo uma educação questionadora dos conceitos essencialistas e tratá-los como categorias socialmente constituídas ao longo da história (NOGUEIRA *et al.* 2008).

As questões direcionadas às relações de gênero devem ter em sala de aula uma abordagem dialógica e transversal, de modo a desvelar as diferentes dimensões que as compõem. É necessário contestar os modelos padrões de homem e mulher presentes no imaginário social e mostrar como eles influenciam subliminarmente os/as estudantes na construção de suas referências de gênero. Nesse processo, a análise crítica da realidade é um instrumento fundamental, pois é dela que partem as evidências e os argumentos para a transformação (SECMULHER, 2015).

Embora a escola seja apontada pela literatura como uma das instâncias sociais responsáveis pela construção desigual das relações de gênero, ela também pode ser “uma instância de emancipação e mudança” (AUAD, 2006, p. 15). Por ela se configurar como um espaço educativo onde se define, com intencionalidade, o que se ensina e o que se aprende, será sempre terreno fértil para a inserção da perspectiva de gênero como fio condutor na construção de novos valores, hábitos e costumes. (SECMULHER, 2015).

Desse modo, ressaltamos a importância da discussão e reflexão acerca da reprodução das desigualdades de gênero pela escola no sistema capitalista, pois esta instituição vem, através das suas práticas “naturais” reproduzindo os papéis desiguais do homem e da mulher, nos impedindo de notar e refletir sobre as distintas formas como crianças e jovens convivem nos diferentes espaços dessa instituição social.

2.2 Problematicando o tema juventude e educação

Na atualidade, os/as jovens vivem numa época de profundas transformações, aí incluídas as de cunho econômico e moral, que afetam, inevitavelmente sua transição para a vida adulta. Vivem numa sociedade capitalista de consumo que suscita nas juventudes, mas não apenas entre elas, aspirações que, muitas vezes, culminam em frustrações, porque irrealizáveis para a grande maioria, transitam no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis. (BRASIL, 2007d).

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. Até porque, e conforme bem acrescentam Margulis e Urresti (1996b), vivencia-se a condição juvenil de diferentes maneiras, em função das diferenças sociais e de parâmetros concretos, como o dinheiro, a educação, o trabalho, o lugar de moradia, o tempo livre etc. Logo, a definição da categoria juventude em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela estão enquadrados. (BRASIL, 2007d, p. 25).

Frente ao exposto, a literatura ressalta que a juventude é marcada pela heterogeneidade, pois é vivenciada de diferentes maneiras, em função de diferenças sociais e de parâmetros concretos, o que a faz ser conceituada como juventudes ao invés de juventude. Ainda que as diferenças sejam visíveis, existem, no entanto, algumas características que parecem comuns a todas as culturas juvenis, dentre elas, destacam-se: “a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza

diante dos desafios que lhes são colocados ou inspirados pelo mundo adulto etc”. (BRASIL, 2007d, p. 26).

Na discussão sobre juventudes faz-se necessário uma breve reflexão acerca dos agentes socializadores dos/as jovens (família, escola, meios de comunicação, igreja).

Conforme Drummond e Drummond (1998), a família corresponde a um grupo social que exerce marcada influência sobre a vida das pessoas, sendo encarada como um grupo com uma organização complexa, inserido em um contexto social mais amplo com o qual mantém constante interação. Esta instituição tem um papel fundamental na constituição dos indivíduos, sendo importante na determinação e na organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual através das ações e medidas educativas tomadas no âmbito familiar. Dessa forma, ela é entendida como a instituição responsável pelo processo de socialização primária das crianças e dos adolescentes (SCHENKER; MINAYO, 2003).

É preciso considerar que estrutura familiar vem se modificando consideravelmente nas últimas décadas e é fruto do momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas. (SINGLY, 2000). Essas mudanças acabam produzindo efeitos relevantes no que diz respeito às vivências, à percepção e à construção que os jovens e adolescentes produzem de seus aspectos sócio-afetivos, bem como de seus projetos de vida.

Marcada por incertezas, descobertas e desafios, a juventude é uma fase da vida que nem sempre é compreendida em suas especificidades pelas famílias, o que gera alguns conflitos familiares. Além das preocupações gerais dos genitores com a questão de como lidar com a adolescência dos filhos, existem dois grandes problemas que vêm afligindo os adultos que possuem filhos adolescentes. São eles: a iniciação sexual precoce e a ameaça de uso de drogas. (BRASIL, 2007d, PRATA, SANTOS, 2007). No entanto, um estudo desenvolvido pela UNESCO, denominado “Juventude, juventudes: o que une e o que separa” publicado no livre Coleção Educação para Todos (BRASIL, 2007d), traz que, mesmo diante de conflitos familiares, os jovens ainda indicam a instituição familiar como o centro de sua preferência:

Embora também venha se modificando no decorrer dos anos, a relação dos jovens com suas famílias continua apresentando uma forte ambiguidade. Isso porque, embora aqueles critiquem severamente o ambiente familiar do qual fazem parte e a relação que estabelecem com seus pais, entre diversas outras situações vivenciadas nesse grupo, continuam atribuindo a ele a sua mais forte e constante referência de vida. Desse modo,

não causa espanto quando os próprios jovens, ao definirem o que mais gostam, indiquem as próprias famílias como o centro absoluto de sua preferência. (BRASIL, 2007d, p. 44).

No que se refere à influência da mídia/meios de comunicação na formação das juventudes, pesquisas sobre os meios de comunicação ressaltam a influência que a mídia exerce no desenvolvimento de crenças e atitudes dos adolescentes e dos jovens (MELO; ASSIS, 2014).

A exposição à mídia tem um relevante papel de interferir nas formas de ver e pensar acerca das coisas do mundo, operando tanto sobre a dimensão objetiva quanto subjetiva do ator. De um modo geral, os indivíduos são vulneráveis ao processo persuasivo das narrativas midiáticas porque suas posições são de observadores lenientes de uma persistente publicidade que define comportamentos aceitáveis, condições de distinção social e elementos que se incorporam aos indivíduos, dando sentido às suas identidades na estrutura social. Além disso, as representações midiáticas assumem papel ativo de controle social, estabilidade e mudança, mostrando - na narrativa jornalística, de telenovela, fílmica ou de entretenimento - as várias versões do ser *indivíduo-em-busca-de-distinção*: pelo carro, pelas roupas, pelo corpo, pelos objetos vinculados a esse ser. (MELO; ASSIS, 2014, p. 151).

Desse modo, percebe-se o quanto os meios de comunicação podem interferir na construção da identidade de adolescentes e jovens. Sobre essa influência, a pesquisa “Juventude, juventudes: o que une e o que separa” traz uma importante reflexão sobre a influência negativa da mídia na socialização da juventude. Esse estudo mostrou que os jovens urbanos, em especial, os jovens da periferia, constroem sua identidade em meio a um conflito cultural, de um lado, uma incessante cultura de consumo; de outro, a cultura da violência, exaltando o crime e fazendo do tráfico de drogas não só um meio econômico, mas um meio de vida capaz de realizar as necessidades de consumo e permitir experiências significativas de poder e aventura em relação aos demais jovens. Assim, ao mesmo tempo em que se vêem bombardeados por uma série de estímulos publicitários e midiáticos que conformam padrões éticos e estéticos a partir do consumo de produtos e serviços, sejam esses roupas e acessórios; aparelhos eletrônicos; moda etc, a juventude vive em uma realidade de forte retração econômica que impossibilita gerar uma inclusão satisfatória do grupo majoritário dessa faixa etária no mercado de trabalho, inviabilizando a realização dos padrões de consumo aos quais os jovens estão estimulados, impactando diretamente na auto-estima. (BRASIL, 2007d).

A igreja/religião é uma das instituições sociais que também exerce influência na formação dos/as jovens. As diferentes religiões trazem dogmas que influenciam o pensar e o agir dos indivíduos, contribuindo assim na construção de sua identidade. Na pesquisa realizada pela UNESCO, as atividades religiosas ocuparam lugar de destaque nas opções de lazer dos/as jovens participantes. Na extensa relação de atividades citadas em resposta à pergunta de “qual é a

atividade que você mais gosta de fazer quando está fora de casa”, a atividade ir à igreja foi a sexta mais citada como primeira opção, sendo a preferida de 5,4% dos jovens, ficando atrás da reunião com amigos (15,3%); praticar esporte (12,3%); dançar (9,1%); ir a festas (8,9%); e ir a bares (8,3%). Outros dados da presente investigação mostram a centralidade da religião na vida dos jovens, inclusive no que se refere a práticas de participação social: dos 27,3% que participam ou já participaram de alguma organização social, 81,1% estão ou estiveram envolvidos em associações de caráter religioso. Também reforçando dados já conhecidos, a igreja como ocupação preferida do tempo livre fora de casa aparece mais entre as jovens (8,2%) do que entre os jovens homens (2,6%).

Considerando que a juventude é uma fase de descoberta, inclusive, da sexualidade, Coutinho e Ribeiro (2014) dissertam acerca da influência da igreja no âmbito da vida sexual dos/as jovens. Conforme os autores, as doutrinas religiosas rígidas criam a expectativa de que pessoas seguidoras dessas religiões terão posturas igualmente restritivas ao sexo antes do casamento, da mesma forma que os não religiosos ou sem religião serão mais liberais. Logo, é também de se esperar que o grau de conservadorismo seja diretamente proporcional à intensidade da religiosidade, não apenas da denominação religiosa.

Por fim, destacamos a influência da instituição escolar na formação da juventude. Conforme Carrano (2013), nas discussões sobre os/as jovens e a juventude em seus relacionamentos com a escola é possível identificar, a partir de diálogos com professores/as e estudantes, uma “situação de incomunicabilidade” entre esses sujeitos escolares. Da parte do/as docentes, os/as jovens estudantes são comumente rotulados de desinteressados, apáticos, indisciplinados e violentos. Por sua vez, os depoimentos dos/as estudantes classificam os/as professores/as como autoritários, sem didática, cujas aulas são chatas e sem sentido prático.

[...] muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos. (CARRANO, 2013, p. 183).

Para o Carrano (2013), numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla, o esforço dos/as professores/as em compreender os sentidos de ser jovem na atualidade pode culminar em práticas e políticas públicas que possibilitem que a juventude encontre sentido nos tempos e espaços escolares.

Ainda sobre o conceito de juventude, Silva (2012) enfatiza que:

A definição do que é “ser” jovem no mundo contemporâneo é uma questão obrigatória nos debates sobre o tema, uma vez que é em conformidade com essa compreensão que se dão os encaminhamentos das políticas públicas, discriminando a faixa etária que configura esse segmento populacional, suas características e necessidades, os sujeitos políticos que irão participar do desenvolvimento das ações etc.

A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e SINAJUVE, define em seu artigo primeiro, parágrafo primeiro, o que considera como jovem: § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Nessa lei, não é conceituado juventude, apenas é definido o que são jovens. Esse estatuto define jovens apenas do ponto de vista etário, não é discutido as especificidades desse segmento social.

Para a OMS, o conceito de juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (OMS/OPS, 1985).

Até pouco tempo, a juventude era entendida como uma fase de amadurecimento biológico, numa cronologia determinada, uma etapa de mudança para a vida adulta e de aquisição da experiência. Porém, essas ideias tão difundidas estão em crise atualmente, visto que

[...] o mundo contemporâneo é caracterizado por um processo de “desinstitucionalização” da juventude, dada a crise das instituições que garantiam certa estabilidade a essa transição, notadamente a crise da família, da escola e do trabalho. Hoje vemos o surgimento de novas formas de família, o esgotamento da ilusão da ascensão social por meio da educação e do pleno emprego, bem como a emergência de novos atores reivindicando políticas específicas etc. (SILVA, 2012, p. 164).

Carrano (2003), buscando superar essas ideias de juventude e considerando a situação vivenciada pelos jovens no cenário contemporâneo, entende ser mais adequado compreender esse segmento populacional como uma complexidade variável, que se distingue por suas diferentes maneiras de existir, nos diferentes tempos e espaços. Ainda segundo o autor, a própria noção de juventude é resultante da experiência histórica social de um determinado tempo histórico e “[...] varia segundo as formações humanas” (p. 110). Desse modo, a juventude é uma definição cultural que se dá em permanente mutação.

De acordo com Frigotto (2009), a juventude em idade escolar corresponde aos jovens que frequentam ou deveriam estar frequentando o Ensino Médio público no Brasil. Em sua maioria, esses jovens não pertencem às camadas mais altas da sociedade brasileira e, desta forma, muitos

destes com o direito negado à última etapa da educação básica, o Ensino Médio.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2011), na transição do século XX para o século XXI a educação básica de nível médio atendia uma geração de adolescentes, jovens ou adultos e quase 50% da população entre 15 e 17 anos não têm acesso a este nível de ensino. Entre os que têm acesso, o mesmo se dá, na maioria das vezes, de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Esta questão representa uma profunda discrepância, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana. Outras contradições são encontradas no mundo do trabalho e nas suas relações com o capital. As condições de desemprego, subemprego, terceirização, trabalho precário, desregulamentado, fazem crescer a pobreza, senão a miséria, nos países não desenvolvidos e induzem ao empobrecimento e aos desequilíbrios sociais nos países ricos.

Mészáros (2002) compreende essas contradições como sendo resultado de uma crise estrutural do capital que teve início na década de 1970, e que se prolonga até os dias atuais, trazendo como consequência para as camadas populares (classe trabalhadora) a privação das condições mais elementares de vida. De acordo com o autor, “[...] a crise estrutural não se origina por si só em alguma região misteriosa: reside dentro e emana das três dimensões internas...” (p. 798), são elas: produção, consumo e circulação/distribuição/realização. Conforme o autor, enquanto houver um equilíbrio entre essas dimensões, não há nenhuma crise estrutural, mas pode ocorrer outros tipos de crises, como as crises cíclicas, que não chegam a atingir as três dimensões em conjunto, portanto, não coloca “em questão os limites últimos da estrutura global” (idem, *ibidem*). A crise estrutural ocorre quando:

[...] a tripla dimensão interna da auto-expansão do capital exige perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema. [...] quando os interesses de cada uma deixam de coincidir com os das outras, até mesmo em última análise. A partir deste momento, as perturbações e “disfunções” antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar cumulativas e, portanto, estruturais, trazendo com elas um perigoso complexo mecanismo de deslocamento de contradições (MÉSZÁROS, 2002, p. 799).

Conforme a assertiva acima fica evidente que a crise estrutural afeta toda a humanidade, e os mais prejudicados pela incontável busca do capital pelo lucro são os trabalhadores (as camadas populares), pois a crise do capital alcançou a totalidade do sistema, sendo considerada por Mészáros (2002) como estrutural.

O capital ao desenvolver suas forças produtivas de modo cada vez mais destrutivo impõe para a classe trabalhadora e para a humanidade como um todo, um novo tipo de existência na

qual sua adequação é subordinada aos interesses do capital; esta ordem econômica, por sua vez, impõe também para a sociedade necessidades que são criadas a partir dos interesses do capital e não das reais necessidades da humanidade.

O modo de produção capitalista traz sérias consequências para o trabalho, pois ao desenvolver mecanismos que geram a superprodução das mercadorias provoca simultaneamente um enorme impacto no trabalho humano, quando grandes massas de trabalhadores são excluídos dos setores da produtividade para dar lugar às novas tecnologias, que cada vez mais se tornam avançadas. De acordo com Mészáros (1989), estas contradições nas relações de trabalho geram:

O clamor e as exigências dos trabalhadores, em seus confrontos constantemente renovados com o capital, só podem ser satisfeitas até o ponto em que possam ser acomodadas dentro de tal estrutura de orientação. O próprio fato de que até mesmo os melhores e mais honestos pensadores, que conceituam os desenvolvimentos em andamento do ponto de vista do capital, não consigam reconhecer o caráter antagônico de tais confrontos, realça agudamente a natureza problemática de todos os esforços práticos que têm que ser devisados, não obstante, para enfrentá-los (p.36).

Assim, compreende-se que as reivindicações da classe trabalhadora apenas são ouvidas se não interferirem na estrutura de orientação estabelecida, pois até mesmo os pensadores do ponto de vista do capital, mesmo não defendendo as visíveis contradições entre capital e trabalho, apoiam o enfrentamento dos esforços práticos da classe trabalhadora. No processo de produção capitalista é necessário a crescente redução do trabalho para ampliar a expansão do lucro, e a consequência disso é o aumento do desemprego em massa. Segundo Mészáros (1989):

Sob tais circunstâncias, quando uma proporção cada vez maior de trabalho vivo se torna força de trabalho supérflua do ponto de vista do capital, a “ciência econômica” apologética subitamente descobre que a destruição de trabalho é um problema estrutural, e começa a falar de “desemprego estrutural”. O que esquece de acrescentar é, “simplesmente”, que desemprego em massa é estrutural somente para o capital, e não para o avanço do processo produtivo enquanto tal. A responsabilidade, desde que reconhecida, é obstinadamente lançada sobre os ombros do próprio “progresso tecnológico”, ao qual, naturalmente, ninguém pode conscientemente se opor, exceto talvez em nome da utopia pessimista do pensamento liberal desencantado denominada “economia estável” (p. 50-51).

Na compreensão do autor, o desemprego, ao se propagar pelo mundo inteiro, os apologistas do sistema reconheceram-no como estrutural, mas somente é estrutural para o sistema capitalista e não para o avanço produtivo. Com isso, o desemprego estremece o capital e não a tecnologia, esta, por sua vez, é responsabilizada pelo desemprego estrutural. Mas, segundo Mészáros, não é a tecnologia em si a causadora do desemprego, mas a forma como ela é explorada pelo capital, na qual as necessidades humanas são substituídas em proveito do capital. Com os avanços/inovações, utilizados como forma de remediar a crise, houve possibilidades de

ampliação do capital para expandir o consumo através da destruição da produção, que se configura como uso decrescente do capital. Assim, consideramos que esta condição do capital impulsiona a classe trabalhadora a uma condição de extrema degradação, com o desemprego e outras contradições como a destruição da própria humanidade.

Neste sentido, o sistema capitalista é destrutivo, visto que, quanto mais o capital intensificar seu modo de produção capitalista, maiores serão as contradições provenientes desse sistema, pois faz parte do modo de produção capitalista. Com a reestruturação produtiva, o capital precisa destruir para continuar acumulando, mesmo que para isso o gênero humano sofra graves consequências – a destruição das condições de existência da humanidade em decorrência do desemprego estrutural como um desses fatores. (MÉSZAROS, 1989).

Retomando as discussões sobre juventude e educação (Ensino médio), a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, define o Ensino Médio e suas finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para Nosella (2015) o Ensino Médio é a “fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”. (p. 123), além de também ser uma fase de finalização da educação básica. De acordo com esta compreensão, a função estratégica do ensino médio se justifica também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existindo, desse modo, uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar. Dessa forma, o nosso país necessita encarar essa problemática no tempo atual, visto que o setor médio da população está em intensa expansão. É preciso, portanto, indagar: qual o projeto educativo nacional que está em vigência? Pois, historicamente, do ponto de vista cultural e político, nossa sociedade esteve alicerçada na

irracionalidade dos extremos da pirâmide social, voltando sua atenção para os que sempre estiveram no topo da mesma, bem como privilegiando esses setores em detrimento dos demais:

O populismo político contemporizou o elitismo oligárquico com o assistencialismo. A presença e influência de um amplo setor médio da população eram ténues. Elite, de um lado, e povo, de outro, utilizaram duas linguagens diferentes e antagônicas, pragmaticamente justapostas ou “acomodadas” por políticas de caráter populista. Sabe-se que as políticas populistas, imediatistas, abrem flancos a ditaduras ou a uma *leadership* de tipo carismático e à formação de uma elite de iluminados, de intérpretes quase sagrados da vontade e do espírito do povo. A dialética entre essas duas linguagens antagônicas seria oportunamente fortalecida pela difusão de instituições de cultura, entre as quais, e prioritariamente, a escola média unitária. (NOSELLA, 2015, p. 124-125).

Considerando a importância do ensino médio descrita anteriormente por Nosella (2015), Gaudêncio Frigotto (2009) se ocupa de apresentar e analisar as principais características da juventude brasileira que estão ou deveriam estar nessa etapa da educação básica:

Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade. Mesmo na delimitação deste universo podemos encontrar diferentes particularidades. Assim, uma massa enorme de jovens trabalha com a família em minifúndios ou como arrendatários ou assalariados do campo. Outros milhares de jovens vivem nas centenas de acampamentos, de Norte a Sul, do Movimento dos Sem-Terra. Mas, certamente, o número maior de jovens filhos de trabalhadores reside em bairros populares ou favelas das médias e grandes cidades do Brasil. (...) Há, também, um número significativo de jovens das grandes capitais, violentados em seu meio e em suas condições de vida, que se enquadram numa situação de risco permanente e que são alvos das mais diversas formas de violência, sendo a mais cínica a do Estado, sob o pretexto do “choque de ordem”. Trata-se de grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados que se tornaram presas fáceis do “mercado da prostituição infanto-juvenil” ou de gangues, que nada têm a perder ou constituem um “exército de soldados do tráfico” (p. 25).

A análise feita por Frigotto (2009) acerca das características da juventude brasileira, nos leva a compreender que esta é marcada principalmente pela diversidade de jovens (heterogeneidade), provenientes de diferentes realidades vividas. No entanto, esses grupos de jovens apresentam algo em comum, do ponto de vista psicossocial e cultural: tendem a sofrer um processo de adultização precoce. A inserção no mercado formal ou “informal” de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, inversa à dos jovens de classe média e alta ou filhos dos donos de meios de produção, que prolongam as fases da infância e da juventude. A partir dessa realidade, Frigotto (2009) enfatiza que essa geração atual, dos jovens acima referidos, tem uma enorme perplexidade diante do futuro, pois:

A transformação do Ensino Médio, de direito social e subjetivo em capital humano ou num pacote de competências ditadas pelo mercado – num contexto de aumento exponencial do desemprego e precarização do trabalho – torna os jovens cada vez mais

céticos em relação à promessa integradora da escola. Um desafio a mais para os professores, para motivá-los e convencê-los de que o conhecimento pode ajudá-los na busca de transformar a sociedade que lhes interdita o futuro (p. 26).

Diante dessa realidade, o autor nos leva a refletir que a educação precisa ser pensada como parte constituída e constituinte da sociedade, e não como algo a margem da mesma. E o processo histórico que nos trouxe até aqui foi conformando uma sociedade das mais desiguais do mundo do ponto de vista da distribuição da riqueza. Uma sociedade de capitalismo dependente, como a define Florestan Fernandes (1972), que se caracteriza pela aliança subordinada da classe ou dos grupos detentores do poder econômico, político e jurídico brasileiros com os grupos dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. Classe ou grupos que subordinam o país e a maioria dos seus cidadãos aos seus interesses, mediante privatizações, especulação e opondo-se às reformas e mudanças estruturais. Forma subordinada, mas com altos ganhos para as classes detentoras do poder e que condenam o Brasil, na divisão internacional do trabalho, ao trabalho simples e de pouco valor agregado e, conseqüentemente, de baixa remuneração. Frigotto (2009) também ressalta que neste projeto societário não existe interesse efetivo em investir em ciência, tecnologia e pesquisa básica e que, por isso, também não precisa de uma escolaridade básica universal e de efetiva qualidade.

Gaudêncio Frigotto (2009) ainda faz menção a Francisco de Oliveira, estudioso que define nossa sociedade contemporânea com a metáfora do ornitorrinco (um mamífero com bico de pato e que não se desenvolve nem como mamífero, nem como pato). Metáfora que expressa que a classe dominante construiu uma sociedade que produz a miséria e se alimenta dela. De acordo com Frigotto (2009), os diversos jovens que chegam à escola são produtos dessa estrutura social desigual e, para o autor, é cinismo querer que a escola pública resolva isso transformando-a em tudo, menos em escola. Para reverter essa lamentável realidade do Ensino médio, Frigotto (2009) propõe algumas alternativas, dentre elas a seguinte:

Como cidadãos e professores/educadores, nos cabe uma dupla tarefa: lutar para transformar o monstro social que mutila a vida da maioria dos brasileiros e que interdita o futuro de milhões de jovens de seus direitos elementares e construir uma educação básica de nível médio que lhes permita constituir-se cidadãos emancipados e que lutem para que a ciência e a tecnologia produzidas pelo trabalho humano deixem de ser propriedade privada de poucos e uma espécie de esfinge de nosso tempo e se transformem em patrimônio comum para qualificar e dilatar a vida (p. 29).

Considerando a necessidade de construção de uma educação básica de nível médio que possibilite a emancipação dos nossos milhares de jovens, Frigotto e Ciavatta (2011) chamam atenção para o caráter das políticas públicas educacionais implementadas para essa etapa da

educação básica ao longo da história da educação brasileira.

A partir de uma breve análise sobre as políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil realizada por Frigotto e Ciavatta (2011), os autores concluem que é possível identificar que as políticas do ensino médio, em todas as suas modalidades e nas diretrizes que orientam suas perspectivas pedagógicas, vêm sendo pautadas pela dominância do pensamento empresarial.

Paradoxalmente, o ideário educacional da década de 1990 não só continua, mas se aprofunda na perspectiva do produtivismo e na orientação pragmática e fragmentaria das demandas do mercado. Isto fica patente no fato de que o Plano de Desenvolvimento da Educação, pautado, sobretudo, no pensamento empresarial e nas parcerias entre público e privado, esta comandando as medidas educacionais em curso e subordinando, a tal perspectiva, o Plano Nacional de Educação. Esvai-se, assim, a perspectiva do ensino médio como educação básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens. O que apontamos com a perspectiva de renascer das cinzas, na correlação de forças dos embates políticos pela orientação do ensino médio, e a proposta do ensino médio integrado e integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura (p. 633).

Assim, na compreensão de Nosella (2015), o ensino médio é considerado despossuído de significação pedagógica autônoma. Consequentemente, a perspectiva do ensino médio como educação básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens, como consta na legislação, está distante de ocorrer.

Conforme Silva (2012), na contramão da pedagogia imposta pelo sistema capitalista, outra perspectiva de formação da juventude vem ganhando força no debate acadêmico e político. Essa perspectiva parte do princípio de que, frente aos desafios impostos pelo modelo econômico atual, é inegável que o tempo e a qualidade da preparação dos jovens para o mercado do trabalho e para a vida devem ser maiores. Em virtude disso, já que uma educação geral, comprometida com a aprendizagem teórica e prática, capaz de potencializar as oportunidades do conhecimento, requer mais tempo de vida e de dedicação da juventude, “[...] somente a postergação do ingresso do jovem no mercado de trabalho é coetânea com os desafios da sociedade do conhecimento” (POCHMANN, 2004, p. 224, *apud* SILVA, 2012, p. 172).

Para Pochmann, considerando que, nos dias de hoje, ainda há parcelas importantes de crianças e adolescentes trabalhando, é imprescindível avançar na construção de condições que retardam ao máximo a entrada de jovens no mercado de trabalho [...] Nesse sentido, uma alternativa aos esquemas simplistas seria o reconhecimento da necessidade de políticas emergenciais que enfrentem os desafios conjunturais, considerando as particularidades de jovens inseridos precocemente no mundo do trabalho, e, ao mesmo tempo, o discernimento para a realização de reformas das estruturas que produzem desigualdades sócias. [...] Em relação à educação, deve-se estender a obrigatoriedade do ensino médio para todos os jovens que completam o

ensino fundamental, segundo uma proposta de ensino médio integrado que articule conhecimento, cultura e trabalho. (SILVA, 2012, p. 172-173).

A proposta de ensino médio integrado é um dos caminhos para a postergação da entrada precoce dos jovens no mundo do trabalho, porém, Frigotto e Araújo (2015), nos lembram que “O ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e manter íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital”. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

2.3 Relacionando os temas gênero, juventude e educação

As transformações do sistema capitalista ocorridas nas décadas finais do século XX têm influenciado decisivamente o papel da educação e da formação profissional como fator crucial para inserção na carreira profissional ao longo da vida das pessoas. Diferente do período fordista, que antecedeu essa nova fase, “a nova base técnico-científica de natureza digital-molecular e as novas formas flexíveis de organização do trabalho passaram a exigir uma maior preparação e, portanto, um maior tempo para formação, que deve se estender continuamente ao longo da vida útil das pessoas” (SILVA, 2012, p. 169), “[...] como forma de alcançar a transdisciplinaridade do conhecimento e possibilitar a contínua transferência tecnológica, numa sincronia direta entre o sistema educacional e o mundo do trabalho” (POCHMANN, 2004, p. 224 *apud* SILVA, 2004, p. 169).

Diante desse novo cenário, Silva (2012) compreende que o novo compromisso do sistema educacional deveria se dar com ênfase na etapa inicial, tendo continuidade ao longo de toda a vida ativa, enfatizando o caráter público, gratuito e de qualidade da educação. Ainda nessa perspectiva, é destaque também a função da educação na identificação das novas competências laborais, resultantes do surgimento de novas profissões, o que coloca a responsabilidade das instituições de ensino em assumir maior compromisso com a inovação e a superação dos processos de exclusão social.

Perante essa nova realidade que exige outra qualidade da educação é perceptível a existência e confronto de vários projetos de formação humana, dos quais derivam as políticas de educação/qualificação profissional.

[...] Na perspectiva do capital surge a defesa da “pedagogia das competências e da empregabilidade”, sintonizada com as novas formas de intensificar a exploração do

trabalho, segundo um modelo “flexível de acumulação”. Segundo essa perspectiva, a nova função da educação e da escola é fornecer o pacote de competências que o mercado reconhece como adequadas ao “novo cidadão produtivo”. A aquisição dessas competências seria supostamente a condição fundamental para ter acesso ao mercado de trabalho, de relações cada vez mais instáveis e precarizadas. Nesse sentido, conforme decretam os “homens de negócio”, a empregabilidade é como a segurança é chamada agora. A chamada educação para o empreendedorismo seria a atitude mais correta visando à preparação da juventude para enfrentar um mundo onde a incerteza e as rápidas transformações são as marcas principais. (SILVA, 2012, p. 170).

Sobre a “pedagogia das competências” Saviani (2013) nos explica que a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cuja finalidade é dotar os sujeitos de comportamentos flexíveis que lhes permitam adaptar-se/ajustar-se às condições de uma sociedade que não garante a sua população as necessidades mínimas de sobrevivências. “[...] Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’”. (p. 437).

Para Ramos (2001), no plano do currículo a “pedagogia das competências” é compreendida como aquela na qual o ponto de partida não é um corpo de conteúdos disciplinares já existentes, mas sim as situações concretas, recorrendo-se às disciplinas apenas quando essas situações exigem, ajustando-se às demandas de “qualificação” dos novos trabalhadores das empresas flexibilizadas. Dessa maneira, os saberes construídos historicamente são colocados em segundo plano, havendo apenas uma seleção dos conteúdos a serem ministrados e uma secundarização do olhar reflexivo sobre esses saberes, o que permitiria a compreensão do processo sócio-histórico de construção do saber científico, o relacionando entre os fatos, ideias, ideologias e a consequente realização de atos ou ações de maneira crítica e criativa, compreendendo e construindo criticamente novas relações.

Saviani (2008) compreende que “Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (p.51).

Os jovens das classes mais altas têm uma educação mais prolongada, o que os capacita a ingressar no mercado de trabalho com maiores oportunidades. Numa outra situação, os jovens das classes mais populares são forçados a ingressar precocemente no mercado, diante de circunstâncias que os impedem de continuar os estudos, como a necessidade de incrementar a

renda familiar e a impossibilidade de os pais continuarem investindo na sua educação, dentre tantas outras. (BRASIL, 2007d).

Desse modo, Saviani vê na instituição escolar um dos instrumentos para a emancipação dos jovens da classe trabalhadora. Parte do pressuposto de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente (as contradições do capitalismo), e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante.

No que concerne às desigualdades de gênero no sistema escolar, a literatura enfatiza que a instituição escolar se configura como um território de encontro, onde se cruzam mais que simples seres humanos. Se interseccionam saberes, culturas, afetos, etnias, crenças, gêneros, ideologias e valores. A escola é o segundo berço das informações primárias sobre relacionamentos interpessoais, nela muito se compartilha, amplia e transforma. Por isso, nesse espaço, as questões sobre desigualdades, raça, etnia, sexualidade sempre estiveram presentes. Algumas vezes foram tratadas de forma clara; outras vezes, cercadas de tabus. Portanto, as discussões de gênero não podem ficar fora do seu currículo e de sua prática cotidiana em todas as etapas da educação básica (SECMULHER, 2015).

Os conflitos gerados pelas relações desiguais de gênero estão presentes em todo ambiente escolar, mas é na sala de aula – espaço, onde estudantes e docentes passam a maior parte do tempo – que eles tendem a ocorrer de forma mais sistemática. A manutenção, através do ensino, da reprodução de papéis femininos e masculinos, estabelecidos pela cultura machista e sexista, conduz a uma socialização equivocada que vai perpetuar as desigualdades. (SECMULHER, 2015, p. 109).

É preciso extrapolar os limites da sala de aula e envolver todos que fazem parte da escola, pois “cada espaço da instituição - as salas de aula, a sala de professores, a cozinha, o saguão, o corredor ou o pátio – tem características comuns e, também, particularidades que lhe são próprias, configurando sua própria cultura” (STIGGER; WENETZ, 2006, p. 73). Em todos estes recintos podem ocorrer manifestações de preconceito, discriminação e violência de todo tipo, inclusive de gênero e orientação sexual, merecendo desta forma a atenção dos profissionais que atuam na escola.

A literatura chama a atenção para as escolas de tempo integral, onde jovens e adolescentes passam em média 8h por dia e constroem inúmeros relacionamentos, com base em seus valores trazidos de sua história de vida, tem-se, aí, a certeza de que as discussões sobre relações de gênero não podem estar ausentes dos conteúdos escolares. “Não raro, o lugar ‘escola’ se

apresenta como um campo de batalhas, onde, paulatinamente pode-se desconstruir ou reforçar preconceitos a depender das concepções que envolvem as práticas didáticas dos educadores e a prática de gestão do grupo administrativo.” (SECMULHER, p. 121).

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADA E OU AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo está estruturado em 3 seções, a saber: 3.1 Concepções de educação integral e/ou integrada, onde discorremos sobre as principais concepções de educação integral: a Concepção Conservadora-Integralista; a Liberal Pragmatista; a Socialista Anarquista e; a Socialista Marxista. Ainda nessa seção discorremos sobre as principais experiências de educação integral implantadas no Brasil; 3.2 Perspectivas em torno da ampliação da jornada escolar no Ensino médio, onde tratamos das previsões legais sobre a ampliação da jornada escolar no ensino médio a nível federal, com a ampliação da oferta de educação profissional, por meio da implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e a nível estadual, com destaque para o Estado de Pernambuco, com a criação do PEI, do qual fazem parte as EREMs e mais recentemente as ETEs; 3.3 O Programa de Educação Integral da Rede Estadual de Pernambuco, onde discorremos acerca das primeiras ações de educação (em tempo) integral no ensino médio no Estado de Pernambuco até a implementação do PEI, criado através da Lei Complementar nº 125/2008.

3.1 Concepções de Educação Integral e ou Integrada

A história da educação revela que a concepção de educação integral do homem vem sendo abordada desde a antiguidade clássica (SILVA; SILVA, 2012). Na Grécia, por exemplo, a educação estava centrada na formação integral (corpo e espírito) do cidadão grego (ARANHA, 2006).

Silva e Silva (2012), ao elaborarem uma síntese das principais concepções sobre Educação Integral que se fizeram presentes em propostas, em teorias, no ideário e em experiências, no Brasil, apresentam os pressupostos teóricos e metodológicos das seguintes concepções pedagógicas de Educação Integral: A concepção Conservadora-Integralista; a Liberal Pragmatista; a Socialista Anarquista e; a Socialista Marxista.

A concepção Conservadora-Integralista, que foi proposta pelo movimento político-social AIB, ganhou corpo na década de 1930, ao lançar em 1932 o Manifesto Integralista, tendo como principal signatário Plínio Salgado.

Essa concepção pedagógica considerava que tanto o analfabetismo, quanto a falta de cultura eram problemas do/para o Brasil. No entanto, confirme crítica de Silva e Silva (2012):

Obviamente o aspecto central do projeto era o doutrinamento através de uma forte ação centralizada pelo Estado, tendo por finalidade, por um lado, garantir o disciplinamento da conduta do “povão” e, por outro lado, destinar à elite a realização de cursos específicos voltados para a ideologia integralista, visando ao comando da nação (p. 53).

Ainda conforme os autores, no que se refere à ideia de educação integral do movimento integralista, este contemplava a formação do homem nos planos espiritual, social e físico. Além disso, de acordo com Coelho (2002), essa perspectiva considerava que a fundamentação educacional deveria se dar no âmbito da espiritualidade, da disciplina e do nacionalismo, fundamentado em um alicerce político conservador. A questão da ampliação do tempo escolar não foi considerada, nesta concepção, como fator condicionante à educação integral.

Em oposição à concepção citada anteriormente, surge no início do século XX uma nova concepção fundamentada nos ideais teóricos do Anarquismo, a concepção Socialista Anarquista. Na compreensão de Silvio Gallo (2002), o anarquismo tem como princípio fundamental “a negação da autoridade instituída” (p. 21). Desse modo, para os anarquistas a instituição escolar é uma reprodutora da ideologia capitalista. Há uma rejeição a qualquer proposta de educação que provenha do governo, ou que venha a ser mantida por ele. De acordo com Silva e Silva (2012), a concepção Socialista Anarquista propõe uma educação baseada na liberdade, que deveria ser conquistada por cada um dos sujeitos, tendo como referências as propostas de Bakunin e Proudhon, acerca da emancipação dos trabalhadores. Para Bakunin, de acordo com Silva e Silva (2012), a educação tem um papel fundamental no processo de desalienação e conquista da liberdade:

[...] a educação burguesa serve para adaptar o indivíduo à sociedade, a educação libertária tem o objetivo de “educar a pessoa para que ela seja o que é”. Nesta última, a educação servirá enquanto conscientização, dando condições às pessoas para que estas sejam capazes de se descobrir e de participar na sua singularidade dentro da dialética social. A educação libertária parte do princípio da existência da autoridade para ir continuamente diminuindo-a, dando espaço à liberdade social e instituindo a política sem a autoridade, enquanto poder (p. 56).

Ainda para Bakunin, de acordo com Silva e Silva (2012), o princípio da educação integral na Concepção Anarquista é o de que “individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas”. Esta Educação Integral seria resultado da articulação de três níveis: educação intelectual, educação física e educação moral. Para Silva e Silva (2012), a Educação Integral na Concepção Anarquista:

[...] tem como finalidade desenvolver todas as capacidades do homem, que existem na criança, não se dando o direito de reprimir qualquer que seja a capacidade do indivíduo. Faz parte do processo metodológico de valorização da construção do conhecimento,

como processo educativo que parte dos questionamentos dos alunos (p. 58).

A concepção liberal pragmatista de educação integral, no Brasil, está intrinsecamente ligada ao Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, ocorrido no final da década de 1920 e começo da década de 1930, em pleno contexto de ebulição social, período esse marcado pelo surgimento das forças iniciais do capitalismo no Brasil. Este Manifesto, de acordo com Saviani (2011), pode ser caracterizado como um “movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização” do país (p. 193), a partir da inspiração teórica e política no âmbito do liberalismo²².

De acordo com Silva e Silva (2012), “as liberdades econômicas, sociais e individuais são os pontos centrais do pensamento liberal com os quais delimita o poder do Estado” (p. 60). Essa teoria ganhou corpo na Inglaterra em 1688, época da Revolução Gloriosa, no restante do continente europeu posterior à Revolução Francesa, chagando nos Estados Unidos em 1776, com a luta pela independência. No Brasil, essa filosofia política se instalou a partir do movimento pela independência do país e perdura até a contemporaneidade.

No que tange ao plano educacional, a concepção liberal teve sua expressão inicial com maior ênfase no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932 por intelectuais liberais, entre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que ficaram conhecidos como a “trindade cardinalícia”. O movimento renovador que propôs a reforma do sistema nacional de ensino vigente naquela época, em contrapartida, enfatizava uma educação pública, laica e obrigatória. O movimento escolanovista recebeu forte influência do pragmatismo americano de John Dewey, visto que, o educador Anísio Teixeira, um dos signatários desse movimento, em visita aos Estados Unidos conheceu e estudou com Dewey e, ao retornar ao Brasil trouxe algumas das ideias pedagógicas desse pensador. No entanto, de acordo com Saviani (2011), foi mais além das ideias de Dewey, pois propôs a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino, o que não era refletido por Dewey.

Apesar disso, de acordo com Silva e Silva (2012), Dewey e Anísio Teixeira tinham a mesma compreensão sobre o papel da escola:

²² Para Chauí (2008), apud Silva e Silva (2012): “[...] a teoria liberal tem contribuições de Hobbes, Rousseau e John Locke, entre outros, os quais defendem centralmente a ideia de que a propriedade privada não é um direito natural, como defendiam os reis e a igreja, mas um direito civil que deve ser assegurado por meio de leis. Nesta perspectiva, caberia ao Estado garantir o direito à propriedade, sem interferir na economia, respeitando a liberdade econômica dos proprietários privados e “deixando que façam as regras e as normas das atividades econômicas segundo as necessidades do próprio mercado” (p. 59-60).

Assim como para Dewey, para Anísio Teixeira o papel da escola era preparar os educandos para apreender as exigências de uma sociedade democrática. De acordo com Lopes (2008), a teoria deweyana, fundamentada nos pressupostos pragmatistas, aborda com atenção o conceito de democracia, concebida como modo de vida e não apenas como uma forma de governo (p. 62).

Outro conceito importante do pragmatismo que o movimento escolanovista fez uso em suas discussões pedagógicas, de acordo com Cavaliere (2002), foi o conceito de experiência. Para John Dewey a experiência é um modo de existência da natureza que gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências posteriores.

De acordo com Silva e Silva (2012), o educador Anísio Teixeira, fundamentado nos pressupostos da concepção pragmatista deweyana compreendia que a escola deveria preparar os alunos para a própria vida. Para tanto, se a escola busca ofertar uma educação integral, deve se organizar de modo que as crianças/educandos encontrem nela um ambiente social que as possibilite viver plenamente. Esta instituição não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados. Assim, neste contexto, os educadores e a própria instituição deveriam exercer os preceitos da democracia e da liberdade. O respeito à voz do aluno e à sua capacidade de resolver problemas e de criar suas soluções deveria ser garantido. Esta perspectiva torna indispensável a existência de métodos que estimulem a atividade dos alunos. Saviani (2008) sintetiza essa teoria afirmando que na Pedagogia Nova se considerava principalmente o aprender a aprender.

Saviani (2013) tece uma crítica a essa “Pedagogia do Aprender a Aprender” que ainda permanece na atualidade, embora se apresente com uma nova roupagem. De acordo com esse autor, tão difundido na contemporaneidade, o lema “aprender a aprender” remete ao núcleo das ideias do movimento Escola Nova, desencadeado em 1932, o qual deslocou o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos escolares para os métodos; do professor para o estudante; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, ganhou corpo uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender os conteúdos/conhecimentos, mas sim aprender a aprender, ou seja, a buscar conhecimentos, a lidar com situações inovadoras. O papel do educador também é alterado, deixando de ser aquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Mas Saviani (2013) enfatiza que esse lema que, no movimento renovador significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada sujeito tinha um lugar e cumpriria um papel determinado em benefício de

todo o corpo social, na situação atual é ressignificado. No contexto atual “o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (idem, 2013, p. 432). Essa ressignificação do lema em relação à sua elaboração original (movimento Escola Nova) permite considerar adequada a denominação de neoescolanovismo a esse forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais calcadas no referido lema (SAVIANI, 2013).

Essa visão difundiu-se amplamente na década de 1990 a partir da publicação do “Relatório Jacques Delors”, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado em 1996 pela UNESCO, o qual traz quatro competências/aprendizagens a serem desenvolvidas, também denominadas de “os quatro pilares da educação”, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. “No relatório afirma-se que a exigência de educação ao longo da vida para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação já se vinha impondo faz algum tempo, mas só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender” (SAVIANI, 2013, p. 433). O mesmo também transmite ao longo de todo o texto que o papel da escola é o de transmitir cada vez mais “o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 2006, p. 19).

Para Silva e Silva (2012), tratar da concepção de educação integral no âmbito da pedagogia marxista exige considerar que a mesma tem contribuições de vários pensadores em diferentes períodos históricos. Mas a opção feita por estes autores, a qual também seguiremos, é tratar da questão considerando a contribuição de Antonio Gramsci e seus interlocutores.

Na compreensão de Schlesener (2009) o período renascentista foi uma época muito propícia para se falar em educação e principalmente em educação integral. Este período foi marcado por mudanças, ebulição social, valorização do humano e da vida natural. Este contexto foi considerado como uma possibilidade de formação de uma vontade coletiva nacional/popular a partir de uma reforma intelectual e moral que, foi posteriormente abordada pela burguesia. Este clima político-cultural incentivou a formação de uma elite intelectual destacada das massas, havendo também uma expansão do sistema escolar e uma abertura do acesso à educação para as classes populares, trazendo ainda a disseminação da vida e de uma filosofia vinculada à política e estreitamente ligada às atividades vivenciadas nas classes populares, o trabalho. De acordo com esta autora, Gramsci fez muita referência a esta época, inclusive citando o processo formativo e produtivo vivenciado por Leonardo da Vinci. Dessa forma, no que se refere à concepção de

educação integral de Antônio Gramsci, esse retomou o Renascimento em suas discussões para imaginar as condições essenciais para construção do socialismo.

Conforme Silva e Silva (2012), a educação, a partir do pensamento gramsciano era pensada no âmbito da organização política dos trabalhadores e da formulação de um novo homem e de um novo Estado. A educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva. Assim, na compreensão desse pensador, política e educação devem estabelecer uma relação recíproca.

Schlesener (2009) apresenta o seguinte questionamento: “pode-se pensar a escola como meio de emancipação política ou a escola apenas prepara para o trabalho?” (p. 117). A mesma autora afirma que a resposta está nas experiências dos Conselhos de Fábrica e do *Jornal L'Ordine Nuovo*, que demonstraram que “a implantação de uma nova ordem social e política precisa ser acompanhada de uma nova escola, com novos métodos de trabalho e uma nova atitude docente, capaz de formar um homem pleno e realizado” (p. 117). A partir dessa discussão sobre uma nova escola, Gramsci reflete sobre as condições para uma escola única vinculada ao processo de luta dos trabalhadores por uma nova ordem social e política. De acordo com Silva e Silva (2012):

No âmbito da classe trabalhadora, esse processo acontece com o consenso político e também com a participação na política, que se dá através do processo educativo e do controle recíproco. Portanto, a proposta de escola trazida por Gramsci traz em si a abordagem de teoria e prática, estando estritamente relacionadas, para que o “homem novo” possa ser formado, com capacidade de ação e crítica. Esta escola tem uma organização prática, abrangendo o período primário e médio e se caracterizando por níveis diferenciados, respeitando o desenvolvimento intelectual e moral da criança, com a intenção de condições concretas para o desenvolvimento da maturidade e da capacidade intelectual e criativa, sem forçar uma formação precoce. [...] Trata-se de compreender o conhecimento como um processo de criação histórica do homem e da cultura: conhecer-se implica diferenciar-se da natureza e interagir com os outros, a fim de construir uma ordem social e política. A escola pode reproduzir relações de controle, mas pode também questioná-la abrindo caminho para a dúvida e encorajando os sujeitos a criar suas próprias decisões e ações (p. 72-73).

Em síntese, a concepção de educação integral no âmbito da pedagogia marxista, embora considere a escola como uma instituição que reproduz relações de controle (relações que são fruto das discrepâncias do sistema capitalista), também a vê como um espaço de questionamento dessas relações, possibilitando aos seus sujeitos criarem suas próprias decisões e ações, esta escola, por sua vez, deve estar vinculada ao processo de luta dos trabalhadores por uma nova ordem social e política, possibilitando assim seu desenvolvimento integral como bem abordam Silva e Silva (2012).

De acordo com Cella (2010), algumas experiências de Educação Integral foram postas em prática no Brasil. A primeira, foi o CECR, idealizado pelo educador Anísio Teixeira e instalado na Bahia em 1950. Sua estrutura era composta por “quatro “escolas classe” e uma “escola-parque”, e visava a atender jovens das classes populares em regime de período integral. As escolas classe ofertavam o ensino primário, e tinham capacidade para mil alunos cada e funcionavam em dois turnos. A escola-parque era composta por sete pavilhões, destinados às diversas práticas educativas propostas, onde os alunos podiam completar sua educação.

Essa experiência também foi implantada no Distrito Federal. Em meados de 1957, Anísio Teixeira, já no exercício do cargo de Diretor do INEP, teve a incumbência de elaborar o plano educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta de Escola Parque implantada em Salvador e propõe a sua generalização para o sistema educacional de Brasília. No que concerne a estrutura física da escola, conforme Pereira e Rocha (s/d):

A Escola Parque ocupa uma área de 20.544 m², com um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal, conhecido como o Pavilhão de Salas de Aula, o bloco do Auditório e o das Oficinas. O Pavilhão de Salas de Aula destaca-se por características próprias do modernismo arquitetônico: sua forma geometricamente leve, apresentando-se sobre pilotis e grandes vãos, cobertura plana. Os amplos espaços definidos pelos pilotis passaram a ser usados como pátio coberto pelas crianças e circulação de alunos e funcionários entre os três blocos. O Pavilhão de Salas de Aula ocupa uma área de 2500 m² de projeção, e abriga a administração da escola, os módulos principais de banheiros, um grande refeitório, além de espaços destinados a outras funções. O pavimento superior, salas-ambiente para as aulas de artes plásticas, música e outras atividades, além da biblioteca. O bloco do Auditório e o das Oficinas complementam o conjunto, com edificações térreas, de linhas retas e sóbrias. O bloco das Oficinas ocupa uma área de 765 m² de projeção, abrigando dois grandes salões, destinados a oficinas, laboratórios e depósito. Já o bloco do auditório mede cerca de 1000 m² e contém foyer ajardinado, palco, platéia, coxias e serviços complementares. Na parte externa, totalmente ajardinada, encontra-se a área esportiva, com piscina semi-olímpica e quadras de esporte. Há ainda, junto à área esportiva, um pequeno bloco semi-enterrado com 220m², para vestiários, lavanderia e casa de máquinas da piscina (p. 5005-5006).

De acordo com Pereira e Rocha (s/d), a estrutura material de que dispunha a Escola Parque aliada à competência profissional dos seus professores que tinham feito diferentes especializações criaram as condições necessárias para o desenvolvimento de um currículo “de participação”. O corpo de alunos que compunha a clientela escolar das quatro escolas-classe estava matriculado na Escola Parque, lá permanecendo a metade do tempo do período escolar completo, de 8 horas. Assim, os alunos que freqüentavam a Escola Classe pela manhã iam à Escola Parque à tarde, e vice-versa. Enquanto na Escola Classe, organizada nos moldes da escola convencional, os alunos eram distribuídos nas salas de aula, de acordo com o grau de escolaridade, a Escola Parque agrupava-os de acordo com a idade e tipo de aptidões, tendo em

vista propiciar-lhes experiências educativas diversificadas, no campo do trabalho, das artes, de educação física, da biblioteca, etc. Desse modo, a convivência social do aluno dava-se tanto com o seu grupo da Escola Classe quanto com os outros grupos com os quais se relacionava na Escola Parque.

Essa experiência de educação integral, assim como as demais, enfrentou dificuldades que desconfiguraram seu projeto inicial.

Em 1961, já se reclamava a construção de uma segunda escola parque em Brasília, de modo a possibilitar o funcionamento de mais um Centro de Educação Primária. Essa demanda consta do relatório da Escola Parque daquele ano, sem que quaisquer iniciativas do setor público tivessem sido adotadas no sentido de atender os reclamos. Esvaia-se o entusiasmo que marcou o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, e as obras públicas ficaram praticamente paralisadas em Brasília durante o governo Jânio Quadros. Somando-se a isso, havia também oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira. [...] As dificuldades, porém, não foram contornadas. Em 1962, foram introduzidas as primeiras mudanças no funcionamento da Escola Parque, quais sejam: redução do período de permanência dos alunos na instituição, para 2 horas, e redução da jornada de trabalho do professor, para 6 horas, sob a justificativa de que essa medida possibilitou a incorporação de mais uma escola classe (106 Sul) sem aumentar o número de professores. A situação agravou-se com a expansão de matrículas registrada nos anos subsequentes, passando a Escola Parque a atender uma demanda de alunos de maior número de escolas classe, em dias alternados, o que certamente desfigurou a proposta original. Essa situação consolidou-se. Das vinte e oito escolas parque, previstas inicialmente, apenas cinco foram construídas, e atendem, atualmente, a quase totalidade do universo das escolas públicas do Plano Piloto, onde estão matriculados tanto alunos residentes no Plano Piloto como nas cidades satélites. (PEREIRA; ROCHA, 5010-5011).

Outro exemplo de experiência de educação de tempo integral, de acordo com Cella (2010), foram os Ginásios Vocacionais implantados em São Paulo, entre os anos de 1962 e 1969. A base pedagógica dos Ginásios Vocacionais estava fundamentada no projeto pedagógico da Escola de Sèvres, Escola Nova e da Escola Compreensiva inglesa. Os ginásios vocacionais apresentavam baixíssimos índices de reprovação, de faltas e de evasão escolar, estavam organizadas em tempo integral e seu currículo estava dividido em duas etapas de dois anos: a Iniciação Vocacional, constituída por duas séries escolares, desenvolvidas em dois anos letivos e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries.

Durante duas gestões não consecutivas do governo de Leonel Brizola (1983-1986/1991-1994), foi implantado no Rio de Janeiro o PEE – I e II, sob a direção de Darcy Ribeiro, tendo várias metas relacionadas à educação de tempo integral, tais como: garantia mínima de 5 horas de permanência na escola, cursos de atualização para os professores, produção de material didático específico para alfabetização, no mínimo uma refeição completa por dia nas escolas públicas,

fornecimento de material didático aos alunos carentes, assistência médico-odontológica aos alunos na própria escola, dentre outras ações.

De acordo com Paro (1988, p. 19), dentro do PEE foram implantados CIEPs. Este programa tinha o objetivo de instalar “[...] quinhentos CIEPs até março de 1987; criação de um programa de Educação Juvenil, no horário noturno, para jovens de quinze anos e mais; criação de escolas de demonstração em diferentes localidades do Estado; reformulação e regulamentação da carreira do magistério”. De acordo com Cella:

Os edifícios dos CIEPs, projetados por Oscar Niemeyer, são escolas em que os alunos permanecem o dia inteiro, lugar em que as crianças têm a oportunidade de participar de diferentes atividades, entre elas as aulas, atividades físicas, atividades artísticas, estudo dirigido, acesso à biblioteca, além de outras atividades culturais, sendo que todas essas atividades fazem parte de um conjunto de saberes considerado fundamental para o desenvolvimento e socialização das crianças, e também espaço para desenvolvimento das particularidades de cada uma (2010, p. 30).

Desse modo, os CIEPs podem ser entendidos como instituições públicas de tempo integral, visto que a jornada escolar é ampliada e organizada de modo a oferecer aos seus estudantes atividades diferenciadas durante o tempo em que eles permanecem na escola, além das aulas das disciplinas curriculares obrigatórias, ofertam também atividades culturais e de esporte.

Na compreensão de Ribeiro (1986) o horário de tempo integral é fundamental para garantir a aprendizagem, pois o tempo ampliado de permanência na escola propicia situações de integração, aprendizagem e socialização essenciais para a formação dos indivíduos, que um turno único de escola não possibilitaria.

Nos tempos atuais muitos CIEPs ainda estão em funcionamento, parte deles ainda ofertam educação em tempo integral. Em 1986, cerca de cem deles foram municipalizados e integrados à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Os que permanecem ofertando a jornada ampliada (de tempo integral), constituem uma experiência de certa maneira consolidada, apesar de terem ocorrido muitas mudanças na condução da proposta pedagógica original do PEE (CELLA, 2010).

Castro e Faria (2002) chamam atenção para o fato de que a demanda pela ampliação do horário escolar vem ocorrendo também na rede privada de ensino, em resposta às exigências de mercado, visto que os pais precisam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos. Na compreensão de Cella (2010):

[...] nesse ponto há de se ter especial atenção ao fato de que a escola não pode se configurar apenas numa espécie de depósito de crianças enquanto os pais trabalham, mesmo que essa seja uma demanda existente e que não pode ser ignorada. A questão é

que nas propostas de educação de tempo integral devam ser priorizadas as propostas de trabalho, com vistas a promover uma educação integral em tempo integral (p.33).

Assim, conforme a autora, a escola de tempo integral não pode se resumir a um local no qual crianças e jovens são depositadas enquanto seus genitores trabalham, mas sim um espaço de ampliação do horizonte educacional, oportunizando um processo formativo efetivo, consistente e cidadão.

O PROFIC também é uma das experiências de educação de tempo integral no Brasil. Foi implantado entre os anos de 1986 e 1993 no estado de São Paulo e pretendia estender o tempo de permanência dos estudantes carentes na escola, possibilitando a esses estudantes condições efetivas de melhoria da aprendizagem. É considerado a primeira experiência brasileira de educação de tempo integral construída tendo por base parcerias, especialmente do setor terciário. Sua idealização também se deu a partir de um trabalho conjunto entre as Secretarias de Estado da Educação, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo. O projeto previa a intervenção na rede do ensino fundamental em vigência naquele período, através da implantação da educação de tempo integral nas escolas que atendiam crianças carentes, incluindo o serviço das demais áreas públicas previstas no projeto, a saber: a saúde, o esporte e a cultura, com um caráter assistencialista, segundo Cella (2010).

No governo de Fernando Collor (1991) uma nova experiência de tempo integral foi criada no país, o Projeto Minha Gente, que objetivava a implantação de cinco mil escolas de ensino fundamental com atendimento em horário integral pelo país inteiro. As atividades seriam desenvolvidas em prédios especialmente construídos para esse fim, em estruturas pré-moldadas, conhecido como CIAC. A primeira unidade foi inaugurada ainda em 1991, em Brasília, causando intensas discussões sobre a questão da educação de tempo integral, bem como os custos dessa educação. Além de Brasília, o CIAC também foi implantado no Rio de Janeiro. Com a saída de Collor, o Ministério da Educação (MEC) assumiu o projeto em 1993, e passou a nomeá-lo de PRONAICA, no intuito de dar continuidade à implantação e desenvolvimento da educação de tempo integral no Brasil, cujas atividades seriam realizadas nos CAICs. Conforme Cella (2010):

O PRONAICA herdou e deu consistência à programação de construção dos centros de atenção integral. Foram erguidos 444 em todas as regiões brasileiras, com exceção da Amazônia. Quase todos foram construídos em áreas periféricas das metrópoles, tanto de grandes como de médias cidades, onde residiam pessoas de baixa renda. A filosofia do projeto previa a integração dos centros de educação integral com unidades de saúde, creches, escolas e outros serviços já existentes. Como isso não ocorreu, acabou inviabilizando o funcionamento tal como era previsto. O financiamento era feito de forma compartilhada entre os entes federados, ou seja, o governo federal construía os

CAICs, os estados eram responsáveis pelos recursos humanos e os municípios adquiriam os terrenos para construção e cuidavam da manutenção do prédio (p. 36).

Na compreensão de Freitas e Galter (2007), os objetivos principais do projeto eram oferecer às crianças de famílias marginalizadas condições adequadas de acesso e permanência na escola, tais como: materiais, uniformes, alimentação e assistência médico-odontológica, dentre outros cuidados que suas famílias não tinham condições de oferecer. Além disso, o projeto objetivava proteger as crianças carentes de ter que ingressar precocemente no mercado de trabalho e nos subempregos. A tentativa seguia no intuito de conter os índices de evasão e repetência, porém não atuava nas origens dos problemas que geravam a marginalidade. “Tratava-se de um projeto de caráter nitidamente assistencialista, visando amenizar os problemas sociais através de investimentos na educação e cuidado das crianças oriundas de famílias carentes” (CELLA, 2010, p. 37).

A sequência de iniciativas de implantação de educação de tempo integral apresentada ao longo desse capítulo evidencia a crença de que a ampliação da jornada escolar diária é um projeto no qual muitas pessoas acreditam. Concordamos com Cella (2010) quando aborda que “são iniciativas arrojadas, que envolvem interesses políticos e pedagógicos. Algumas vezes os interesses políticos se sobressaem, prejudicando a execução das propostas da forma como foram idealizadas” (p. 38).

Frente ao exposto, Araujo e Rodrigues (2012) argumentam que

Na lógica liberal amparam-se projetos de educação que dividem a sociedade em *Homo sapiens* de um lado e *Homo faber* de outro. Ou seja, propostas capazes de orientar processos educativos formadores de pessoas com habilidades intelectuais que lhes permitam dominar outros sujeitos e, ao mesmo tempo, formadores de outro grupo de pessoas com grande capacidade de fazer, objetos de domínio dos primeiros, inviabilizando propostas educativas que objetivem o homem plenamente desenvolvido “omnilateral”. (p. 109-110).

Foi nessa perspectiva dualista que se instaurou na educação brasileira, ao longo de sua história, por exemplo, a divisão entre ensino médio de um lado e profissionalizante de outro, desencadeando o discurso liberal-meritocrático de que a classe trabalhadora tinha em suas mãos a liberdade de escolha de sua formação: uma “mais condensada”, técnica, almejando a imediata entrada no mundo do trabalho; outra “mais propedêutica”, voltada para a inserção no ensino superior. (ARAUJO; RODRIGUES, 2012).

Assim, desconsidera-se o fato de que as contradições vividas pelos homens não resultam de suas práticas individuais de escolhas, mas da divisão social do trabalho que promove a cisão

homem-sociedade.

[...] É a divisão do trabalho que divorcia o homem de suas condições de existência e impede sua efetiva prática da liberdade, que se efetiva também na possibilidade real de escolhas. Por isso o projeto de emancipação humana requer, necessariamente, a superação da sociabilidade do capital, pois somente numa sociedade de iguais pode desenvolver-se plenamente a individualidade humana (ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p. 110).

Indo na contramão desse projeto liberal de educação tem-se emergido outra concepção de educação, da perspectiva da classe trabalhadora, que toma ideia de “omnilateralidade”²³ como referência básica para a formação humana. “Orienta-se pelo suposto de que os diferentes sujeitos têm direito de acesso aos amplos domínios do conhecimento humano resultantes do trabalho que, nesse contexto, assume caráter educativo”. (ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p. 110). A partir dessa perspectiva, algumas propostas de organização do ensino médio foram construídas, pautadas no projeto de ensino médio integrado.

No que concerne ao projeto de ensino médio integrado, Araújo e Frigotto (2015) abordam que o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Ao abordar os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sustentamos que uma didática integradora requer, necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis. Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social. O ensino

²³ A omnilateralidade é entendida por Manacorda como [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

No modelo econômico capitalista a educação unilateral forma somente sujeitos para o mercado de trabalho, Diante dessa realidade, o desafio da educação e da escola é a produção do homem completo, omnilateral.

integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e manter íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Araújo e Rodrigues (2012) abordam que a compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. “[...] Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica”. (p. 108- 109). Vai depender muito mais do posicionamento que a instituição escolar e o educador assumem diante da realidade do que dos procedimentos didáticos que são elencados pela organização do curso e que serão utilizados pelos educadores. Estes são relevantes e necessários, porém, não são suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e emancipadora passem a ser, de fato, convertidas em ações pedagógicas. Os autores reiteram que

Como projeto político e pedagógico, compreendemos que a efetiva materialização dessa integração requer não apenas um redimensionamento curricular e a “formação docente” adequada para tal, como se tem limitado a propor o Ministério da Educação; sustentamos que a ideia de um ensino médio integrado pressupõe, também, um coerente projeto de financiamento capaz de promover a qualificação da estrutura física dos espaços formativos, de modo que os alunos possuam espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação, projeto este compreendido como meio eficaz de aprendizagem, articulador do fazer com o pensar, e que pressupõe, ainda, práticas de gestão democrática capazes de assegurar o envolvimento efetivo dos diferentes profissionais da educação e da comunidade com a sua construção. (p. 111)

Assim, os autores citados acima propõem a oferta de uma educação que permita aos nossos jovens, em especial os da classe trabalhadora, compreenderem a totalidade social, visto que, as pedagogias liberais, em geral, não oferecem possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos mesmos.

No entanto, Rummert *et al.* (2012) ressaltam que a proposta do ensino integrado, enquanto formulação historicamente determinada e transitória, visando à educação integral, foi alterada pelo capital, “que ignorou seu horizonte emancipador e transformou a própria expressão ensino médio em rótulo para uma formação funcionalista, subordinada à lógica do mercado e formadora de trabalhadores aos quais se busca destituir a possibilidade de crítica ativa e organização coletiva” (p. 63).

Caminhando na mesma direção do projeto de ensino médio integrado, consideramos de grande relevância discorrermos acerca da teoria de Gramsci de Escola Única e politécnica, abordada por Nosella (2015) ao dialogar sobre o ensino médio unitário.

Nosella (2015), ao considerar o ensino médio como a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação, discorre sobre a importância da implementação do ensino médio unitário no Brasil, mas ressalta que para que isso ocorra é preciso uma profunda reforma do ensino médio regular, sobretudo o público, de caráter formativo. De acordo com o autor, no Brasil o ensino médio público perdeu destaque:

[...]. Prova disso é que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o ensino médio foi dissolvido na primeira parte do atual sistema dual – educação básica e ensino superior –, esmorecendo com isso a tradicional nomenclatura tripartite do sistema escolar: primário, secundário e superior. Não se trata de mera formalidade jurídica sem importância. O ensino médio/secundário perdeu identidade conceitual própria, acentuando sua tradicional função de mera preparação das elites dirigentes para a universidade, sendo o ensino médio técnico destinado à preparação profissional dos trabalhadores. Nos dois casos, todavia, o ensino médio é considerado despossuído de significação pedagógica autônoma. A desconsideração conceitual e prática do ensino médio origina-se na exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, por parte dos responsáveis das políticas públicas, dos adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão (NOSELLA, 2015, p. 126).

Desse modo, a última etapa da educação básica é vista pela classe média e pelos responsáveis em criar políticas públicas como despossuída de significação pedagógica e social, entendida apenas como “[...] mero elo entre o fundamental e as novas fases da vida, universidade ou mercado. Portanto, é um ensino conceitualmente heterônomo” (NOSELLA, 2015, p. 125).

Nosella (2015) propõe, portanto, uma reforma do ensino médio tomando como referência a escola única de Gramsci. O autor faz a seguinte indagação: “Em que medida seria legítimo fundamentar a proposta do ensino médio integrado com a proposta da escola unitária de Gramsci?” (p. 133).

De acordo com Nosella (2015), Gramsci defendeu uma escola unitária de massas: “de cultura geral, humanística, formativa, que tempere (*contempere*) justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (Gramsci, 1975a, p. 1.531 *apud* NOSELLA, 2013, p. 132).

Conforme Nosella, a nova hegemonia política cogitada por Gramsci prioriza a dilatação da função da intelectualidade das massas trabalhadoras e, por isso, a escola secundária tradicional devia ser modernizada e universalizada, não substituída por escolas populares medíocres, subalternas, de iniciação profissional. Assim, a tradicional escola secundária, formadora de dirigentes, não podia ser simplesmente eliminada apenas porque era para poucos:

O que define a natureza social de um tipo de escola não é o objetivo de adquirir aptidões de dirigentes ou a tendência de formar homens superiores. A marca social [classista] decorre do fato que cada grupo social cria seu próprio tipo de escola destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quisermos romper esta trama, é preciso, portanto, não multiplicar e categorizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que leve os jovens até aos umbrais da escolha profissional, formando-os neste período como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (*idem*, p. 1.547 *apud* NOSELLA, 2013, p. 132)

Essa proposta de escola unitária de Gramsci se contrapõe ao modelo de escola de ensino médio atual, a qual prioriza a formação aligeirada para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação humanista para os nossos jovens.

3.2 Perspectivas em torno da ampliação da jornada escolar no Ensino Médio

No Brasil, nas últimas duas décadas notamos um movimento de consolidação da temática da ampliação da jornada escolar (CAVALIERE, 2007; MOLL, 2012), movimento visível tanto nos inscritos contemporâneos, quanto no ordenamento curricular das escolas brasileiras a nível federal e estadual. Tal consolidação, de forma geral, é produzida sob as condições de atendimento aos delineamentos históricos da educação brasileira, sobretudo no que se refere ao artigo 34 da LDB nº 9.394/96, que versa sobre a possibilidade de ampliação da jornada escolar na Educação Básica (BRASIL, 1996). Atualmente, com a multiplicação de novos programas governamentais, intensificaram-se iniciativas nessa direção, sobretudo com ações multisetoriais como os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, dentre outros (SILVA, 2015). De modo a reforçar esse cenário, enfatizamos que o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)²⁴ prevê, em sua meta 6, a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica até o ano de 2024.

No que tange aos programas governamentais de ampliação do tempo escolar no ensino médio destaca-se, a nível federal, o ProEMI.

O ProEMI foi instituído pela Portaria²⁵ nº 971, de 9 de outubro de 2009, é estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio e tem como objetivos:

Parágrafo único. São objetivos do Programa Ensino Médio Inovador:

²⁴ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>

²⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3911-portaria971deinstituicao-ensinomediainovador&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais; III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio; IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade; V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens; VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual; VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa. VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores. IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio. X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais. (BRASIL, 2009).

O ProEMI contou com a orientação do “[...] Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que, inclusive, estabelece alguns (muitos) objetivos em torno da questão do trabalho docente, em relação à qualificação, à valorização, à participação na gestão e gestão intersetorial (SILVA; SILVA, 2014, p. 131)”. O ProEMI, como parte integrante das ações do PDE, também apresenta propostas de reestruturação do currículo do ensino médio, de desenvolvimento de práticas inovadoras e da ampliação do tempo dos estudantes nas escolas das redes de ensino públicas de todo o país (BENITTES, 2014).

Os projetos de redesenho curricular deverão propor atividades integradoras, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012). As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades propostas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil. Estas ações são incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio. (BRASIL, 2009)²⁶.

O documento²⁷ orientador do ProEMI estabelece que, quanto ao critérios para indicação das escolas, as respectivas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital deverão considerar entre outras questões “A adequação da estrutura física e quadro técnico-docente das escolas que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral”. (BRASIL, 2009c).

Ao analisar as relações entre tempo de escola e qualidade na educação pública, Cavaliere

²⁶ Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>

²⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192

(2007) considera o caráter democrático das propostas de ampliação da jornada escolar, visto que busca reduzir as desigualdades entre os sistemas escolares. No entanto, conforme a autora, “a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola” (CAVALIERE, 2007, p. 1021). No âmbito pedagógico, Cavaliere sugere que a ampliação do tempo escolar somente faz sentido na medida em que qualificar as experiências escolares dos diferentes educandos, pois “toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Posteriormente à realização de um conjunto de estudos desenvolvidos por essa autora durante a última década, a mesma identificou algumas concepções de escola em tempo integral, presentes nas diferentes propostas em andamento no Brasil. A autora apresenta que a visão ainda predominante tem um caráter assistencialista, visto que privilegia o atendimento social às crianças das camadas populares.

[...] Vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1028-1029).

Buscando dar concretude ao projeto de educação integral para a juventude no Brasil, a ampliação da jornada escolar no ensino médio vem se dando na última década também a nível estadual, destacamos aqui o Estado de Pernambuco, com a criação do PEI por meio da Lei Complementar²⁸ nº 125, de 10 de julho de 2008. O trecho abaixo da redação dessa Lei descreve as finalidades desse programa:

Art. 2º O Programa ora criado tem por finalidade:

I – executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;

II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;

III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;

²⁸

Disponível em:
<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>

IV – integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;

V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado;

VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;

VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;

VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual;

IX – integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável. (PERNAMBUCO, 2008).

A redação da referida lei deixa claro que as finalidades da política de educação (em tempo) integral no Estado de Pernambuco evidenciam o predomínio de uma visão que agrega educação integral e adequação de mão de obra para o mercado. Além disso, explicitam as parcerias entre entidades privadas e públicas para a expansão do Programa de Educação Integral, retirando assim, a responsabilidade do Estado em ofertar educação pública e de qualidade para os jovens de nossa sociedade.

Mais recentemente esse programa vem integrando o ensino médio à educação profissional com a criação das ETEs. Atualmente 28 Escolas Técnicas Estaduais em funcionamento.

3.3 O Programa de Educação Integral da Rede Estadual de Pernambuco

Na atualidade, a ampliação da jornada escolar diária no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, vem se dando a partir da implementação do PEI, criado pelo governo de Eduardo Campos (2007-2010), através da Lei Complementar nº 125/2008 de 10 de julho de 2008, dando continuidade a uma perspectiva iniciada no governo anterior, durante a gestão de Jarbas Vasconcelos, com os Centros de Ensino Experimentais.

De acordo com Moraes (2013), as primeiras ações de educação (em tempo) integral no ensino médio no Estado de Pernambuco foram desenvolvidas a partir de 1998, durante o primeiro mandato do então governador do estado, Jarbas Vasconcelos (PMDB). O seu governo era um forte aliado político do Governo do presidente da república Fernando Henrique Cardoso e, teve

grande apoio político deste Governo, diferentemente do governador que o antecedeu - Miguel Arraes de Alencar (PSB). Dessa forma, durante esse período Pernambuco foi implementando um processo de valorização do setor privado e rebaixamento/desqualificação do setor público, em sintonia com as políticas desenvolvidas por FHC.

No que concerne à política educacional, foi firmada a parceria entre o governo de Pernambuco e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE)²⁹, através do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003, com o principal objetivo de:

a concepção, o planejamento e a execução em conjunto de ações no sentido da melhoria da oferta e qualidade de ensino público médio do Estado de Pernambuco, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas (CCT 021/2003, Cláusula 1ª – PERNAMBUCO, 2003).

Segundo Moraes (2013), “nessa parceria entre o setor público e o setor privado, o Estado fica responsável pela destinação dos recursos físicos e financeiros e o setor privado, por meio do ICE, se responsabiliza pela implantação da metodologia e tecnologias gerenciais” (p. 98).

Conforme Oliveira (2006) a política educacional do governo Jarbas inicialmente se dedicou ao:

estabelecimento de parcerias com entidades públicas e com o setor privado, do que resultou a criação do Fórum Permanente de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco e de um convênio com a Câmara Americana de Comércio para a criação do Instituto de Qualidade Total, que, por seu turno, conta com o apoio da aliança Empresarial Pró-Educação, esta, uma iniciativa do governador do Estado [...] (p. 336).

A primeira ação dessa parceria foi a reforma do Ginásio Pernambucano, que havia sido iniciada em 1998 pelo governo Arraes em meio a um desgaste na relação entre o diretor do GP e a SEDUC³⁰. Neste contexto, vale resgatar a posição da Secretária de Educação da primeira gestão do governo de Arraes, que afirmava em relação à necessidade de assegurar a unidade das ações educativas sob a responsabilidade das esferas de governo: “A escola pública, diferentemente da escola privada, não pode ter projeto político-pedagógico próprio, mas formas próprias de

²⁹De acordo com Moraes (2013), o ICE é uma instituição sem fins lucrativos, que tem por objetivo mobilizar a sociedade em geral e, em particular, os empresários, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. O Instituto foi fundado em 02 de outubro de 2002, tendo como diretor-presidente o engenheiro Marcos Antônio Magalhães, presidente da Phillips para a América Latina. O ICE desenvolve parcerias tanto com órgão do setor privado quanto o setor público das áreas relativas a seu interesse.

³⁰De acordo com Moraes (2013), “esse desgaste acontecia, entre outros fatores, devido ao fato do prédio do GP, e a própria instituição, possuir forte tradição no Estado, em função do que o diretor da instituição deveria ter um tratamento privilegiado por parte da Secretaria, o que não ocorria” (p. 98).

concretizar propostas político-pedagógicas válidas para o sistema estadual ou municipal” (WEBER, 1989 *apud* LEITE, 2009, p. 59).

A partir dessa compreensão, ainda durante a gestão Arraes os estudantes do GP foram transferidos para o antigo prédio da Escola de Engenharia da UFPE, na Rua do Hospício, enquanto a reforma do prédio da Rua da Aurora não era concluída. O GP contava com mais três mil jovens estudando no Ensino Fundamental e Médio, com expectativas de retorno ao ser concluída a reforma das instalações físicas do antigo prédio do GP. No entanto, logo o empreendimento passou a ser realizado junto com várias empresas privadas, tendo à frente o engenheiro Marcos Magalhães, presidente da Philips para a América Latina e representante de um grupo de empresas como a CHESF, a construtora Odebrecht, o ABN AMROBANK (que englobaria o extinto Bandepe) e a Fundação Roberto Marinho, fazendo com que estudantes e docentes passaram a ter dúvidas quanto ao retorno ao prédio da Rua Aurora, especialmente depois que a imprensa local divulgou a seguinte reportagem:

Além das melhorias na infraestrutura do prédio, o colégio adotará um novo modelo de educação, priorizando a valorização dos professores, a ampliação das atividades oferecida aos estudantes e a gestão através de parcerias com a iniciativa privada. O objetivo da Secretaria de educação é resgatar a qualidade do ensino e adotá-lo como modelo para as demais unidades educacionais de Pernambuco (JC Online, 19/08/2000 *apud* MORAIS, 2013, p. 100).

O que era dúvida se tornou certeza e essa lógica foi tomando corpo na política educacional pernambucana. Já durante o Governo Jarbas Vasconcelos, o marco da transição e repasse de verbas foi a criação do PROCENTRO, instituído pela Lei 12.588, de 21 de maio de 2004, que criou também a Unidade de Cooperação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, órgão da Secretaria Estadual de Educação, responsável pelo planejamento e implantação dos centros experimentais com o objetivo de enfrentar os desafios do Ensino Médio. O primeiro centro foi implantado no ano de 2004, o Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) com o atendimento voltado apenas para o nível médio.

Para ingressar no CEEGP, professores e estudantes tiveram que prestar uma seleção. Os antigos estudantes, de fato, não puderam voltar às instalações do GP, agora reformada e renomeada. Isto causou um processo longo de embates que envolveu estudantes, docentes, Assembleia Legislativa de Pernambuco, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco e Ministério Público.²⁸ Por fim, ficou decidido que haveria a formação de uma turma de 3º ano do Ensino Médio para os jovens advindos do antigo GP, mas diferentemente das turmas do 1º ano teriam aula apenas no turno da tarde, tendo garantida a vaga no projeto “Rumo à Universidade” aos sábados. Já em relação aos jovens estudantes da antiga 8ª série e que fariam o 1º ano no CEEGP seriam selecionados aqueles que possuísssem as melhores notas dentro da rede estadual

independentemente da escola que haviam frequentado. Após idas e vindas, e mesmo depois de várias recomendações feitas pelo Ministério Público de Pernambuco e pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, os jovens estudantes não tiveram o direito de retornar ao antigo prédio do GP, agora reformado, prevalecendo assim a vontade da Secretaria de Educação do Estado e dos “reformadores empresariais”. (MORAIS, 2013, p. 102).

Esse programa, de acordo com o documento legal tem, entre outros, o objetivo de “planejar, gerir, coordenar e controlar as atividades do programa de desenvolvimento de CEE” (art. 1º, item I), mas, no entanto, não traz nenhum objetivo específico sobre a concepção de Ensino Médio ou de Educação Integral (MORAIS, 2013). Sobre a filosofia desse programa, Moraes (2013, p. 102-103) diz que:

O PROCENTRO apresentava uma filosofia gerencial trazida do mundo empresarial denominada de TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional – definida como a “arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que facilmente podem ser implantados na rotina escolar” (ICE Brasil). Do ponto de vista político pedagógico, a concepção de Educação Integral dos empresários busca inspiração no ideário disseminado pela UNESCO, através do “Relatório Jacques Delors”, como assegura Marcos Magalhães (2008): Integralidade da ação educativa. A integralidade ou visão humanística – deve ser buscada além da dicotomia entre as várias “dimensões” do ser humano, tais como: a afetiva, a cultural e a social. A integralidade da ação educativa se reflete: nas quatro dimensões propostas no Relatório Jacques Delors: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a aprender; na implementação de uma escola de tempo integral para professores e alunos; na integração de conteúdos acadêmicos, profissionalizantes e práticas educativas (MAGALHÃES, 2008, p. 47-48).

Em síntese, podemos compreender que no governo Jarbas Vasconcelos, o modelo de escola (em tempo) integral se caracteriza pela criação do PROCENTRO responsável em fornecer o apoio técnico e pedagógico às escolas, denominadas de centros responsáveis em oferecer um Ensino Médio de qualidade com forte presença do setor privado, utilizando o modelo gerencial transposto do mundo empresarial impondo assim sua lógica de gestão. A implementação desse modelo foi defendida pelos empresários sob o argumento de que este surge como uma tentativa de oferecer uma saída aos problemas institucionais, financeiros e pedagógicos. “Reflexões desse tipo, superficiais, que se referem às consequências e não às causas do problema, só servem para justificar a má qualidade da educação como sendo algo passageiro, que através de algumas iniciativas, como o PROCENTRO, poderá ser solucionado” (MORAIS, 2013, p. 103).

Percebe-se, portanto, que o governo Jarbas abriu mão da sua responsabilidade de elaboração da concepção de educação, transferindo-a para o setor privado (os empresários), revelando claramente sua postura em favor dos interesses das classes dominantes. Em 2007, final

do seu mandato, 20 Centros Experimentais foram instalados em parceria com o ICE, alcançando um atendimento de 9.815 jovens matriculados.

Em 2007 foi eleito para governar o estado de Pernambuco Eduardo Henrique Accioly Campos (PSB), neto do ex-governador do estado Miguel Arraes de Alencar. Eduardo Campos foi aliado político do então presidente Luís Inácio da Silva, chegando a ser Ministro da Ciência e Tecnologia no primeiro mandato do governo Lula. A sua aliança com o governo Lula possibilitou a vinda de recursos para o estado, que recebeu um conjunto de investimentos, especialmente a partir da construção do Porto do Suape, onde várias empresas se constituíram. Conforme Singer (2012) citado por Moraes (2013), em Pernambuco “o investimento federal subiu 150% entre 2006 e 2010. O PIB pernambucano aumentou 16% em 2010, o dobro da média nacional, num processo de industrialização acelerada que lembra a época do milagre econômico (...)”. (p.199).

De acordo com Dutra (s/d), o governo Eduardo Campos decidiu, em 2008, formular e implementar uma política específica para o Ensino Médio, com o propósito de ofertar educação de qualidade para todos. O objetivo era implantar escolas específicas para o ensino médio – escolas de referência– com capacidade para atender 50% da demanda para o ensino médio até o final da década de 2010. Definiu-se um cronograma de implantação dessas escolas, de acordo com o seguinte escalonamento: em 2007: 07 escolas; 2008: 31 escolas; 2009: 52 escolas; 2010: 57 escolas, totalizando 147 escolas. A meta estipulada para 2013 foi de 300 escolas. Atualmente 300 escolas de referência³¹ estão funcionando, dessas 125 em jornada integral, pois ofertam aulas nos dois turnos durante todos os dias da semana e 175 funcionam em jornada semi-integral, pois oferecem aulas em horário integral três vezes por semana. Dutra aborda:

Foram estabelecidos padrões básicos para a rede física, para os laboratórios e outros equipamentos. Foi instituída por Lei complementar uma unidade executora com autonomia financeira e administração para gerir as Escolas de Referência. A seleção do pessoal docente e administrativo teve por horizonte as metas referentes ao padrão de qualidade definido para as escolas, bem como o corpo discente a ser atendido. [...] As escolas foram implantadas, em sua maioria, em escolas estaduais existentes, próximas de outra escola estadual, em condição de atender a demanda de ensino fundamental, mediante remanejamento progressivo. Após o reordenamento, as escolas de ensino médio passam a ter identidade própria (prédios próprios e adequados), com funcionamento do ensino fundamental em escolas específicas. (DUTRA, s/d).

O governo Eduardo Campos, assim como o anterior, firmou parcerias com instituições privadas (empresas) para a expansão do Programa de Educação Integral no estado (DUTRA, s/d).

31

Disponível em:
http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/560/Educacao_Integral_RELACAO_300_EREM_2015.pdf

As publicações da Secretaria de Educação do estado revelam a forte participação de algumas dessas empresas no PEI.

Conforme a Secretaria de Educação (2012), nas escolas de referência é a adotada a concepção de educação interdimensional e desenvolvido o protagonismo juvenil, “ideias que promovem a valorização e autonomia do alunado” (PERNAMBUCO, 2012a), demonstrando assim a interferência do setor privado no PEI. Esta proposta foi desenvolvida por Antônio Costa (2007) através da sua empresa Modus Faciendi, que presta consultoria a diversas instituições do Terceiro Setor, entre as quais o Instituto Ayrton Senna e também contribuiu de forma efetiva para a implementação do PEI em Pernambuco. Portanto, na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral o termo Protagonismo Juvenil é “compreendido, aceito e praticado enquanto um laboratório de educação para valores” (PERNAMBUCO, 2010).

Ao iniciar a sua gestão, o governo Eduardo Campos se deparou com uma realidade educacional preocupante. Através de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, do Ministério da Educação, foi constatado que a rede estadual apresentava ao final do ano de 2006 baixíssimos indicadores de aproveitamento escolar. No Ensino Médio, o Estado de Pernambuco possuía o 8º pior desempenho do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no Brasil. Além disso, a rede apresentava altos percentuais de distorção entre idade e série, elevados índices de evasão e repetência e uma alta taxa de analfabetismo (MORAIS, 2013). Diante dessa realidade, Eduardo Campos aborda em seu Plano de Governo para o período de 2011-2014, no qual ocorreu sua segunda gestão, que esses resultados:

evidenciavam uma condição de fragilidade na gestão da Educação Pública em nosso Estado, provocando impactos negativos na oferta dos serviços educacionais, na qualidade da educação Pública, nas condições de trabalho para os profissionais da Educação, na gestão dos recursos, materiais e equipamentos alocados na Rede Pública de Ensino (PLANO DE GOVERNO, 2011 a 2014 – FRENTE DE PERNAMBUCO, 2010, p. 11).

Conforme descrito acima, o seu plano de governo considera que a má qualidade da educação pública no estado de Pernambuco e seus baixos índices estavam associados às limitações da gestão da educação no estado, pressupondo que ao direcionar o foco para a gestão, consequentemente este quadro negativo se reverteria.

É diante desse cenário que Eduardo Campos inicia a sua primeira gestão no estado e em 2008 o PROCENTRO é transformado, conforme o governo, em “Política Pública” com o nome

de Programa de Educação Integral (PEI), através da Lei Complementar nº 125/2008 de 10 de julho de 2008. Conforme este documento legal, ficam redenominados como Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), os Centros de Ensino Experimental. O Programa de Educação Integral (PEI) tem como objetivo o “desenvolvimento das políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (art 1º). Nessa direção, os itens IV e V, respectivamente, reafirmam essa questão da integração entre educação integral e formação profissional como promoção da qualidade ao assegurar que o Programa tem por finalidade: “integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural” e “promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado”. De acordo com Moraes (2013), com o PEI, a política de educação (em tempo) integral assume uma configuração jurídico-institucional diferente da anterior a começar pelos seus objetivos:

Além de ter como finalidade a formação de mão de obra conforme aparece no Art. 2º, parágrafo terceiro e nono, respectivamente, da Lei Complementar nº 125/2008, “(...) adequação da capacitação de mão de obra, conforme vocação econômica da região” e “assegurar a implantação de educação profissional, de acordo com as demandas local e regional”, destacamos que os objetivos do PEI buscam sintonia com o governo federal, no entanto, se desenvolve de maneira particular conforme realidade estrutural e conjuntural do estado, como por exemplo, o argumento da formação de mão de obra para ocupação dos postos de trabalho abertos no Porto de Suape (p. 105).

Os objetivos da política de educação (em tempo) integral evidenciam o predomínio de uma visão que agrega educação integral e adequação de mão de obra para o mercado. Muito embora pareçam visões antagônicas, nos objetivos expostos na Lei Complementar nº 125/2008 elas sugerem se combinar. Vale ressaltar, que faz parte desse Programa de Educação Integral as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), que ofertam educação profissional e tecnológica para os estudantes matriculados no ensino médio e que têm como missão “Universalizar o ensino médio integral em escolas públicas e atender a demanda por educação profissional em escolas técnicas estaduais no Estado” (PERNAMBUCO, 2016). De acordo com a Secretaria de Educação do Estado³²:

Pernambuco dispõe, hoje, de ampla rede de instituições que oferecem educação profissional gratuita em diversas habilitações. As novas cadeias produtivas aportadas neste Estado, nos últimos anos, vêm gerando uma demanda crescente por mão de obra especializada, trazendo dinamismo econômico e, principalmente, novas oportunidades para a educação técnica. Assim, o Governo do Estado de Pernambuco definiu como uma

³² Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=71>

das suas prioridades a valorização, ampliação e estruturação da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica. Como resultado do esforço realizado na área, temos, atualmente, 28 Escolas Técnicas Estaduais em funcionamento, cerca de 27.480 estudantes matriculados nestas unidades e a oferta de 35 cursos em 23 municípios distribuídos em 12 Regiões de Desenvolvimento que compõem o Estado. Os cursos são organizados por eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Informação e Comunicação; Gestão e Negócios; Infraestrutura; e Controle de processos industriais (PERNAMBUCO, 2016).

De acordo com Moraes (2013), “nessa direção, observamos uma grande propagação do discurso da necessária vinculação entre educação, qualificação e processo produtivo” (p. 105). No entanto, Frigotto (1984), situa tal associação como uma

máscara, como um dos mecanismos que o Estado intervencionista utiliza para fazer face ao recrudescimento das crises do capital na sua fase monopolista contemporânea. Mecanismo de caráter imediatamente político e ideológico. Neste âmbito, contraditoriamente, estabelece-se, por seu desvínculo, um tipo de vínculo entre o movimento de acumulação geral do capital e educação (FRIGOTTO, 1984, p. 98).

Nesse contexto, Moraes (2009) ressalta que é relevante que os programas destinados à formação da juventude observem as suas diversas dimensões. Mas para a autora, é preciso também pensar esse desenvolvimento do conhecimento desinteressado e não apenas na perspectiva da lógica de um sistema de produção baseada nas leis de mercado que estabelece uma relação desumanizadora entre sujeito e trabalho. Assim, recorremos a Frigotto (2003), pois este considera que é preciso lutarmos para que a qualificação não seja subordinada ao mercado, ela deve ser pensada como desenvolvimento omnilateral, capaz de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso.

Porém, as discussões em torno das Escolas de Referências em Ensino Médio (EREMs) evidenciam uma presença muito forte das empresas na formulação e definição dos cursos e atividades relacionadas à formação técnica. Em uma reportagem do Diário de Pernambuco, publicada em 05 de novembro de 2009, que discorre sobre os critérios de escolha das cidades do interior que receberão novas Escolas de Referência no ano de 2010, foi possível identificar outro objetivo das EREMs, o de contenção da violência:

A escolha dos municípios que vão receber os novos estabelecimentos de ensino atendeu aos critérios de necessidade de interiorização dos centros, da área a ser atendida pelo Governo presente (programa destinado às regiões com alto índice de violência) e da demanda para o ensino médio (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2009).

Fica evidente assim mais uma das funções das EREMs não declaradas na lei, bem como a sua utilização para fins não educacionais, ocasionando o que Algebaile (2009) chama de a

ampliação da escola para menos, a qual entende que a escola pública dos pobres e/ ou dos filhos dos trabalhadores é esvaziada de sua função específica, e por isso, se expande, se robustece e “cresce para menos”, uma escola da qual se exigem múltiplas funções, mas que se descuida de sua função principal de garantir o direito à uma educação básica de qualidade. Nesse contexto, vale destacar que o Estado transferiu ações/funções que são próprias dele para a escola, não se responsabilizando em garantir os meios necessários para a concretização dos direitos sociais e civis da juventude brasileira.

Em resumo, compreendemos que a gestão da política educacional do governo Eduardo Campos não rompe com a concepção de gestão empresarial, adotada pelo governo anterior (Jarbas Vasconcelos), formulada pelo ICE. O que se observa é a persistência no aprofundamento e aperfeiçoamento desse modelo (gestão empresarial), como expressa o item VI do art. 2: “[...] consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, como o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação” (PERNAMBUCO, 2008).

Concordamos com Moraes (2013, p. 113), sobre “o quão danoso é se pensar a formação da juventude sob a lógica empresarial voltada para atender às demandas de mercado; uma formação limitada ao básico cuja defesa é que para acessar conhecimentos mais complexos depende-se de saber o básico”. Por isso, defendemos que uma proposta de formação que se apresente como contrária à perspectiva do capital, precisa estar fundada em um modelo de Educação (Integral) para além do capital, ou seja, a perspectiva da escola Unitária, Politécnica e Omnilateral de formação dos jovens, cujo principal expoente é o teórico Antonio Gramsci, e no Brasil se destaca como divulgador de sua obra o autor Dermeval Saviani. Para Gramsci, a solução para a crise escolar estaria justamente na criação de uma escola do tipo única que equilibre qualitativamente instrução geral e trabalho produtivo; esta relação implica em tomar o trabalho como princípio educativo. “Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 33).

4 ANALISANDO O TEMPO PEDAGÓGICO DESTINADO AOS (ÀS) JOVENS, DE ACORDO COM AS RELAÇÕES DE GÊNERO, NAS ATIVIDADES DE SALA DE AULA E EXTERNAS À SALA DE AULA EM UMA ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DO AGRESTE MERIDIONAL PERNAMBUCANO

O presente capítulo analisa, a partir dos diários de campo e de entrevistas semiestruturadas, o tempo pedagógico destinado aos (às) jovens, de acordo com as relações de gênero, nas atividades de sala de aula ou externas à sala de aula de uma EREM situada no agreste meridional pernambucano. Está dividido em três seções, a saber: 4.1 Demarcação de espaços masculinos e femininos na sala de aula e no pátio da escola: a aprendizagem da separação, em que discorremos acerca de como os gêneros ocupam de maneiras distintas e desiguais os espaços da instituição; 4.2 O uso constante do celular pelos gêneros durante a jornada ampliada, em que relatamos o uso frequente da telefonia móvel para acessar as redes sociais durante as aulas pelos jovens investigados; 4.3 A aprendizagem dos papéis estereotipados de gênero: do assédio sexual e moral à prática da homofobia. Nesse tópico apresentamos situações de assédio sexual e moral cometidas pelos meninos contra as meninas, bem como relatos dos estudantes que se configuraram como homofobia.

4.1 Demarcação de espaços masculinos e femininos na sala de aula e no pátio da escola: a aprendizagem da separação

Em todas as aulas e atividades observadas, a disposição dos estudantes nos espaços físicos da escola foi marcada pela separação entre meninas e meninos. A divisão entre os gêneros ocorreu primeiramente na ocupação da sala de aula. Na medida em que iam chegando a esse recinto, meninas e meninos sentavam em lados opostos e interagiam mais com pessoas de seu próprio gênero. Apenas duas meninas sentavam na mesma fileira com cinco meninos. A separação entre os gêneros também ocorreu quando estes precisaram desenvolver atividades que exigiam a formação de grupos, desse modo, os trabalhos escolares eram apresentados em grupos por gênero (o grupo das meninas e o grupo dos meninos), como ilustram os trechos dos diários de campo a seguir:

Quanto à disposição dos/das estudantes em sala, as fileiras da esquerda eram ocupadas somente por meninas, já as fileiras do lado direito eram ocupadas somente por meninos. A fileira do meio era ocupada por duas meninas e cinco meninos. As meninas sempre conversavam umas com as outras que estavam sentadas próximas e os meninos também

conversavam bem mais entre si. Apenas duas meninas que estavam na fileira do meio dialogam mais com os meninos do que com as meninas durante a aula. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Os/as estudantes da turma pesquisada vão entrando aos poucos na sala de aula, as meninas entram em duplas e trios conversando e sentam nas mesmas carteiras do dia anterior que ficam do lado esquerdo da sala, alguns meninos entram conversando com outros em voz alta, um deles chegou gritando que seu time era campeão, em seguida eles jogaram as mochilas e cadernos sobre as carteiras e continuaram fazendo barulho ao se referirem ao jogo de futebol, algumas meninas demonstraram, através de olhares e cochichos com outras meninas, se incomodar com o barulho causado pelos meninos e duas chegam a pedir para eles falarem baixo, mas eles continuam comentando sobre o jogo com os outros colegas. Os meninos sentaram nas carteiras do lado direito e durante a aula conversaram com os colegas que sentavam próximo. Assim como no dia anterior, meninas ocuparam o lado esquerdo da sala e os meninos o lado direito. A fileira central foi ocupada por duas meninas e cinco meninos. [...] Às 15h os estudantes retornaram para a sala e teve início a aula de geografia. A docente pediu que formassem grupos para a realização de um trabalho sobre as três revoluções industriais, a turma formou três grandes grupos, dois grupos só de meninas e um grupo só de meninos. (Diário de Campo – 03/05/2016).

Aos poucos os/as estudantes pesquisados vão chegando e entrando na sala. Assim como nos dias anteriores, sentam sempre nas mesmas fileiras, formando dois pólos, do lado esquerdo estão as meninas e do lado direito os meninos. Na fileira central encontram-se duas meninas e cinco meninos. Na medida em que iam entrando na sala de aula, algumas meninas chegavam conversando baixinho, outras entraram em silêncio, enquanto que um grupo de cinco meninos entrou cantando uma música de pagode, despertando a atenção da turma nesse momento e os demais entraram conversando normalmente. [...] Às 15h todos/as os/as estudantes retornaram para as salas. A turma observada teve aula de educação física. O professor passou alguns vídeos de algumas danças regionais. Nesse momento, toda a turma fez silêncio e prestou atenção. Em seguida, o docente pediu que a turma formasse grupos para apresentarem durante o semestre os tipos de danças regionais. Os grupos foram formados por gênero (os grupos das meninas e os grupos dos meninos). (Diário de Campo – 11/05/2016).

Os fragmentos dos diários de campo acima revelam que a organização/disposição dos/as estudantes na sala de aula observada, expõe, de imediato, a demarcação dos espaços masculinos e femininos. O lado esquerdo era considerado por todos/as como o lado das meninas, desse modo, nenhum menino foi visto sentado nas carteiras desse lado, o lado direito era considerado o lado dos meninos e somente eles ocupavam esse espaço. Cabe destacar que apenas a fileira central da sala de aula era ocupada por ambos os gêneros, que demonstraram interagir durante as aulas, pois eram sempre vistos conversando sobre vestibular, redes sociais ou marcando para assistirem a filmes após saírem da escola ou jogar vôlei no horário do intervalo, indicando que mantêm uma relação de amizade e que essa relação vai além do espaço escolar, no entanto, esses/as estudantes não se juntavam para a realização dos trabalhos que demandavam a formação de grupos. Essa divisão entre os gêneros em sala de aula também foi constatada no ensino fundamental, conforme abordam as pesquisas realizadas por Pereira (2003) e Gama (2004).

As informações extraídas dos diários de campo acima nos convidam a refletir sobre o que nos faz, por exemplo, naturalizar o fato de que em nossas salas de aula, meninas e meninos formem, na maior parte do tempo, grupos separados. Sobre essa “naturalização”, Louro (1997, p. 60) alerta que “tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninas e meninos, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas”. “[...] Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a ‘lógica’ que as rege” (p. 61).

Sobre essa separação entre os gêneros no ambiente escolar a literatura aponta que as diferenças percebidas entre os sexos, em razão da existência das relações de gênero são organizadoras do espaço social. O fato de as meninas e as moças serem consideradas mais quietinhas e de os meninos e rapazes serem vistos como os mais bagunceiros é levado em conta na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares da sala (BRASIL, 2009d). No lócus de pesquisa verificamos que algumas meninas sempre entravam silenciosas, outras entravam conversando em baixo tom com as demais colegas, enquanto que os meninos entravam falando alto, cantando (algumas vezes gritando) e em seguida jogavam sobre as carteiras o material escolar e continuavam conversando em voz alta com os outros colegas (meninos) que iam chegando aos poucos. As meninas demonstraram, através de olhares e cochichos diante da postura dos meninos, se incomodarem com o barulho causado por eles.

O comportamento de ambos os gêneros nos permite inferir que há uma assimilação por parte desses do intenso aprendizado histórico e cultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero e vai ao encontro da literatura estudada que aborda que as avaliações desiguais do que seria “natural” para cada gênero dão segurança aos meninos para que se expressem com movimentos mais amplos e falem mais alto do que as meninas. Essas diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice e quietude e meninos que falam aos gritos são produtos do modo como as práticas de gênero cotidianas continuam a produzir feminilidades e masculinidades desiguais e hierárquicas. Muitas vezes esse modo de estar no mundo resulta em uma maior ocupação pelos meninos do espaço público (BRASIL, 2009d).

Novamente recorremos a Louro (1997) que enfatiza que nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos, pois são elas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como 'natural'. Afinal, é 'natural' que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas?” (p. 63). Ainda conforme a autora os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são lócus das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam ser colocadas em questão. Os excertos dos diários de campo também elucidam uma nítida separação entre os/as estudantes pesquisados/as nos momentos em que estes/estas precisaram se organizar para desenvolver trabalhos que exigiam a formação de grupos. A fim de compreendermos melhor por que meninas e meninos formam grupos com pessoas do mesmo gênero para apresentarem os trabalhos escolares, questionamos a eles e elas se as relações de gênero interferem na realização dos trabalhos em grupo e atividades de sala de aula e por que.

92% dos estudantes entrevistados apontaram que as relações de gênero interferem na realização das atividades de sala de aula e nos trabalhos em grupo, por isso, optam pela divisão de grupos por gênero. As meninas afirmaram que fazem grupos apenas com meninas, por conta da amizade e da responsabilidade que elas têm na organização e realização dos trabalhos e atividades, elas ainda afirmaram que não fazem atividades com os meninos porque estes são irresponsáveis. Já os meninos alegaram que preferem realizar as atividades e trabalhos apenas com outros meninos, por questão de amizade e porque durante a realização desses trabalhos costumam conversar e tirar brincadeiras sobre temas que só interessam aos meninos, como exemplificam os trechos das entrevistas a seguir:

[...] assim, sempre tem os grupos das meninas e os grupos dos meninos separados, sabe?
Pesquisadora: Mas por que vocês optam por fazer os trabalhos só com as meninas?
Porque a gente é bem amiga, mas também porque os meninos não fazem as coisas direito, são preguiçosos e só sobra pra gente fazer tudo sozinha se eles ficarem no nosso grupo. (Estudante: Camila).

[...] cada pessoa assim tem seu grupinho, mas sempre tem, mais as meninas só as meninas, e mais só os meninos. Pesquisadora: Por que tu achas que isso ocorre? Porque, assim, as mulheres, as meninas, no caso, elas têm entre si mais intimidade e os meninos conseguem trabalhar melhor só entre si. Pesquisadora: Você acha que essa escolha se dá por algumas atitudes dos meninos? Algumas sim, tipo, os meninos não têm muita responsabilidade e as meninas têm mais e eles não se comprometem como a gente se compromete. (Estudante: Bianca).

[...] a gente prefere fazer mais com as meninas porque a gente sabe que elas são mais responsáveis. Pesquisadora: Por que você acha que elas são mais responsáveis que eles? Porque toda vez que tem trabalho, eles não fazem com antecedência, na hora da apresentação lê e às vezes nem sabe de nada. (Estudante: Helena)

Sim, porque você faz mais com quem você é mais próximo, eu faço mais com os meninos, eu vou citar duas partes aqui, primeiro, é porque eu já to acostumado a trabalhar com meninos, tipo, não adianta a pessoa ir fazer um trabalho com uma menina e não ter uma aproximação, e a outra é porque a gente (os meninos) tem uma convivência melhor, a gente conversa mais, se diverte mais, tem várias coisas que é só de homem. (Estudante: George).

Acontece, porque, os homens, a gente gosta de tirar muita brincadeira, aí tem vez que se junta só o grupo de homens, porque é melhor só entre a gente, porque a gente fica mais a vontade para conversar sobre muitas coisas, porque quando o grupo é de meninos e meninas, os meninos tiram brincadeira e as meninas às vezes não gostam, porque é o jeito de homem brincar, entendeu? aí é melhor só de meninos mesmo. (Estudante: Antonio).

[...] na hora de fazer os trabalhos as meninas ficam mais com o grupinho delas que é de meninas e a gente com o nosso grupo de meninos. Pesquisadora: Por que você acha que elas preferem fazer os trabalhos apenas com meninas? Tipo...porque elas se sentem mais a vontade com elas, de conversarem, são pessoas do convívio delas na escola, e a gente conversa mais coisa que não interessa a elas, entende? Por exemplo, se um professor passa um trabalho aí a gente vai se reunir na casa de um dos meus colegas, aí elas não iriam porque ficaria feio uma menina entre os meninos, entende? E as mães não ia gostar. (Estudante: Vitor).

As falas dos/as estudantes entrevistados/as nos permite inferir que, embora eles e elas justifiquem que a separação durante a formação de grupos para a realização dos trabalhos escolares ocorra primeiramente devido aos vínculos de amizade, e posteriormente pelo comprometimento frente aos trabalhos, em que meninas afirmam ser mais comprometidas e responsáveis que os meninos e eles afirmam que fazem grupos apenas entre eles por buscarem conversar de assuntos que não dizem respeito a elas e por tirarem brincadeiras que elas não gostam, revelam que nesse momento de formação de grupos ambos os gêneros levam em consideração as características tradicionalmente esperadas de meninos e meninas, evidenciando que construíram imagens estereotipadas acerca dos gêneros.

Sobre isso, Belotti (1985), fundamentada em pesquisas realizadas, apresenta algumas das representações acerca de masculinidades e feminilidades que figuram no imaginário social e enfatiza que essas representações orientam nossas formas de pensar, de agir e de perceber o mundo. A autora descreve algumas características que são tradicionalmente esperadas de meninos e meninas. Aos meninos são atribuídas, entre outras, as seguintes características: dinâmicos, barulhentos e agressivos, indisciplinados e desobedientes, negligentes, não são

aplicados, escrevem devagar. Às meninas são atribuídos os seguintes adjetivos: apáticas, tranquilas, dóceis e servis, disciplinadas e obedientes, metódicas e cuidadosas, são perseverantes.

As descrições apresentadas acima são caricaturais, portanto, nossos/as estudantes podem não apresentar essas características, desse modo, é importante ressaltar que as relações de gênero não são estáticas. Elas se transformam e são dinâmicas. De todo modo, formas de conduta reiteradas rotineiramente aparecem como pano de fundo do cotidiano escolar. As práticas escolares ora respaldam, ora rechaçam os modelos socialmente valorizados de feminilidade e masculinidade. Muitas vezes, esses modelos servem de referência para nossas práticas pedagógicas (BELOTTI, 1985).

O que podemos inferir sobre essas falas dos/as entrevistados/as é que os significados produzidos acerca dos referenciais masculinos e femininos desses/as adolescentes estabelecem uma relação de antagonismos entre as imagens que as meninas têm dos meninos e vice versa como sendo negativas. Em contraponto, as imagens que têm e fazem de si e dos outros do mesmo sexo explicitam uma conotação positiva, estabelecendo uma segregação e divisão sexual dos significados sociais e sentidos pessoais de ser homem e ser mulher, consequentemente, da consciência destes acerca dos gêneros.

A separação entre meninas e meninos também foi identificada no pátio da escola durante todos os dias de observação. As meninas foram observadas sempre juntas, em pequenos grupos, embaixo das árvores ou passeando pelo pátio. Os meninos também foram vistos sempre na companhia de outros meninos jogando futebol na quadra de esportes. Apenas um grupo misto foi visto embaixo de uma árvore jogando vôlei, como ilustram os trechos dos diários de campo a seguir:

Às 10h todos/as os/as estudantes da escola se dirigem ao pátio e ficam em fila para pegar o lanche. Na formação da fila as meninas continuam juntas em pequenos grupos, o mesmo procede com os meninos. [...] Ainda durante o intervalo, após lancharem, os estudantes da turma se dispersam pelo pátio da escola que é muito grande e arborizado. Os meninos vão jogar futebol na quadra e apenas um grupo misto (duas meninas e quatro meninos) vai jogar vôlei embaixo de uma árvore, nesse momento é possível ver pequenos grupos por gênero interagindo embaixo das árvores com o celular ou com o violão. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Às 14h 40 os estudantes saíram para o intervalo. O pátio da escola fica bem movimentado nesse momento porque todos os estudantes da instituição saem para lanche. As meninas da turma observada pegaram o lanche e foram sentar nos banquinhos de concreto que ficam embaixo das árvores, dois grupos de meninos foram jogar futebol na quadra de areia com outros colegas da escola e outro grupo de meninos foi jogar dominó na sala de aula que fica ao lado da turma pesquisada. Ao circular pelo pátio, é possível ver que os meninos estão jogando futebol nas duas quadras e as

meninas são vistas passeando ou embaixo das árvores usando o celular. (Diário de Campo – 09/05/2016).

Às 14h 40 os/as estudantes saíram para o intervalo. Nesse horário o pátio fica bem movimentado e é utilizado de maneira diferente por todos os estudantes. Após lancharem, os meninos ocupam as duas quadras para jogar futebol e algumas meninas ficam dando voltas pelo pátio em pequenos grupos, outras preferem conversar e mexer no celular embaixo das árvores. (Diário de Campo – 11/05/2016).

As cenas descritas nos trechos dos diários de campo acima revelam que no pátio da escola pesquisada a separação entre meninas e meninos é visível e constante. Foi possível observar agrupamentos de meninas que denotavam certa intimidade, pois ficavam em grupos menores e de maneira mais sedentária, sentadas nos banquinhos de concreto, em pé ou caminhando, mas sempre conversando entre elas. Enquanto que os meninos, em grupos grandes, ocupavam as quadras para jogar o futebol. Essa mesma realidade foi elucidada na pesquisa desenvolvida por Wenzel (2005) e corrobora a literatura estudada, que aborda que quando direcionamos um olhar mais atento ao pátio, torna-se perceptível que a organização desse espaço e sua ocupação por meninos e meninas também são pautadas pelo modo como masculinidades e feminilidades são concebidas (LOURO, 1997; AUAD, 2006; BRASIL, 2009d). As cenas escolares apresentadas nos diários de campo acima nos permite inferir que a separação entre os gêneros no pátio da escola ocorre devido a existência nesse espaço de territórios delimitados para a ocupação masculina e feminina, ratificando a literatura estudada que versa que esses territórios são construídos utilizando-se diferentes artifícios originados nos conceitos preestabelecidos de masculino e feminino e de relações de poder. O acesso ao território masculino (a quadra de futebol, por exemplo) é negado ao feminino, e constitui-se em uma relação de poder entre meninos e meninas em que o masculino tem o domínio sobre o feminino (BRASIL, 2009d).

Na escola pesquisada não observamos professores/as e demais servidores em geral desenvolvendo intervenções no pátio da escola que buscassem integrar meninos e meninas, desconstruindo assim os territórios existentes nesse espaço da instituição e possibilitando para que ele possa ser ocupado e utilizado igualmente por meninos e meninas. Essa observação ratifica a discussão de Louro (1997) que nos lembra que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (p. 58).

Os/as integrantes do grupo misto que foi visto algumas vezes jogando vôlei embaixo de uma árvore era composto por estudantes que ocupavam a mesma fileira na sala de aula e demonstravam boa interação e intimidade, diferente dos/as demais colegas de turma que se

agrupavam por gênero e interagiam apenas com os componentes do seu grupo. A forma como esse grupo misto interagia tanto em sala de aula, como foi descrito nos diários de campo que tratavam da separação entre os gêneros nesse recinto, como no pátio da escola, nos permite inferir que esses/as estudantes também se agrupam para jogar vôlei no pátio devido ao vínculo de amizade que os unia.

Durante todos os dias de observação pudemos identificar que meninas e meninos desempenharam atividades diferentes durante as aulas vagas, nos intervalos (recreio) e horário de almoço, bem como nas aulas de educação física. Nas aulas vagas pudemos observar que os gêneros se dividiram em grupos, algumas meninas aproveitaram para navegar nas redes sociais, enquanto que três meninas foram jogar vôlei com alguns meninos e outras colocaram para tocar música e começaram a dançar. O casal de meninas aproveitou esse momento para namorar longe dos/das demais colegas de turma. Já os meninos preferiram jogar futebol, como exemplificam os trechos dos diários de campo a seguir:

Nas aulas vagas: A turma teria aula de educação física, mas o docente faltou. Com aula “vaga”, os/as estudantes foram para o pátio da escola, onde se dividiram em pequenos grupos, a maioria dos grupos por gênero. Um grande grupo de meninos foi jogar futebol numa pequena quadra que fica próxima ao refeitório. Enquanto isso, algumas meninas ficaram embaixo de algumas árvores conversando e usando o celular. Um outro grupo, de três meninas e quatro meninos, foi jogar vôlei. (Diário de Campo – 02/05/2016).

A aula seguinte seria de Sociologia, mas a professora não veio. Por estarem com aula “vaga”, uma das meninas colocou para tocar uma música *defunk* no seu celular e começou a dançar com outras colegas. Alguns meninos ficaram na sala observando, outros saíram para jogar futebol e as meninas que namoram (casal) aproveitaram a aula vaga para irem para um espaço mais afastado do pátio. Um dos meninos que ficaram na sala disse para as meninas que esse tipo de música não é de menina “direita”. Uma das meninas respondeu: “*Isso é mentira, nem toda menina que gosta de funk é puta*”. Mas o menino comentou que as mulheres que vão para os bailes *funks* não se valorizam, não se dão o respeito e reclamam quando o cara vai dar em cima dela. Nesse momento, as outras meninas questionaram que a música e o jeito de se vestir não têm nada a ver com o caráter da pessoa e que os meninos são insistentes nas festas. (Diário de Campo – 06/05/2016).

Durante as observações na turma pesquisada identificamos a existência de aulas vagas. Quando tocava o sinal indicando o término de uma aula e início de outra e o docente demorava a chegar à sala, alguns estudantes se dirigiam até a sala da gestora e perguntava se o/a professor/a tinha vindo. Quando sabiam que ele/ela tinha faltado e que o docente da aula seguinte não poderia adiantar a sua aula, corriam para a sala e comunicavam para o restante da turma. Durante a aula vaga do dia dois de maio, toda a turma se dirigiu ao pátio da escola e lá se dividiu em pequenos grupos por gênero e um grupo misto e fizeram atividades diferentes. As meninas, em

pequenos grupos, desenvolveram as seguintes atividades: conversaram com outras meninas e fizeram uso do celular para acessar as redes sociais, enquanto que os meninos foram jogar futebol. Apenas um grupo misto (de meninas e meninos) jogaram vôlei. Essas observações das atividades desenvolvidas por meninas e meninos nesse tempo livre proporcionado pelas aulas vagas corroboram a literatura, que enfatiza que “atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas” (LOURO, 1997, p. 59). A cena descrita no primeiro diário de campo acima também nos permite inferir que a construção da identidade juvenil também se faz por meio do aprendizado entre pares, nas diferentes formas de sociabilidade desfrutadas por jovens. Entre atividades tais como, brincadeiras, jogos, práticas esportivas, tecnologias de informação (celulares, internet, redes sócias), enfatizam-se imagens, perfis e habilidades típicas de cada gênero, conforme descreve a literatura (BRASIL, 2009d).

Durante a aula vaga do dia seis de maio, os/as estudantes desenvolveram atividades diferentes, a saber: as meninas dançaram e namoraram, enquanto que os meninos se dividiram entre jogar o futebol e permanecer na sala de aula observando as meninas dançarem. O grupo de meninas que estavam na sala de aula colocou para tocar uma música de funk e começaram a dançar. Com movimentos e coreografia sensual, elas despertaram a atenção de alguns meninos que ficaram na sala observando-as. Logo quando as meninas começaram a dançar, um dos meninos argumenta que o gênero musical que estava tocando é típico de mulheres “que não se dão o respeito”, que as meninas que vão para os bailes *funks* não se valorizam e reclamam quando o cara vai dar em cima dela. Essa situação revela que constantemente mulheres e meninas são alvos de regulação e vigilância pelos homens e pela sociedade de modo geral, que buscam classificar as suas ações de acordo com os papéis atribuídos historicamente ao seu gênero. Quando elas não seguem o modelo da feminilidade hegemônica são prejudicadas e sofrem discriminação e violência.

Na cena ora analisada, além de os meninos manifestarem preconceito com as mulheres e meninas que dançam funk, eles culpam as meninas que sofrem assédio moral e sexual nas festas e bailes sob a justificativa de que a forma como dançam, expressando sensualidade, provocam o interesse dos homens. Destarte, a situação descrita revela que o patriarcado continua fazendo vítimas (as mulheres) cotidianamente. O machismo predominante na sociedade faz uma inversão dos acontecimentos e das responsabilidades decorrentes dos atos violentos. Muitos são os casos

de pessoas que, contaminadas por essa lógica, remetem à vítima da violência a condição de culpada. Desse modo, a mulher deixa de ser vítima e é acusada de ser a causa da violência.

Diante do comentário machista proferido pelo estudante, as meninas rebateram a forma discriminatória de pensar desse colega e ainda enfatizaram que o assédio sofrido por mulheres e meninas durante as festas ocorre porque os homens são invasivos/insistentes nas abordagens, demonstrando que não respeitam quando as meninas afirmam que não querem se relacionar com eles. Essa postura das meninas corrobora com a literatura que ressalta que no cotidiano escolar “evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições de externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61).

No que se refere às meninas que namoram (o casal homoafetivo), verificamos que estas preferiram aproveitar esse tempo livre de aula vaga para namorarem, elas se afastaram dos/as demais colegas e seguiram em direção ao pátio que estava praticamente vazio nesse horário e, embaixo de uma árvore que fica afastada do centro do pátio, trocaram carícias. Cabe ressaltar aqui que não observamos manifestação explícita de preconceito contra o casal homoafetivo durante as aulas observadas e no pátio da escola, o que não significa dizer que eles não existam de forma velada ou explícita. No entanto, essas observações nos permite inferir que, por serem parte de um grupo minoritário, que historicamente vem sofrendo com a invisibilidade, discriminação, preconceito e violência em todas as instâncias da sociedade, elas tenham receio de manifestarem o namoro (as trocas de carícias, os beijos) na presença dos colegas, por temerem sofrer discriminação, optando, portanto, pelo isolamento durante as atividades não dirigidas. Sobre isso Louro (2000) nos lembra que:

O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais. [...] Aí se trava uma luta para expressar uma estética, uma ética, um modo de vida que não se quer "alternativo" (no sentido de ser "o outro"), mas que pretende, simplesmente, existir pública e abertamente, como os demais. Gradativamente, vai se tornando visível e perceptível a afirmação das identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade. Mas essa visibilidade não se exerce sem dificuldades. Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, "assumir" a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização. (p. 20 - 21).

Ao observarmos os intervalos (recreios) da manhã e da tarde e o horário do almoço, vimos que meninas e meninos realizaram atividades diferentes e se dividiram em grupos por gênero. As meninas foram vistas sempre em grupos conversando, passeando e mexendo no celular, bem como jogando queimada, apenas as meninas que formam um casal homoafetivo

aproveitaram esse momento para namorarem num espaço mais afastado do pátio, longe dos olhares dos/das colegas de turma. Apenas três meninas foram vistas jogando vôlei com os meninos. Os meninos, em sua maioria, dedicaram esses minutos de intervalo para jogar futebol com outros colegas de outras turmas. Apenas quatro meninos foram vistos algumas vezes jogando vôlei com três meninas. Observamos também que no horário do almoço os gêneros permaneceram realizando atividades diferentes, sempre nos mesmos grupos. As meninas almoçaram próximas umas das outras e logo em seguida se reuniram para conversar e usar o celular, enquanto que os meninos também fizeram essa refeição juntos uns dos outros e em seguida foram jogar futebol. Estudos como o de Seabra *et al.*³³ (2008), Santos *et al.*³⁴ (2010) e Júnior *et al.*³⁵ (2012) trazem alguns aspectos similares à realidade empírica analisada no nosso estudo.

O estudo bibliográfico realizado por Seabra *et al.* (2008) sobre determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes evidenciou que a grande maioria dos estudos realizados tem mostrado que o sexo masculino é fisicamente mais ativo que o feminino. Diversos estudos epidemiológicos descritivos reconhecem um envolvimento superior dos meninos em atividades físicas de natureza desportiva e de intensidade vigorosa, contrariamente às meninas que parecem mostrar prevalências superiores de participação em atividades físicas de lazer e de baixa intensidade. As razões para as diferenças na participação em atividades físicas de tipo e intensidade variados são variadas. Diversos autores referem a existência de fatores de aspecto social e biológico com potencialidade para condicionar a atividade física. No que se refere ao aspecto social, foi apontado que enquanto os meninos eram desde as idades mais baixas orientados para atividades de âmbito laboral, as meninas eram direcionadas para a família e para atividades de expressão. Autores como Weinberg e Gould reforçam esta idéia ao relatarem que, desde o nascimento, as meninas e os meninos são tratados de forma diferente pelos adultos e pela sociedade, tendo os meninos uma maior permissão para explorar o seu ambiente físico.

³³ Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2008000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

³⁴ Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo_Reis3/publication/240768534_Prevalencia_de_barreiras_para_a_pratica_de_atividade_fisica_em_adolescentes/links/00b4951ec8b9fda2b3000000.pdf

³⁵ Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rsp/article/view/33133/35867>

O estudo de Santos *et al.* (2010) também mostrou que de maneira geral os meninos tendem a possuir maiores níveis de atividade física quando comparados com as meninas e destacou que as principais barreiras que inviabilizam a prática esportiva a ser desempenhada pelos/as jovens investigados/as foram: a preguiça, falta de companhia para jogar e a preferência para fazer outras coisas (ambos os gêneros afirmaram essas barreiras). A pesquisa de Junior *et al.* revelou que os jovens do sexo masculino foram fisicamente mais ativos do que as do feminino (66,3% vs. 38,5%; $p < 0,001$). Os fatores diretamente associados à prática de atividade física foram: maior escolaridade do pai para o sexo masculino, e da mãe, para o feminino; percepção positiva de saúde e participar das aulas de educação física.

Os excertos dos diários de campo a seguir descrevem a realidade empírica observada no nosso estudo:

Intervalo da manhã: [...] Durante o intervalo, após pegarem o lanche, os/as estudantes da turma se separam pelo pátio da escola que é muito grande e arborizado. Os meninos vão jogar futebol na quadra e um grupo misto (meninas e meninos) vai jogar vôlei, nesse momento é possível ver pequenos grupos por gênero interagindo embaixo das árvores com os celulares ou com o violão. As meninas que namoram aproveitam esse momento para ficarem separadas dos demais colegas. Horário do almoço: Todos/as os/as estudantes se dirigem à uma pequena cantina que fica no pátio da escola e permanecem em fila aguardando para pegar o almoço. Enquanto aguardam na fila, muitos conversam entre si, meninas com meninas, meninos com meninos, mas também é possível observar meninos e meninas conversando. Na medida em que vão pegando o almoço, alguns/as estudantes se dirigem às salas de aula e outros vão para debaixo das árvores, onde tem mesa e bancos feitos de concreto. É possível observar que os grupinhos por gênero permanecem os mesmos na hora do almoço. Quando terminam de almoçar os meninos correm logo para a quadra de futebol e as meninas aproveitam para usar o celular e conversarem. Intervalo da tarde: [...] Alguns/umas estudantes se dirigiram para a cantina onde pegaram o lanche, alguns meninos foram jogar futebol, um grupo misto foi jogar vôlei numa área de terra e algumas meninas se separaram em pequenos grupos, sentando nos banquinhos do pátio, onde conversaram entre si e usaram o celular. Nesse horário, a turma fica bem dispersa, alguns/as estudantes procuram colegas de outras turmas para interagir. O casal homoafetivo também aproveita esse momento para ficar mais isolado, vão para o banquinho mais distante do pátio. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Intervalo da manhã: [...] A turma se dispersa bastante durante o intervalo, os mesmos grupos formados na sala de aula se reúnem no pátio no horário do intervalo. São cerca de quatro grupos só de meninas e um grande grupo só de meninos. Nesse horário, as meninas aproveitam para navegar nas redes sociais e conversar com as outras meninas da mesma turma e de turmas diferentes embaixo das árvores, sentadas nos banquinhos de concreto, enquanto os meninos se reúnem com colegas de outros anos/séries para jogarem futebol numa quadra de cimento que fica próxima à cantina. As meninas não são vistas jogando com os meninos, nem observando eles jogarem. Os arredores das duas quadras ficam ocupados por meninos que assistem ao jogo. Apenas um grupo misto, composto por três meninas da turma observada e quatro meninos, é visto jogando vôlei em baixo de uma árvore. [...] As meninas que namoram pegam o lanche e vão direto para uns banquinhos mais afastados do pátio. No horário do almoço: Os/as estudantes enfrentaram uma longa fila para pegar o almoço e quando pegaram, alguns voltaram para almoçar na sala e outros ficaram debaixo das árvores nos banquinhos de

concreto. Os/as estudantes continuam em pequenos grupos por gênero e poucos grupos mistos. Assim que terminam de almoçar, os meninos saem juntos para jogar futebol, algumas meninas da turma ficam na sala conversando e outras saem para o pátio, onde usam o celular e conversam com outras meninas. Em nenhum momento os meninos convidam as meninas para jogar. Intervalo da tarde: Ainda durante o recreio, alguns meninos vão jogar futebol, algumas meninas ficam passeando pelo pátio em pequenos grupos, outras ficam sentadas nos banquinhos do pátio mexendo no celular e apenas um grupo, só de meninas, joga queimada. (Diário de Campo – 03/05/2016).

A partir dos excertos acima pudemos identificar que durante os intervalos (recreios) na EREM os/as jovens se dividiam em grupos por gênero para desenvolverem atividades diferenciadas. As atividades das quais os/as estudantes participantes da pesquisa se ocupavam no recreio, podem ser agrupadas em três categorias, a saber: Atividades exclusivas das meninas: lanche e conversar; namorar (casal homoafetivo), passear pelo pátio em trios ou quartetos; usar o celular para acessar as redes sociais e jogar queimada; Atividades exclusivas dos meninos: jogar futebol, tocar violão; Atividades mistas: jogar vôlei. Essa mesma realidade também foi abordada nas pesquisas de Wenetz (2005) e Auad (2006) que investigaram as relações de gênero no ensino fundamental. Conforme Auad (2006) as brincadeiras das quais participam meninas e meninos, durante o recreio, são expressivas, pois revelam como as relações de gênero entre ambos vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, fabricam meninas, meninos, mulheres e homens.

É possível perceber nas descrições dos diários de campo acima que os meninos têm uma tendência maior de dominar grandes espaços, acrescida da maior mobilidade social, visto que os meninos estavam presentes em uma atividade na qual era necessário correr e expressar-se com o corpo de modo amplo, como exemplifica o jogo de futebol, enquanto que as meninas tinham que se conformar com os arredores do pátio para brincarem de queimada, passearem ou mesmo conversarem entre si, já que as duas quadras de esportes existentes na escola eram ocupadas somente pelos meninos.

Sobre esse aspecto, Louro (1997) ressalta que “tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas (...) eles parecem ‘precisar’ demais espaço do que elas, parecem preferir ‘naturalmente’ as atividades ao ar livre. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem das coisas’” (p. 60). Mas a divisão de gênero está implicada nessa construção. As cenas descritas nos diários de campo nos permite inferir que as atividades (brincadeiras, jogos, etc) realizadas por meninas e meninos durante o recreio revelam que ambos os gêneros buscam atender às expectativas sociais atribuídas ao masculino e ao feminino.

Desse modo, desde a infância os gêneros aprendem o que são atividades de meninas e atividades de meninos e essas aprendizagens se estendem até a vida adulta. Dessa forma, criam-se territórios. O território masculino é negado ao feminino e constitui-se em uma relação de poder entre os gêneros. O gênero que ousa transgredir tal relação de poder estabelecida é punido. Na turma pesquisada não observamos essa transgressão, pois as meninas não chegaram a jogar o futebol com os meninos, nem eles chegaram a realizar alguma atividade desenvolvida por elas. As pesquisas de Wenetz (2005) e Auad (2006) apontaram que essa transgressão ocorreu e trouxe sérias punições para ambos os gêneros.

As autoras destacaram que em suas pesquisas uma menina que foi vista jogando o futebol com os meninos foi pejorativamente apelidada de “menino”, “sapatão” e o menino que foi visto pulando elástico com as meninas foi chamado de “bicha”. Essas atitudes expressam que comumente nossos comportamentos são julgados de acordo com as expectativas sociais de cada gênero. Nossas observações acerca das atividades desenvolvidas no horário do intervalo/recreio pelos/as participantes da nossa pesquisa corroboram com a literatura que enfatiza que essas manifestações são “potentes expressões de como as relações de gênero influenciam a maneira como meninas e meninos se expressam corporalmente e, de modo claro, aproveitam diferente e desigualmente o elenco de movimentos, jogos e brincadeiras possíveis” (AUAD, 2006, p. 50).

A ocupação e o domínio do espaço do pátio pelos meninos durante os recreios permite também reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, culturalmente masculino (AUAD, 2006; LOURO, 1997). “De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro, a abstenção e as vítimas potenciais” (AUAD, 2006, p. 51). Cabe aqui destacar que durante o recreio nenhum professor foi visto ocupando o pátio. Não observamos nenhum servidor da instituição nesse momento que pudesse intervir nessas atividades diferenciadas, a fim de integrar os gêneros, vimos apenas as merendeiras que serviam os lanches e o almoço. Outro aspecto referente à infraestrutura da instituição merece destaque. A escola não possui refeitório (com mesas e carteiras para os estudantes fazerem as refeições), possui apenas uma pequena cantina, onde as merendeiras entregam as refeições. Desse modo, os/as jovens lanchavam e almoçavam nos banquinhos de concreto que têm no pátio ou na própria sala de aula dificultando uma integração.

Ainda observamos que durante uma aula prática de educação física (as aulas dessa disciplina são divididas da seguinte forma: os alunos têm uma aula teórica em um dia e uma aula

prática em outro dia. Nas duas semanas em que estivemos na escola pesquisada, observamos que apenas uma aula prática foi ministrada, pois o professor faltou em uma delas), as meninas e os meninos da turma pesquisada se separaram e preferiram realizar atividades distintas, algumas das meninas demonstraram não gostar da prática esportiva e preferiram sentar para conversar, apenas três delas foram jogar vôlei com alguns meninos, já eles, em sua maioria, preferiram jogar futebol, como elucida o diário de campo a seguir:

[...] Tem início a aula de Educação Física. O professor leva os/as estudantes para o pátio e entrega algumas bolas para eles jogarem o que desejarem, os meninos pegam uma bola de futebol e um grupo misto pega uma bola de vôlei. As outras meninas não demonstram interesse e ficam sentadas nos bancos do pátio usando o celular e navegando na internet. (Diário de Campo – 04/05/2016).

A partir da descrição acima, podemos inferir que nas aulas de Educação Física os meninos e as meninas ainda apresentam resistência ao trabalho integrado, assim, os gêneros buscam realizarem atividades, brincadeiras e jogos diferenciadas, sempre em grupos formados por pessoas do mesmo gênero, corroborando a literatura que versa que se em alguns componentes curriculares a constituição da identidade de gênero aparece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de educação física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. “Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam” (LOURO, 1997, p. 73). Vimos que na escola pesquisada essas resistências persistem e se renovam. Persistem, na medida em que nas aulas de educação física os meninos optam sempre pelo jogo de futebol, e se renovam, na medida em que as meninas passam a jogar vôlei com outros meninos, bem como quando muitas delas abrem mão de realizar alguma atividade esportiva para ficarem sentadas navegando nas redes sociais. No que diz respeito à postura do docente frente a essa separação entre os gêneros, analisaremos mais adiante na categoria Postura dos docentes frente às relações de gênero.

Além das observações, realizamos também entrevistas e estas também revelaram que nas atividades fora de sala de aula, como, por exemplo, durante os intervalos e horários de almoço, que ocorrem no pátio da instituição, os/as estudantes entrevistados/as confirmaram que existe uma separação entre meninas e meninos, e enfatizaram que esporadicamente um grupo misto se junta para jogar vôlei, como mostra as afirmações a seguir:

[...] às vezes a gente vai jogar bola, aí as meninas querem jogar, aí os meninos dizem não porque é menina, aí há essa diferenciação, a única coisa que a gente junta é quando a gente vai jogar vôlei, aí a gente se junta, menina e menino, agora quando a gente vai jogar futebol aí eu já acho os meninos mais preconceituoso, os meninos não aceita que elas jogue. (Estudante: Antônio).

Em relação a isto existe, porque eu acho que é um modelo, se você é menina e está com muitos meninos você recebe o nome de puta, se você é menino e anda muito com menina você recebe o nome de gay, então isso interfere em relação a com quem a gente vai andar, aqui no colégio a gente procura conviver com todo mundo, mas por conta disso a gente anda mais com as meninas, mas a gente se junta com os meninos quando é para jogar vôlei, como você chegou a ver, fora isso eu ando mais com minhas amigas. (Estudante: Vanessa).

Porque a gente se mistura com as meninas para jogar vôlei, mas elas não jogam com a gente futebol, porque é um pouco violento, sempre tem coisas que elas fazem só com elas e a gente só com a gente mesmo. (Estudante: George).

Os discursos dos/as estudantes acima confirmam as nossas observações e nos permite inferir que os estereótipos de gênero, fruto de uma educação social e histórica sexista, contribuem para que meninas e meninos se separem e desenvolvam atividades diferentes e desiguais também no âmbito escolar, passando a existir territórios delimitados para a ocupação masculina e feminina nesse recinto. A fala do estudante Antônio expressa bem a delimitação dos territórios. Ele revela que o futebol é entendido pelos meninos como sendo exclusivo do gênero masculino, dessa forma, as meninas não podem jogar. Essa concepção é fruto da forma como criamos e educamos meninas e meninos desde a infância. Crescemos ouvindo que o futebol é coisa de menino e que boneca é coisa de menina. Dessa forma, ambos os gêneros crescem sendo privados de vivenciarem jogos e brincadeiras essenciais para seu desenvolvimento em virtude dos estereótipos de gênero.

A fala da estudante Vanessa revela que ela assimilou essa construção sexista de gênero, pois ela ressalta que quando uma garota anda com meninos ela passa a ser rotulada, o mesmo acontece quando o garoto anda com as meninas. Nesse caso, podemos inferir que quando um dos gêneros transgride o território do outro, ele é punido. As meninas são pejorativamente apelidadas de “puta”, entre outras. Enquanto que eles são pejorativamente apelidados de “gay”. “bicha” e etc, corroborando com a literatura (BRASIL, 2009d, p. 105) que afirma que “A menina que ousa transgredir tal relação de poder estabelecida é punida. Muitas vezes essas meninas são pejorativamente apelidadas de ‘corrimão’, ‘maçaneta’, entre outras”. Por terem ciência dessa punição, as meninas buscam não se juntarem com os meninos, como ressalta a fala de Vanessa. A fala do estudante George revela que este considera o futebol como um esporte violento para as

meninas, reforçando assim a falsa ideia/concepção de que as mulheres têm uma capacidade física inferior a dos homens. Essa concepção errônea também ocasiona a separação entre os gêneros durante os horários de intervalos, os meninos ocupam-se do futebol, enquanto que as meninas passam boa parte do tempo dos intervalos conversando entre si e passeando pelo pátio e esporadicamente jogam vôlei com alguns poucos garotos. Essas considerações confirmam a literatura que aborda que pudemos constatar que as atividades típicas do pátio são potentes expressões de como as concepções de gênero orientam a maneira como alunos e alunas interagem entre si, expressam seus corpos e aproveitam de forma diferenciada e desigual, por toda a infância e até a idade adulta, o elenco de movimentos, jogos e brincadeiras possíveis. Portanto, a observação dessas atividades pode evidenciar como se dá o aprendizado da separação. (LOURO, 1997; AUAD, 2006).

4.2 O uso constante do celular pelos gêneros durante a jornada ampliada

Durante as observações na turma pesquisada identificamos que o uso do celular durante as aulas e nos horários dos intervalos era frequente. Em alguns episódios o/a docente que estava ministrando a aula demonstrou ignorar o uso do aparelho, como ilustram os fragmentos dos diários de campo:

O uso do celular é uma constante durante as aulas e a professora demonstra não se incomodar. [...] O professor escreve no quadro o assunto – Arte Medieval – e pede para que todos copiem o texto. Nesse momento, poucos alunos fazem silêncio, algumas meninas conversam entre si enquanto copiam e três meninos mexem no celular, o docente vê e demonstra não se incomodar. No pátio da escola: Enquanto isso, algumas meninas ficaram embaixo de algumas árvores conversando e usando o celular. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Enquanto copiavam o exercício, as meninas que sentam do lado esquerdo da sala conversavam sobre os grupos do WhatsApp do qual fazem parte, enquanto que do lado esquerdo da sala quatro meninos ligaram a câmera do celular e gravaram um vídeo e em seguida postaram em uma rede social. No pátio da escola: [...] algumas meninas ficam passeando pelo pátio em pequenos grupos, outras ficam sentadas nos banquinhos do pátio mexendo no celular. (Diário de campo – 03/05/2016).

Os excertos dos diários de campo a seguir mostram que o uso descontrolado do telefone celular em sala de aula e no pátio da EREM pesquisada é uma prática constante. Em 2015 foi criada a Lei Estadual³⁶Nº 15.507, que regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das

³⁶Disponível

em <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15507&complemento=0&ano=2015&tipo>

instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco. A referida lei proíbe o uso de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aula, exceto com prévia autorização para aplicações pedagógicas e nos demais espaços, exceto se no “modo silencioso” ou para auxílio pedagógico. Desse modo, na turma pesquisada a referida lei era descumprida.

Essas observações nos permitem inferir que os/as estudantes tendem a transgredir as proibições e usar seus celulares por terem tempo livre na escola ou estarem entediados com as aulas expositivas que, na escola pesquisada, ocorrem em tempo integral, bem como por quererem se comunicar através das redes sociais. Como consequências gerais desse uso, há distração dos alunos. A postura de alguns docentes de ignorar o uso do aparelho também nos permite inferir que eles/as não buscam adotar medidas que visem à conscientização dos alunos sobre a interferência do telefone celular nas práticas educativas, prejudicando seu aprendizado e sua socialização, conforme orienta a lei estadual. Cabe destacar aqui que não foi visto na sala de aula pesquisada nem nos demais espaços da escola a afixação de aviso sobre a proibição do uso do aparelho celular, que está previsto na lei já citada.

A prática do uso constante do celular pelos/as jovens para acessar as redes sociais também nos permite refletir sobre as conexões possibilitadas por essas redes. Uma forma de compreendê-las é por meio do conceito de capital social. Recuero (2012) conceitua capital social como recursos coletivamente construídos relacionados ao pertencimento da rede, valores estes que podem ser individualmente apropriados. Desse modo, fazer parte de uma rede social é importante para ter acesso a recursos construídos pelo grupo. Recuero (2009) destaca alguns valores relacionados aos sites de redes sociais e sua apropriação pelos atores. A visibilidade tem relevância, pois quanto mais conectado estiver o usuário, maiores as chances de receber determinado tipo de informação e obter suporte social quando solicitar. A reputação é a percepção qualitativa construída de alguém pelos demais atores e está relacionada ao tipo de informação publicada pelo ator social. A popularidade é um valor relacionado à audiência e pode ser inferida a partir do estudo estrutural da rede social. Já a autoridade é o poder de influência de um ator na rede.

Observamos também que algumas docentes demonstraram se incomodar com o uso constante do celular pelos/as estudantes durante as suas aulas, e a medida adotada por elas foi de

guardar/tomar os aparelhos para que os estudantes pudessem prestar atenção às aulas, como exemplificam os trechos dos diários de campo a seguir:

A professora pediu que os/as estudantes respondessem um exercício sobre Classes de Palavras, que posteriormente ela iria corrigir. Nesse momento, um pequeno grupo de meninos faz uso do celular durante a atividade, o que incomoda a professora. Ela toma o celular de um deles e pede que eles se concentrem na atividade. (Diário de campo – 04/05/2016).

[...] O sinal tocou e a turma voltou para a sala, para a aula de Química. Antes de começar a explicar o conteúdo a docente pede os celulares dos/as estudantes e os coloca sobre a sua mesa. Uma das meninas insiste em ficar com o aparelho [...] Nesse momento, a professora fala para a menina que todos/as têm que entregar o celular. (Diário de campo – 12/05/2016).

A postura das docentes frente ao uso do aparelho celular durante as aulas nos permite inferir que elas decidem tomar e guardar esses telefones móveis a fim de que os estudantes prestem atenção às aulas, que são interrompidas com frequência quando estes se distraem usando o aparelho sem a autorização das professoras. Os excertos dos diários de campo também revelam que nenhuma discussão sobre o uso consciente e crítico do celular e para fins pedagógicos foi possibilitada pelas docentes, relevando assim uma incomunicabilidade entre os/as jovens estudantes e professores/as.

As posturas dos/as professores/as frente ao uso do celular pelos/as jovens durante as aulas nos permite inferir que a instituição escolar ainda não está aberta ao diálogo com as novas gerações e nem busca compreender os contextos culturais de experimentação da vivência do tempo de juventude, corroborando com a literatura que versa que:

[...] muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores/as e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos. Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma mão dupla, intuo que o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares. Uma questão que se impõe de início, neste debate, refere-se à necessária constatação de que o poder de formação de sujeitos pela instituição escolar tornou-se significativamente relativizado pelas inúmeras agências e redes culturais e educativas de elaboração de subjetividades e sentidos de existência. Dentre esses, destacam-se os meios de comunicação (não apenas os de massa, mas também as mídias alternativas e descentralizadas), os mercados de consumo e os grupos de identidade. (CARRANO, 2013, p. 183).

Desse modo, é imprescindível que a escola desenvolva um trabalho que vá além do ato de proibir o uso do celular em sala de aula e demais espaços da instituição, é preciso, sobretudo, reconhecer que as culturas juvenis contemporâneas encontraram no telefone celular uma

ferramenta para expressar suas demandas por autonomia, conectividade onipresente e redes de práticas sociais compartilhadas (CASTELLS *et al.*, 2009).

A escola pode trabalhar para que essa tecnologia possa ser utilizada pelos/as estudantes de forma consciente e ética e, inclusive, para fins pedagógicos. É necessário ensiná-los/as que poder acessar as informações por um celular onde e quando quiserem não significa que eles/as devam fazer isso a todo momento. Como o uso desses aparelhos faz parte hoje da construção da identidade desses/as jovens, a escola pode partir desse interesse para se aproximar desses/as estudantes. Ignorar e menosprezar a cultura que os/as jovens trazem da sua realidade é desperdiçar uma oportunidade de diálogo e parceria.

Ainda no que concerne ao uso do celular no recinto de sala de aula, observamos que os estudantes usavam o celular para acessar as redes sociais e fazer comentários sobre fotos de meninas postadas nesses espaços virtuais, como ilustram os excertos dos diários de campo abaixo:

Alguns meninos abriram as redes sociais e ficaram comentando as fotos de algumas meninas conhecidas. Os comentários de alguns eram: “bicha boa”, “gostosa”, “Ai delícia, se eu te pego”, entre outros. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Alguns meninos usaram o celular para verem e comentarem fotos de meninas nas redes sociais durante a aula. Delícia, gostosa e boazona foram algumas das palavras utilizadas por eles para se referirem às fotos das meninas. (Diário de Campo – 13/05/2016).

Os trechos dos diários de campo acima revelam que os meninos, ao visualizarem fotos de meninas nas redes sociais, se referem a elas como objetos sexuais, banalizando a imagem da mulher. A objetificação do corpo feminino, explícita nos discursos dos meninos pesquisados, é uma das características da cultura patriarcal que ainda persiste, uma vez que essa objetificação está intimamente ligada à função do corpo da mulher enquanto mero objeto de prazer sexual masculino.

Cabe destacar aqui que a objetificação está presente nas mais diversas instâncias da sociedade. Um exemplo clássico é a forma como a mulher é retratada em propagandas publicitárias. E muitas campanhas, especialmente as de cerveja, mulheres são estereotipadas e hiperssexualizadas. As consequências dessa objetificação são várias, entre elas, a manutenção e fortalecimento da estereotipação da mulher e a auto objetificação. A mulher deixa de ser percebida enquanto ser humano, cidadã de direitos, para permanecer como objeto de procriação e posse masculina.

Durante as observações em sala de aula, um episódio ocorrido apenas no primeiro dia de observação nos despertou a atenção, a turma pesquisada foi questionada pela gestão da escola, que alegou que essa turma estava sendo acusada por estudantes de outras turmas de praticar ofensas contra meninas de outras turmas por aplicativo de celular e pelas redes sociais, como exemplifica o fragmento do diário de campo a seguir:

Nesse momento, a gestora da instituição interrompe a aula para conversar com a turma sobre algumas intrigas surgidas nos jogos interclasses entre as turmas da escola. Segundo a gestora, a turma foi acusada de divulgar no aplicativo WhatsApp, e em redes sociais, xingamentos e ofensas contra meninas de outras turmas durante os jogos, o que ocasionou na vinda dos pais das meninas ofendidas até a escola para tomar satisfação do ocorrido. A gestora ainda orientou os/as estudantes da turma sobre o uso inadequado das redes sociais e aplicativos para a promoção da violência entre os/as estudantes da escola e pediu que o ocorrido não se repetisse e que os estudantes usassem as redes sociais para fazer o bem. Nesse momento, vários/as estudantes falam ao mesmo tempo querendo explicar o que, de fato, aconteceu. Então, a gestora pediu que falassem um de cada vez. Uma das meninas começou a explicar que durante os jogos interclasses algumas turmas se tornaram rivais. De acordo com a estudante, as meninas das outras turmas começaram a xingar as meninas do 2ºA chamando-as de “putas, raparigas, oferecidas, e mandando elas para aquele canto”, só porque elas estavam ganhando. Diante disso, explicou a menina, alguns meninos da turma não gostaram e resolveram defender as suas colegas de turma, xingando as adversárias com as mesmas palavras de baixo calão. A menina completou: *“O que ocorreu foi que a gente tem um grupo da turma no WhatsApp e a gente comentou o corrido e alguém do grupo deu um print da conversa e repassou para as meninas das outras turmas. E a gente não sabe quem foi que também fez um meme (imagem contendo legenda) com xingamentos e fotos dessas meninas e postou no Instagram da nossa turma, alguém hackeou nosso insta”*. Um dos meninos concordou com a colega e enfatizou que xingaram as outras meninas porque elas começaram primeiro a xingar as colegas de turma, mas que eles estavam arrependidos e não iriam fazer mais isso. A gestora diz: *“eu acho bom mesmo, pessoal, porque um pai de uma das alunas da outra turma ameaçou entrar na justiça por causa disso”*. Em seguida, a gestora deixa a turma e os/as estudantes ficam comentando o ocorrido. Um dos meninos, se referindo às meninas da outra turma, ainda diz: *“Elas querem dar uma de santinha, de santinha não têm nada”*.

O trecho do diário de campo acima revela que as redes sociais e aplicativos de mensagens, acessadas pelos/as jovens através da telefonia móvel, vêm se tornando espaços de manifestação da violência contra meninas e mulheres. No caso da escola pesquisada, uma discussão violenta com trocas de xingamentos entre os/as estudantes durante os jogos interclasses se estendeu até o ambiente virtual. Meninas e meninos da turma observada utilizaram uma rede social e um aplicativo de mensagem para ofenderem meninas de outras turmas com palavras pejorativas que ferem a honra e a imagem dessas meninas, o que nos permite inferir que os espaços virtuais, constantemente acessados pelos jovens, vêm reproduzindo discriminações construídas socialmente baseadas nas expectativas sobre o que seria um comportamento feminino “adequado”.

O dossiê Violência contra as mulheres, elaborado pela Agência Patrícia Galvão³⁷ confirma que as redes sociais e outras áreas da comunicação digital têm se configurado como espaços de manifestação da violência contra as mulheres. A ampliação do círculo de pessoas alcançadas pelas chamadas redes sociais e a instantaneidade com que mensagens de voz e de texto, vídeos e fotos são trocados e replicados nesse ambiente virtual estão no cotidiano de uma parcela considerável dos jovens e da população brasileira. Considerando essa realidade, é preciso promover debates e reflexões sobre o uso da internet no âmbito escolar, visto que o uso do celular pelos/as jovens para acessar as redes sociais é constante, conforme descreve os trechos dos diários de campo, bem como sobre as raízes da violência contra as mulheres para extinguir a violência de gênero no ambiente virtual. Nesse sentido, pudemos observar uma tentativa sutil da gestora de orientar a turma sobre o uso consciente desses espaços virtuais, no entanto, a mesma não buscou refletir sobre a violência de gênero sofrida pelas alunas.

4.3 A aprendizagem dos papéis estereotipados de gênero: do assédio sexual e moral à prática da homofobia

A partir das observações pudemos identificar a existência de atitudes/abordagens invasivas dos meninos em relação às meninas que ocorreram com frequência no pátio da escola, como mostram os fragmentos dos diários de campo abaixo:

Enquanto aguardam o lanche na fila, alguns meninos se comportam de maneira que aparenta incomodar algumas meninas, como por exemplo, abraçando-as por trás, empurrando-as, encostando-se nelas. Algumas os empurram e pedem para se afastarem delas, outras, ignoram. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Todos/as os/as estudantes foram pegar o lanche. Enquanto aguardavam na fila, um menino tenta dar um beijo em uma menina da sala, mas ela pede para ele parar, ele continua e a menina o empurra, ele sai dizendo: “Vou roubar um beijo seu, gata”. A estudante volta a conversar com as colegas demonstrando não ter gostado da abordagem invasiva do colega, mas elas riem da situação e pedem para ela “deixar para lá”. (Diário de Campo – 03/05/2016).

As cenas descritas nos trechos dos diários de campo acima revelam que no cotidiano escolar as meninas e jovens são constantemente abordadas pelos meninos de maneira invasiva. Eles chegavam de repente, abraçando-as por trás, empurrando-as e encostando-se nelas enquanto elas estavam na fila aguardando para pegar o lanche, um deles tentou beijar uma menina da turma a força. As meninas reagiram de maneiras diferentes, algumas demonstraram se incomodar e pediram para eles pararem e se afastarem, uma jovem chegou a empurrar um dos

³⁷Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violencia-de-genero-na-internet/>

meninos que continuava insistindo em beijá-la mesmo quando ela pediu para ele parar, outras meninas demonstraram se incomodar a partir de olhares de repreensão, passando a ignorá-los. Sobre essa insistência dos meninos após ouvirem um não da menina, Gonçalves (2016) nos lembra que “outro ponto importante a se debater é que normalmente educamos as mulheres para reprimir sua sexualidade das mais variadas formas, mas não ensinamos os homens a respeitarem as mulheres, não os ensinamos o significado da palavra não” (p. 115-116).

Algumas jovens que presenciaram as cenas descritas apenas riram e pediram para as colegas que foram abordadas pelos meninos deixarem para lá, ou seja, que ignorassem as atitudes deles. Assim, percebesse inconscientemente que há um incentivo para a manutenção da submissão feminina, em que a menina/mulher aceita a opressão/violência imposta pelos meninos de forma passiva.

As atitudes dos meninos nos permite inferir que eles agem desse modo apoiando-se no estigma de virilidade masculina. Desde da infância, é exigido dos meninos a manifestação de um apetite sexual intenso como prova de sua virilidade, estimulada por homens próximos a eles quando apontam o corpo das mulheres na TV ou nas ruas (BRASIL, 2009d). Vianna e Finco (2009) apontam que comumente meninas e meninos desenvolvem seus comportamentos, atitudes e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e para o feminino. Silva e Negreiros (2012) enfatizam que as meninas são movidas por processos culturais e de socialização que as encorajam a assumir posições contrárias à violência, diferentemente dos meninos que são encorajados a assumirem posturas violentas. Pudemos perceber que as formas de abordagem dos meninos para com as meninas ocorreram de forma violenta e abusiva, e as reações manifestadas por elas foram contrárias à violência, evitando o conflito de gênero, visto que elas apenas pediram para eles se afastarem ou os ignoraram. Dessa forma, concluímos que essas observações reiteram a literatura utilizada para fundamentar o presente trabalho.

Nas observações em sala de aula pudemos identificar a existência de “brincadeiras” sobre a sexualidade/orientação sexual de meninos, feitas por meninos e meninas, quando estes não se comportavam de acordo com o que a sociedade atribui como sendo próprio do seu gênero, como ilustram os trechos dos diários de campo a seguir:

Após copiar o conteúdo do bimestre, o professor inicia o assunto falando sobre os principais grupos vegetais do Reino Plantae. Durante a descrição de cada grupo vegetal, um estudante interrompe e diz: “Professor, né verdade que as flores são os órgãos genitais das plantas?” E o docente responde: “Muito bem, vejam como o colega de

vocês tá sabido, anda cheirando muitas flores, né, Matheus? Você é um cara romântico!” Nesse momento outro colega responde com tom de deboche: “Ele é muito é fresco, professor! Coisa de viado mesmo!” e toda a turma começa a rir nesse momento. O estudante demonstra ignorar os insultos. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Antes de começar as apresentações, uma das meninas falou: “*Galera! Ontem eu, Bia e JP assistimos o filme Enrolados e JP chorou no final do filme*”. Toda a turma começou a rir e um dos colegas disse: “*Assistisse filme de princesa, JP? Só pode ser gay e ainda chorou?! Professora, o que a gente faz com esse menino? Tem uma nega gata do primeiro ano que dá em cima dele e ele nem da bola*”. Os demais meninos começam a alisar o cabelo de JP que pede para eles pararem, no entanto, ele não demonstra estar chateado com a gozação e continua a conversar com os colegas. [...] A sala de aula da turma observada tem duas janelas, das quais é possível ver o pátio da escola. Um dos meninos viu que um casal estava namorando no pátio, ele fez o seguinte comentário para os colegas: “Olha a nega do 2º D, estão no maior amasso ali debaixo das árvores, perdesse, visse, JP? Era pra ser tu no lugar dele, mas tu não quiseste, tu é gay mesmo”. (Diário de Campo – 05/05/2016).

[...] Durante essa aula, um grupo de meninos começou a comentar sobre a viagem que eles vão fazer no final do ano. Um deles fez o seguinte comentário: “Vou pegar todas as negas de lá! Já tu, JP, como não gosta de mulher, vai ficar só acendendo vela”. O estudante JP se defendeu dizendo que era mentira, mas outro colega disse: “Se tu não pegasse a nega do 2º D, tu não vai pegar ninguém mais, assume logo que tu é gay”. O estudante demonstrou não se importar muito, e continuou conversando com os colegas. (Diário de Campo – 06/05/2016).

Os trechos dos diários de campo a seguir revelam que alguns meninos da sala investigada constantemente tinham sua sexualidade/orientação sexual questionada pelos outros meninos de sua turma. Por demonstrar conhecimento em assuntos de biologia (estudante Matheus), por sensibilizar-se ao assistir a um filme e por não abordar de forma invasiva as meninas durante as paqueras ou até mesmo por não querer namorar uma determinada garota (estudante JP), os garotos citados nos trechos dos diários de campo acima eram pejorativamente chamados de “viado”, “gay” e “fresco”. Essa desconfiança acerca da sexualidade dos meninos mencionados pode ser compreendida pela forma como são educados os gêneros. Desde crianças meninas e meninos são educados de maneiras distintas. Elas são educadas para serem submissas, meigas, sensíveis e delicadas, enquanto que eles são educados para serem insensíveis, sendo comum a expressão “homem não chora”, fortes, corajosos, galanteadores, que devem “gostar e dar em cima das meninas/mulheres”. Para Connel (1997, p. 2) “La masculinidad existe solo en contraste con la femineidad”. Uma vez que a ideia de feminilidade é ser frágil, sensível, emotiva, sentimental, delicada, a masculinidade vai repousar na oposição de todos esses atributos, tidos como próprios do sexo feminino. Scott (1995) também aponta que a ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos, induzindo o conflito entre masculino e feminino.

Quando um menino, rapaz ou homem tem atitudes consideradas como sendo de mulher ou não seguem o modelo de masculinidade imposto pela nossa sociedade, ele é prejudicado e discriminado, foi o que aconteceu com os estudantes, principalmente com o estudante JP quando chorou ao assistir um filme, demonstrando sensibilidade, característica atribuída às mulheres e não quis namorar uma menina. A literatura aborda que “quando meninos têm atitudes consideradas femininas, eles são objeto de suspeita se seriam ‘verdadeiramente homens’, aludindo a uma possível homossexualidade [...] meninos e rapazes que não seguem o modelo da masculinidade hegemônica são prejudicados e sofrem discriminação” (BRASIL, 2009d).

Sobre a questão da virilidade, Gonçalves (2016) ressalta que podemos entender o quanto essas construções estereotipadas dos gêneros ainda estão muito presentes. A ideia da virilidade como atributo próprio (e ideal) da masculinidade acaba por reforçar os mitos de que todo homem precisa ser forte, provedor, macho, viril, não deve demonstrar sentimentos. Saffioti (2001, p. 25) enfatiza que “O homem será considerado macho na medida em que for capaz de disfarçar, inibir, sufocar, seus sentimentos. A educação de um verdadeiro macho inclui necessariamente a famosa ordem: “Homem (com H maiúsculo) não chora”. Dessa forma, nossas observações reiteram a literatura estudada. Ao terem sua sexualidade questionada constantemente, observamos que os estudantes Matheus e JP demonstraram ignorar e negar as ofensas cometidas pelos demais colegas de turma, no entanto, percebemos pela expressão de suas faces envergonhadas que ambos se sentiram constrangidos com as “brincadeiras” ofensivas.

Identificamos durante duas das nove aulas observadas que algumas meninas da turma pesquisada, ao se referirem às meninas que arrumam vários paqueras nas festas ou namoram na escola, utilizaram palavras capazes de denegrir e ferir às imagens das meninas mencionadas nas conversas, reproduzindo, assim, o discurso machista, como pode ser visto nos fragmentos dos diários de campo a seguir:

As meninas que sentam do lado esquerdo da sala estavam conversando entre si e comentando que outra menina era mais “rodada” que tudo, que trocava de namorado como trocava de roupa, uma delas disse: “*E a mãe dela acha que ela é santa, eu soube que ela vai pras festas e fica com dois, três numa noite só*”. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Um dos meninos viu que um casal estava namorando no pátio, ele fez o seguinte comentário para os colegas: “*Olha a nega do 2º D, estão no maior amasso ali debaixo das árvores, perdesse, visse, JP? Era pra ser tu no lugar dele, mas tu não quiseste, tu é gay mesmo*”. Uma das meninas ao ouvir comentou: “*Vocês nunca viram mulher não, foi? Seus abestalhados*”. O menino que fez o comentário respondeu: “*Tu tá é com recalque, ninguém quer te pegar*”. A menina revidou: “*Eu não sou puta, eu não me passo pra isso não, meu filho*”. (Diário de Campo – 05/05/2016).

Os excertos dos diários de campo acima revelam que as meninas da turma observada reproduzem o discurso machista. No trecho do diário de campo do dia 02 de maio, um grupo de meninas que conversavam, manifestaram preconceito contra uma garota que durante as festas de rua namorava vários rapazes. Na compreensão das jovens da turma pesquisada, uma menina que “fica” com vários meninos é considerada como uma menina que não se dá o respeito. Essa compreensão está explícita quando as meninas afirmam que a garota é mais “rodada” que tudo, que constantemente troca de namorado e que sua genitora acredita que ela é “santa”. As jovens não chegam a questionar os meninos que ficam com várias meninas durante as festas e demais eventos. Desse modo, essas observações nos permite inferir que as meninas são vítimas de preconceito e discriminação tanto por meninos, quanto por meninas, sendo que essas últimas acabam reproduzindo inconscientemente os discursos machistas e a misoginia.

No trecho do diário de campo do dia 05 de maio, enquanto alguns meninos falavam sobre uma cena de namoro que estava ocorrendo no pátio da escola e que dava para ser vista da janela da sala de aula pesquisada, uma menina da turma chega a chamar de “puta” a garota que estava namorando no pátio da escola. Ao chamá-la pejorativamente de “puta”, a estudante, inconscientemente, contribui para a reprodução da opressão contra as mulheres. No entanto, é preciso ressaltar que essas jovens não são culpadas por essa reprodução. Elas são vítimas do patriarcado, de uma educação sexista e a reprodução de ideias machistas é só mais um reflexo da opressão que sofrem e que foram ensinadas a aceitar e repassar.

Nós, meninas, jovens e mulheres, já crescemos ouvindo dos nossos pais e das pessoas com quem convivemos a repetição constante de supostas regras universais, naturais e impassíveis de mudança, tais como: “meninas não sentam assim”, “mulher beber é feio”, “isso não é jeito de menina se comportar”, conseqüentemente, essas afirmações acabam fazendo com que muitas de nós as incorporemos, ainda que sem perceber e questionar que essas afirmações são parte de um processo de socialização desigual de gênero, o qual oprime constantemente nós mulheres. Assim, passamos a ouvir esse discurso opressor e machista vindo também de mulheres, mulheres que são tão vítimas do machismo que elas mesmas destilam, quanto aquelas que são obrigadas a ouvir seus discursos. Sobre essa questão Saffioti (2005, p. 39) ressalta que:

[...] a máquina funciona até mesmo acionada por mulheres. Aliás, imbuídas da ideologia que dá cobertura ao patriarcado, mulheres desempenham, com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai. Ainda que não sejam cúmplices deste regime, colaboram para alimentá-lo.

Desse modo, a autora enfatiza que embora as mulheres não sejam cúmplices do sistema patriarcal, elas acabam contribuindo inconscientemente para a manutenção dele, pois acabam incorporando aspectos desse sistema, visto que foram ensinadas a aceitar e reproduzi-lo.

Durante as observações pudemos perceber que a homossexualidade feminina está presente no cotidiano da escola pesquisada, diante dessa realidade, buscamos compreender como ela é entendida pelas/os estudantes pesquisados. Para a maioria dos/das entrevistadas a homossexualidade é encarada como algo errado/anormal, no entanto, enfatizam que respeitam os estudantes homossexuais e pontuam que os outros colegas da escola manifestam preconceito, como pode ser visto nas afirmações a seguir:

Eu respeito, mas eu não acho certo. Pesquisadora: por que você não acha certo? Porque se Deus fez a gente...por exemplo, mulher, a gente tem que ser mulher, tem que gostar de homem. As pessoas têm muito preconceito. Pesquisadora: Como elas manifestam esse preconceito? Tirando onda, olhando diferente quando as meninas lésbicas passam e cochichando. (Estudante: Helena).

Não, assim, tipo...pra mim, eu não sou contra, assim...não tenho preconceito, mas eu não aceito, entendeu? Tipo, porque pra mim o homem foi feito para a mulher e mulher foi feita pro homem e não o homem para outro homem, entendeu? Às vezes quando a gente ta num grupo de amigos da sala e passa as meninas que namoram, aí a gente acha estranho, entendeu? Mas a gente não diz nada com elas, porque é a vida delas, se elas querem isso para elas então isso é bom para elas, a gente só acha estranho, mas tem grupinhos preconceituosos que ficam cochichando: lá vai as sapatão, esse menino é bicha. (Estudante: Antônio)

Namorar dentro do colégio é uma coisa que não deve acontecer, porque aqui é um local de educação, um local público, que se a pessoa quiser namorar que vá namorar numa praça, eu não me incomodo com o namoro delas, porque elas tem o livre arbítrio para fazer o que quiser da vida delas, mas eu não acho bonito nem bom duas meninas namorando assim dentro do colégio. Pesquisadora: E você acha errado os outros casais heterossexuais que namoram aqui dentro da escola? não, porque eu acho que além de desenvolver uma parceria entre eles dois, acaba fortalecendo outros casais a se firmar, provavelmente, namorando fora do colégio. Eu acho que eles vê como uma coisa não muito agradável, porque eles comentam na sala, mas não deixam sair da sala não. (Estudante: George).

Na minha opinião eu acho que é errado, mas eu não falo nada, tipo...eu sei que é errado, mas tipo... eu respeito porque foi uma escolha que ele fez pra ele. Por que? Porque eu acho que não é uma coisa de Deus, que foi criado por ele, na minha opinião é homem e mulher e mulher e homem, acabou, não tem essa de homem e homem, mulher e mulher. Muitas pessoas aqui vê como brincadeira, outras não discrimina, acha normal, mas muitos é com brincadeira, soltando piadinha com as meninas homossexuais, tipo...fala viado, ô gay, sapatão, fica dizendo: olha, tem um menino ali te esperando, só que também tem muitas dessas pessoas que ao ser chamado de gay ou sapatão leva numa boa, leva na brincadeira e como eu falei antes, se você leva na brincadeira uma coisa que não é bem vista é porque você dá liberdade pros outros chamar e continuar chamando você daquilo. (Estudante: Marcos).

Os trechos das entrevistas acima revelam que para a maioria dos/as jovens entrevistados/as a homossexualidade é vista como algo errado e desviante. Os/as estudantes justificaram essa concepção a partir de uma concepção divina, afirmando que Deus criou o homem para a mulher, dessa forma, o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo não é visto como uma obra de Deus, portanto, passa a ser marginalizado. Essa forma de conceber a homossexualidade revela o quanto a religião influencia na construção das relações de gêneros e vai ao encontro da discussão de Scott (1995) que afirma que a análise das relações de gênero implica observar e questionar minuciosamente quatro elementos importantes relacionados entre si presentes na nossa sociedade, são eles: os símbolos, os conceitos normativos, a organização social e a identidade subjetiva.

Podemos identificar a partir das afirmações dos/as estudantes entrevistados/as o quanto os dois primeiros elementos (símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas e conceitos normativos que colocam em evidência interpretações) citados por Scott (1995) se fazem visíveis e influenciaram na compreensão que cada um dos/as estudantes entrevistados construiu sobre as relações de gênero e a homossexualidade.

Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: primeiro – símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) – Eva e Maria, como símbolo da mulher, por exemplo, na tradição cristão do Ocidente, mas também mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção. Segundo – conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino. De fato essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas e às vezes têm confrontações abertas ao seu respeito, quando e em que circunstâncias, é isto que deveria preocupar os(as) historiadores(as). A posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito. (SCOTT, 1995, p. 21).

Desse modo, as doutrinas religiosas se configuram como uma verdade absoluta e contribuem para a construção social e histórica das relações desiguais de gênero. Devido o seu caráter essencialista de oposição binária, seus pressupostos rejeitam os que fogem a sua verdade, assim, as diferentes formas de vivenciar a sexualidade, tais como a homossexualidade, bissexualidade e as identidades de gênero, e enfatizam a heterossexualidade como a única forma verdadeira e correta de vivenciá-la.

Os discursos dos/as estudantes também revelam que eles/as reconhecem que na escola há a prática da homofobia, expressa pelo desprezo e aversão aos/às estudantes homossexuais, e ressaltem que isso ocorre de forma explícita, através de piadas preconceituosas e comentários, bem como de forma implícita, através de olhares e gestos que falam mais que as palavras. O estudante George chega a afirmar que o namoro na escola só deve ser permitido apenas para os casais heterossexuais, sob a justificativa de que somente eles podem estimular outros casais heterossexuais a se firmarem. Esses discursos corroboram a literatura que enfatiza que:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as. (LOURO, 2000, p. 19-20).

Concordamos com Louro (2000) quando discute que a instituição escolar é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar de construção do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância.

A homossexualidade também foi apontada por um pequeno grupo de estudantes como algo normal, como pode ser visto nas afirmações a seguir:

[...] Assim, na minha opinião, eu acho a homossexualidade normal né, cada pessoa é do jeito que é, pra mim não tem problema. (Estudante: Bianca).

Eu não sou contra, eu tenho vários amigos gays, os amigos da minha mãe também são, e assim, aqui na escola eu acho mais difícil uma pessoa se assumir tanto para os amigos quanto para as amigas, tem sim algumas pessoas que já são, assim, uma ou outra, é difícil de você ver, não é muito fácil de se assumir. Eu acho que é totalmente certo, não tenho nada contra, agora assim, se você pode gostar de um menino, ter afinidade com um menino, o que é que tem uma menina gostar de outra menina? Se apaixonar também. Pra mim é normal. (Estudante: Mateus).

[...] eu acho normal, são pessoas iguais a gente, não tem pra que tá com preconceito. (Estudante: Camila).

Eu acho normal, porque é uma opção dessa pessoa e tipo...porque independente da opção sexual, cada um tem que respeitar, ninguém precisa tá criticando porque você é gay, por isso eu acho normal e respeito. (Estudante: Stella)

As falas dos/as estudantes entrevistados/as revelam que estes têm um entendimento acerca da homossexualidade diferente da concepção preconceituosa e discriminatória que historicamente foi e vem sendo difundida pela nossa sociedade. Nos discursos acima podemos perceber que os/as estudantes apoiam a homossexualidade, não expressando em suas respostas qualquer indício de preconceito, bem como a compreendem como uma forma normal de viver a sexualidade. Essa concepção acerca da homossexualidade nos permite inferir que este grupo de estudantes reconhece que a nossa sociedade é marcada pela diversidade, inclusive, a diversidade sexual, enfatizando que a homossexualidade é tão legítima quanto a heterossexualidade.

Cabe destacar que a fala do estudante Mateus expressa que na EREM alguns/as estudantes homossexuais têm receio de assumirem a sua orientação sexual, o que nos permite inserir que esse receio deve-se ao fato de que dentro do âmbito escolar ocorre manifestação de preconceito contra aqueles que manifestam uma orientação sexual que não é a hegemônica. Isso nos faz refletir sobre a importância da instituição escolar incluir urgentemente no seu currículo discussões sobre gênero e sexualidade, de modo a dar visibilidade aos sujeitos históricos que foram e continuam sendo massacrados, marginalizados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU, 2013).

5 ANALISANDO A POSTURA DOS (AS) PROFESSORES (AS) FRENTE ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA JORNADA AMPLIADA

O presente capítulo analisa, a partir dos diários de campo e de entrevistas semiestruturadas, a postura dos professores frente às relações de gênero nas atividades desenvolvidas na jornada ampliada. Está dividido em cinco seções, a saber: 5.1 As discussões de gênero suscitadas pelos/as estudantes durante as aulas. Nessa seção relatamos através dos diários de campo os momentos de debate levantados pelos estudantes sobre a temática em sala de aula. 5.2 Surgimento de comentários preconceituosos e machistas durante as aulas: repreender ou ignorar? Uma oscilação na postura docente. Nessa seção, discorreremos sobre a postura de alguns docentes frente às manifestações de atitudes preconceituosas de alguns estudantes. 5.3 Despreocupação com o pedagógico: a não intervenção frente às atividades que integrem os gêneros. Nessa seção, discorreremos sobre a postura docente diante de atividades pedagógicas que podem possibilitar a integração entre os gêneros. 5.4 O entendimento acerca das discussões de gênero no âmbito escolar no discurso dos/as professores/as. Nessa seção analisamos as entrevistas dos docentes acerca da importância da discussão da temática na escola. 5.5 A utilização das aulas de disciplinas de formação moral crítica para tratar das disciplinas tradicionais. Nessa seção discorreremos sobre a prioridade que alguns professores que ministravam duas disciplinas, sendo uma tradicional e a outra de formação moral, davam ao ensino das disciplinas tradicionais.

5.1 As discussões de gênero suscitadas pelos (as) estudantes durante as aulas

Quando questionados sobre a existência de discussões nas aulas sobre questões de gênero e as disciplinas que proporcionam essas discussões, a maioria dos/as estudantes entrevistados/as afirmaram que existem discussões sobre questões de gênero apenas durante as aulas das disciplinas da área de humanas, no entanto, são discussões que não estão incluídas como conteúdo programático dos componentes curriculares ministrados. Enfatizaram ainda que são discussões levantadas espontaneamente pelos/as estudantes a partir da ocorrência de episódios como, por exemplo, piadas machistas, e a partir daí os/as docentes abrem espaço para a discussão sobre o tema, como pode ser visto nas falas abaixo:

Tem sim, principalmente nas aulas de sociologia, de história, filosofia também muitas vezes. Quando algum menino faz uma piada machista aí a gente se defende. Pesquisadora: As discussões sobre gênero estão no conteúdo programático da disciplina ou são discussões que surgem espontaneamente? São discussões que surgem nas aulas quando os meninos soltam piadas machistas, aí as professoras entram na discussão quando elas escutam e falam que tem que respeitar todo mundo. (Estudante Luana).

[...] A gente discute, acho que, na disciplina de português, porque a professora é bem aberta, sabe? Pesquisadora: Essas discussões estão no conteúdo programático da disciplina? Não, às vezes a alguém pergunta alguma coisa disso e a professora começa a explicar pra gente. Ela fala de acordo com a pergunta, tipo...se alguém pergunta sobre o machismo aí ela explica que ele tá em todo canto, normalmente é isso. Em história também e em direitos humanos também, são mais essas matérias. (Estudante Sophia).

[...] Quem mais debateu foi as professoras de sociologia e filosofia, só. Elas falavam sobre as agressões que as mulheres sofrem, do machismo na rua, quando uma mulher passa e o cara fica dando psiu para ela, sobre essas coisas de feminismo. Pesquisadora: Mas essas discussões estão no conteúdo programático da disciplina? Não, no dia da mulher foi que a gente discutiu isso. (Estudante Letícia).

Os discursos dos/as estudantes entrevistados/as revelam que as discussões de gênero em sala de aula existem, no entanto, ocorrem esporadicamente, de forma assistemática e apenas durante as aulas de disciplinas que compõem o campo das Ciências Humanas. As discussões sobre o tema partem dos estudantes ao questionarem situações machistas vivenciadas no cotidiano escolar e externo a esse recinto, bem como quando o/a professor/a ouve alguma situação abusiva de gênero e passa a intervir. A fala de Letícia expressa ainda que os/as professores/as abordam essas discussões em datas comemorativas, como, por exemplo, no dia da mulher. Conforme os/as estudantes entrevistados, essas discussões não se configuram como conteúdos das disciplinas, são discussões que surgem durante as aulas. Os discursos dos entrevistados apontam ainda que, diante das indagações feitas pelos/as estudantes aos professores acerca do tema, estes/as (professores/as) não se omitem em abordar, pois buscam responder aos questionamentos e estimular o respeito a todos/as. Consideramos essa postura docente importante, pois, embora não abordem essa temática como um conteúdo dos componentes curriculares que ministram, estes/as não se omitem em tratar do assunto quando ele surge no ambiente de sala de aula. Assim, os/as professores/as acabam combatendo de forma sutil a desigualdade de gênero.

Podemos inferir, a partir dos discursos acima que, as discussões de gênero enquanto conteúdo curricular, ainda não adentraram de forma consistente na prática educativa da EREM pesquisada, visto que elas ocorrem esporadicamente e partem das argumentações levantadas pelos/as próprios estudantes no ambiente de sala de aula.

A discussão de gênero no âmbito escolar enquanto conteúdo curricular é essencial para reparar muitas das violações dos direitos humanos. A instituição escolar é o espaço de convivência do ser humano em formação, portanto, é essencial que esse ambiente possa formar cidadãos e cidadãs inspirados/as no respeito ao próximo e na aceitação das diferenças/diversidade que constituem esse espaço. A Educação em Direitos Humanos nasceu com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social. Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos³⁸ (DNEDH), a Educação em Direitos Humanos fundamenta-se em sete princípios, entre eles destacamos o seguinte: (III) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Este princípio versa sobre a existência da pluralidade de sujeitos, onde pode nascer os preconceitos e as discriminações e orienta como honrar as diferenças de cada um, de modo a construir um ambiente de valores igualitários. O Art. 7º das DNEDH versa que a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. A partir das afirmações dos estudantes entrevistados e, levando em consideração as DNEDH, podemos inferir que as discussões de gênero, que são conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos, não vêm sendo abordadas na prática pedagógica da EREM investigada por nenhuma das formas de inserção desses conhecimentos no currículo, como orientam as DNEDH. Pois essas discussões surgem esporadicamente durante as aulas e são levantadas pelos/as estudantes, ou em datas comemorativas, como, por exemplo, no dia da mulher.

Observamos, apenas durante uma aula da disciplina de português, a tentativa da docente em problematizar os papéis atribuídos aos gêneros após ouvir de alguns/algumas estudantes argumentos que relevam a assimilação por estes dos estereótipos de gênero, como exemplifica o excerto do diário de campo abaixo:

Tem início a aula de Português, nessa aula a professora deu um exemplo pessoal de como o uso correto do Português pode beneficiar uma pessoa, juridicamente falando. O exemplo dado pela professora foi para explicar o uso dos artigos definidos e indefinidos. A professora explicou que ganhou uma causa na justiça porque quando sua mãe estava

³⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

internada e precisou ser socorrida durante uma crise, ela pediu para a enfermeira chamar o médico e a enfermeira gritou: “um médico, por favor”, e aí surgiu um médico de outra especialidade para socorrer a senhora, porém, por não ser o médico que estava cuidando do caso, ele não conseguiu estabilizar a paciente, por isso, a professora entrou na justiça, já que a enfermeira não entendeu que ela (a professora) estava chamando o médico e não um médico. A turma prestou atenção e participaram bastante durante essa aula. Após a professora dar o seu exemplo, um dos alunos levantou um questionamento sobre o papel do pai na família, já que sua mãe tinha sido hospitalizada e sua irmã mais velha teve que cuidar dos seus irmãos, pois o pai não tinha jeito para cuidar. A professora entrevistou comentando que a passividade do pai na família é algo histórico e cultural, que fez com que a mulher acumulasse mais funções que ele, que é erroneamente justificado pela maternidade. Nesse momento muitos/as estudantes começaram a dar exemplos de como isso ocorre nas suas famílias. Uma das meninas falou que ela tem dois irmãos, porém, é só ela que faz as tarefas domésticas e que a sua mãe diz que tem que ser ela porque os irmãos são homens e não sabem fazer, o que incomoda a estudante que fica cheia de ocupações. A professora perguntou para os meninos se eles ajudavam nas atividades de casa e apenas um disse que ajudava. Os demais estudantes disseram que homem não é para estar arrumando a casa e lavando louça, isso é coisa de mulher. A professora comentou que ajudar nas atividades de casa não vai mudar a orientação sexual do menino, que as atividades domésticas devem ser divididas por todos, pois todos fazem uso dela. (Diário de Campo – 06/05/2016).

O relato do diário de campo acima mostra que um estudante afirma que sua mãe precisou ficar hospitalizada por algum tempo e as funções domésticas desempenhadas por ela, como, por exemplo, cuidar dos filhos, passaram a ser realizadas pela sua irmã porque o seu pai não tinha jeito para cuidar. Após ouvir essa afirmação, a docente buscou esclarecer para toda a turma o motivo pelo qual os homens, em geral, não ajudam nas atividades domésticas, que, por vezes, se concentram apenas nas mulheres. De forma sutil, a docente passou a explicar que a passividade do pai no que se refere ao desempenho das atividades domésticas no âmbito familiar é algo histórico e cultural. A acumulação de funções pela mulher, erroneamente justificada pela maternidade, fez com que estas ficassem sobrecarregadas. Ao citar a maternidade como sendo uma justificativa para que as mulheres desempenhem exclusivamente os afazeres domésticos, esse argumento da professora nos faz refletir sobre os significados atribuídos ao corpo que, na compreensão de Beauvoir (1980), o corpo ganhou papel primordial de causa e justificativa das diferenças entre os sexos e, com isso, características físicas passaram a ser tomadas como marca de distinções e de exercer poder entre homens e mulheres (BEAUVOIR, 1980).

Embora não tenha aprofundado essa questão, consideramos que a postura da docente foi importante, porque vimos uma tentativa de problematizar os papéis desiguais desempenhados por homens e mulheres no âmbito familiar e social e que geram a opressão do gênero feminino. O argumento utilizado pela professora vai ao encontro das discussões levantadas por Meyer (2003) que enfatiza que por sua condição biológica, a maternidade foi determinada como destino

inevitável das mulheres e, conseqüentemente, o privado, colocando-as em um local onde se poderia manter a ordem vigente, exercendo poder sobre o feminino através dos seus corpos.

O trecho do diário de campo acima também revela que meninas e meninos ainda são educados de maneiras distintas e desiguais. Isso está explícito quando uma estudante aponta que sua genitora a obriga a desempenhar as atividades domésticas, sob a justificativa de que os seus dois irmãos são homens e não sabem fazer. Outro estudante chega a afirmar que os afazeres domésticos são atributos das meninas. Nesse momento a docente intervém afirmando que ambos os gêneros devem ajudar nas funções domésticas, pois todos fazem uso delas, e isso não mudaria a orientação sexual dos homens que as desempenham.

Assim, consideramos que a postura da docente frente às situações de gênero surgidas na sala de aula pesquisada foi importante, porque houve uma tentativa de problematizar com os/as estudantes, embora sutilmente, a temática, no entanto, observamos que a professora não buscou aprofundar essa discussão ou incluí-la como um conteúdo de sua disciplina talvez devido a extensa carga horária a ser cumprida, não havendo espaço/tempo para a realização dessas discussões.

5.2 Surgimento de comentários preconceituosos e machistas durante as aulas: repreender ou ignorar? Uma oscilação na postura docente

Durante as observações em sala de aula, vimos que poucas vezes os/as professores/as repreenderam comentários preconceituosos e machistas surgidos durante as aulas contra meninas e meninos, no entanto, não buscaram problematizar, como mostram os trechos dos diários de campo a seguir:

A professora propôs uma simulação de uma entrevista com o escritor José de Alencar, e pediu que alguém se candidatasse para representar o escritor. Uma das meninas pediu para ser o personagem do escritor, mas logo um dos meninos disse: “Você é homem? José de Alencar é homem, minha filha, a não ser que você seja sapatão!” Todos começaram a rir, a professora interrompeu e disse: “Pode ser menina sim, Matheus, José de Alencar é um eu lírico, e você respeite a colega e os demais colegas”. (Diário de Campo – 03/05/2016).

Antes de começar as apresentações, uma das meninas falou: “Galera! Ontem eu, Bia e JP assistimos o filme Enrolados e JP chorou no final do filme”. Toda a turma começou a rir e um dos colegas disse: “Assistisse filme de princesa, JP? Só pode ser gay e ainda chorou?! Professora, o que a gente faz com esse menino? Tem uma nega gata do primeiro ano que dá em cima dele e ele nem da bola”. [...] A docente pede para pararem de gozação com o colega e diz que respeitar o outro é bom, que homem chora assim como mulher, porque são seres humanos e JP é cavalheiro e não gosta de abusar das meninas como os outros meninos fazem. A turma fica calada, mas um dos meninos fala

bem baixinho: “Ele é fresco”. A docente diz: “Parou com a brincadeira chata”! (Diário de Campo – 05/05/2016).

Os trechos dos diários de campo acima revelam que no âmbito escolar meninos e meninas que se comportam diferente dos modelos hegemônicos estabelecidos pela nossa sociedade são alvos de piadas machistas e preconceituosas praticadas pelos seus/suas colegas de turma. No diário de campo do dia 03 de maio, durante uma aula de português em que a docente pergunta quem gostaria de interpretar um personagem masculino, uma menina que afirmou querer interpretar esse papel tem sua orientação sexual questionada por um colega. A menina é pejorativamente apelidada de “sapatão”. Diante dessa situação, vimos que a professora observada repreendeu o discurso do estudante e ressaltou que o papel do personagem pode ser interpretado por uma menina. No trecho do diário de campo do dia 05 de maio a orientação sexual de um estudante é questionada porque ele chorou ao assistir um filme de princesas e porque não quis namorar uma menina. Ele foi pejorativamente chamado de “gay” e “fresco”. Diante dessas ofensas cometidas em sala na presença da professora, a postura da docente foi de repreender de imediato e ressaltar que homem chora porque é um ser humano e que o estudante JP é um homem que respeita as mulheres, diferente da maioria dos meninos, que costumam abordar as meninas de forma invasiva.

As situações descritas nos diários de campo acima mostram como as duas professoras observadas reagiram diante de situações de manifestação do machismo. A postura de ambas foi de repreensão às piadas machistas e preconceituosas que surgiram durante as suas aulas, postura que consideramos importante, porque não se mostraram indiferentes a essas práticas que oprimem mulheres e demais minorias sociais. No entanto, vale ressaltar que as docentes não buscaram problematizar/aprofundar com os/as estudantes as situações narradas, de modo a contribuir para a desconstrução da desigualdade de gênero, e para a construção de uma sociedade pautada na equidade de gênero e respeito à diversidade. As docentes demonstravam que tinham uma preocupação maior em dar prosseguimento ao andamento das aulas que foram interrompidas com essas discussões.

Observamos que durante as aulas surgiram comentários ofensivos sobre a sexualidade de meninas e meninos e estes comentários foram ignorados pelos/as professores/as, como ilustram os trechos dos diários de campo a seguir:

Após copiar o conteúdo do bimestre, o professor inicia o assunto falando sobre os principais grupos vegetais do Reino Plantae. Durante a descrição de cada grupo vegetal,

um estudante interrompe e diz: “Professor, né verdade que as flores são os órgãos genitais das plantas?” E o docente responde: “Muito bem, vejam como o colega de vocês tá sabido, anda cheirando muitas flores, né, Matheus? Você é um cara romântico!” Nesse momento outro colega responde com tom de deboche: “Ele é muito é fresco, professor! Coisa de viado mesmo!” e toda a turma começa a rir nesse momento e o estudante que sofreu a ofensa demonstra ficar envergonhado. O professor começa a rir e diz: “Tu mesmo não sabia que as flores eram os órgãos genitais das plantas, não sabe porque não estuda, né, Paulo?” O estudante Paulo começa a rir nesse momento e a aula continua. O docente demonstra não se importar com o comentário ofensivo feito por um dos estudantes a um colega de turma e prossegue com a aula. (Diário de Campo – 02/05/2016)

Durante essa aula de química, um grupo de meninos começou a comentar sobre a viagem que eles irão fazer no final do ano. Um deles fez o seguinte comentário: “Vou pegar todas as negas de lá! Já tu, JP, como não gosta de mulher, vai ficar só acendendo vela”. O estudante JP se defendeu dizendo que era mentira, mas outro colega disse: “Se tu não pegasse a nega do 2º D, tu não vai pegar ninguém mais, assume logo que tu é gay”. O estudante demonstrou não se importar muito, e continuou conversando com os colegas. Na fileira ao lado as meninas conversavam sobre redes sociais e sobre intrigas com outras meninas da escola, inclusive, utilizando adjetivos para se referir a elas, como vadia e puta. A professora escuta os comentários das meninas e dos meninos, porém, demonstra não se importar e mexe no celular enquanto eles concluem a atividade. (Diário de Campo – 06/05/2016).

O excerto do diário de campo do dia 02 de maio descreve uma situação na qual um estudante que demonstra ter conhecimentos em um assunto de biologia tem sua sexualidade questionada por um colega de turma que o chama pejorativamente de “fresco” e “viado”. Diante da ofensa proferida contra o estudante Mateus durante a aula de biologia, o professor que ministra essa disciplina a ignorou, não repreendendo o comentário preconceituoso e machista feito pelo outro estudante. O docente chegou a rir da situação junto com os demais estudantes da turma. A postura do docente observado frente à situação narrada no diário de campo do dia 02 de maio nos permite inferir que ele contribuiu para o fortalecimento dos preconceitos e estereótipos de gênero no âmbito escolar, ratificando, desse modo, a literatura estudada que versa que:

Educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos e se não estiverem atentos aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar. (BRASIL, 2009d, p. 51).

O diário de campo do dia 06 de maio mostra que o estudante JP novamente tem sua sexualidade questionada por um grupo de colegas da turma durante a aula de química. Ainda durante essa aula algumas meninas da turma pesquisada chegaram a chamar pejorativamente estudantes de outras turmas de “putas” e “vadias”. A docente escutou os comentários ofensivos,

porém mostrou-se omissa, continuou mexendo no celular enquanto alguns estudantes copiavam o conteúdo e outros debatiam questões de gênero.

A postura dos docentes mencionados nos diários de campo acima é de total indiferença e omissão frente às questões de gênero no âmbito escolar. Essa postura docente possibilita que as desigualdades de gênero, o machismo e o preconceito contra a diversidade, pautados nos estereótipos de gênero, se fortaleçam e se reproduzam no cotidiano escolar, corroborando a literatura estudada (BRASIL, 2009d). A intervenção docente frente às questões de gênero nesse recinto é fundamental para “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação (BRASIL, 2001, p. 144)”. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que é dificultada pelos estereótipos de gênero. Por exemplo, é comum a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos.

5.3 Despreocupação com o pedagógico: a não intervenção frente às atividades que integrem os gêneros

Observamos que os/as professores/as demonstraram despreocupação com o pedagógico, inclusive com atividades que integrem as/os estudantes (os gêneros), como foi observado, por exemplo, nas aulas práticas de educação física e cultura corporal e na disciplina de geografia. Quando solicitavam que a turma formasse grupos para apresentarem os trabalhos e atividades escolares propostos, os/as docentes não interferiram na formação, que permaneceu sendo sempre em grupos divididos por gênero.

O professor da disciplina Cultura Corporal reuniu os/as estudantes no pátio e falou que deixaria eles/elas livres para fazer alguma atividade que movimentasse o corpo. Assim, os meninos pediram para continuar jogando futebol e as meninas falaram que iriam jogar queimada. O professor retornou para a sala dos professores/as e deixou os/as estudantes no pátio, não sugerindo atividades que envolvessem meninos e meninas. (Diário de Campo – 02/05/2016).

Os/as estudantes retornaram para a sala e teve início a aula de Geografia. A docente demonstra boa interação com a turma, ela pediu que formassem grupos para a realização de um trabalho sobre as três Revoluções Industriais. A turma formou três grandes grupos, dois grupos só de meninas e um grupo só de meninos, a professora não interferiu na formação dos grupos. A docente pediu que os/as estudantes comessem

lendo o livro e em casa realizassem as pesquisas referentes ao tema do trabalho. (Diário de Campo – 03/05/2016).

Tem início a aula de Educação Física. O professor leva os/as estudantes para o pátio e entrega algumas bolas, os meninos pegam uma bola de futebol e um grupo misto pega uma bola de vôlei. Algumas meninas não demonstram interesse e ficam sentadas nos bancos do pátio. O docente não interfere nesse momento, ele deixa os estudantes com o material esportivo e vai para a sala dos professores. (Diário de Campo – 04/05/2016).

Em seguida, o docente pediu que a turma formasse grupos para apresentarem durante o semestre os tipos de danças regionais. Os grupos foram formados por gênero (os grupos das meninas e os grupos dos meninos), não havendo interferência do professor nessa formação. (Diário de Campo – 10/05/2016).

O excerto do diário de campo do dia 02/05/2016 mostra que o docente que ministra a disciplina Cultura Corporal não sistematizou/planejou a sua aula, pois apenas entregou para os/as estudantes um material esportivo (bolas) e os deixou livres para fazerem alguma atividade que movimentasse o corpo. Diante dessa orientação, os gêneros se separaram, as meninas se juntaram para jogar queimada, enquanto que os meninos foram jogar o futebol, não havendo uma integração entre ambos os sexos. Por ministrar uma disciplina que trabalha, entre outras questões, com a expressividade corporal, o docente poderia ter possibilitado a apropriação crítica da cultura corporal, a partir de vivências e experimentações de diferentes manifestações da gestualidade sistematizada com características lúdicas pelos/as estudantes de modo que ambos os gêneros pudessem vivenciar as mesmas experiências corporais, combatendo assim os estereótipos de gênero carregados do que é próprio de menina e menino. No entanto, a postura do docente foi de despreocupação com essa questão.

O excerto do diário de campo do dia 03/05/2016 nos mostra que durante uma aula de geografia, onde foi pedido para que os/as estudantes formassem grupos para a realização de um trabalho da disciplina, os grupos foram formados por pessoas do mesmo gênero, e a postura da docente frente a essa questão foi de não intervir nessa formação, permitindo que a resistência ao trabalho integrado entre os gêneros permanecesse.

Os excertos dos diários de campo dos dias 04/05/2016 e 10/05/2016 mostram que durante duas aulas de educação física, sendo uma delas prática e a outra teórica, o docente demonstrou despreocupação com a integração entre os gêneros. Durante a aula prática, o docente deixou os estudantes livres para fazerem qualquer atividade com o material esportivo entregue por ele e em seguida retornou para a sala dos/as professores/as, demonstrando assim o não planejamento daquela aula, que culminou no improviso. Nesse momento, meninas e meninos se dividiram em grupos compostos por pessoas do mesmo gênero. Os meninos foram jogar o futebol, a maioria

das meninas ficou sentada conversando e apenas um grupo misto foi jogar vôlei, havendo, assim, uma resistência ao trabalho integrado entre os gêneros que buscam atender às expectativas sociais impostas a cada gênero, no caso da educação física, a realização de jogos ou atividades físicas tidos como masculinos e femininos. Na aula teórica dessa disciplina, o professor propôs que a turma se dividisse em grupos para a realização de um trabalho onde os estudantes iriam explicar e dançar algumas danças regionais, mesmo cientes de que precisariam dançar, os grupos foram compostos por estudantes do mesmo gênero. Diante das duas situações narradas, ocorridas em uma aula prática e outra teórica, o professor que ministra essa disciplina não buscou atuar para a desconstrução dessa resistência ao trabalho integrado. Essas situações ocorridas durante as aulas de Educação Física corroboram a literatura que versa que:

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações. (LOURO, 1997, p. 72-73).

Os quatro excertos dos diários de campo acima nos permite inferir que os docentes observados demonstram despreocupação com o pedagógico frente às relações de gênero, pois nas atividades que demandavam a formação de grupos não buscaram interferir de modo a possibilitar uma integração entre meninas e meninos. Talvez essas posturas sejam fruto de uma formação acadêmica que não abordou a importância das discussões de gênero, impossibilitando que os mesmos trabalhassem essas questões nos componentes curriculares que ministram. Cabe destacar ainda que os docentes que ministram as disciplinas Cultura Corporal e Educação Física, expressaram o não planejamento das aulas observadas, valendo-se do improviso para executá-las. Verifica-se, assim, a ausência de ações de valorização das identidades de gênero, quando é preciso “efetivar uma pedagogia da valorização das diferenças”. O primeiro passo para isso é defender uma educação questionadora dos conceitos essencialistas e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos históricos (NOGUEIRA, *et al.* 2008, p. 6). Auad (2006) pontua também que a “mistura” de meninas e meninos no ambiente escolar é insuficiente para o término das desigualdades. “Isso só irá ocorrer quando, além de garantir a convivência entre os sexos masculino e feminino, também forem combatidas a separação e a oposição dos gêneros masculino e feminino (p. 55)”. Portanto, conforme a autora, meninos e

meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades. Considerando o exposto, na EREM pesquisada, durante o período de realização desse estudo, vimos que os professores não buscaram combater a separação e oposição entre os gêneros, contribuindo assim para o aprofundamento das desigualdades entre meninas e meninos.

5.4 O entendimento acerca das discussões de gênero no âmbito escolar no discurso dos (as) professores (as)

Questionamos a gestora acerca da importância da discussão de gênero na escola, ela respondeu que essa discussão é importante, pois esse tema chega até a instituição através do currículo oculto e precisa ser debatido nesse recinto. Ainda ressaltou que a homossexualidade está presente na EREM, e para saber lidar com essa realidade é preciso ter conhecimento sobre as relações de gênero, como ilustra a sua fala abaixo:

[...] Achamos importante porque trabalhamos com jovens, a discussão muitas vezes não chega a escola via currículo, mas ela vem via currículo oculto e nós somos uma escola que, dependendo dos anos, a gente tem também a questão de gênero no sentido da homossexualidade e há anos que a gente tem meninos gays, há anos que a gente tem meninas lésbicas aqui na escola, esse ano talvez a gente tenha um “casal” de meninas e aí a gente precisa também de algum conhecimento para lidar com a situação, então a gente considera que seja importante. (Gestora Ana).

Na compreensão da gestora entrevistada a discussão de gênero no âmbito escolar é importante porque a escola tem como público alvo a juventude. A fala da gestora também mostra que essa discussão nem sempre é contemplada no currículo oficial da instituição, passando a surgir pelo currículo oculto. Ainda conforme Ana, a discussão de gênero é importante porque na escola existem estudantes homossexuais, o que mandaria conhecimentos sobre o tema para lidar com a situação.

Consideramos a fala da gestora acerca da importância da discussão de gênero no âmbito escolar relevante, pois a mesma considera importante discutir essas relações porque a EREM tem como público os/as jovens, bem como por enfatizar que nem sempre essa discussão é contemplada no currículo oficial, mas se faz presente no currículo oculto, além de considerar que a diversidade sexual também se faz presente nesse recinto. A sua afirmação vai ao encontro da literatura estudada que versa o seguinte:

Quando pensamos na escola, em particular nas que adotam horários estendidos, onde jovens e adolescentes de ambos os sexos passam grande parte do dia e constroem um sem-número de relacionamentos, com base nos valores, hábitos e costumes trazidos em

sua “bagagem”, temos, então, a certeza de que as discussões sobre as relações de gênero não podem estar ausentes das salas de aula. Não raro, o lugar “escola” se apresenta como um campo de batalhas, onde paulatinamente pode-se desconstruir ou reforçar preconceitos a depender das concepções que envolvem as práticas didáticas dos educadores, das educadoras e a prática de gestão do grupo administrativo. (SECMULHER, 2015, p. 121).

Embora a afirmação da gestora acerca da importância da discussão da temática no âmbito educacional tenha sido relevante, encontramos uma limitação na sua fala. A entrevistada demonstrou desconhecer o sentido maior da importância dessa discussão, que é o combate à desigualdade entre homens e mulheres. Ressaltamos que a discussão de gênero no espaço escolar visa desconstruir as desigualdades de gênero, pautadas nos estereótipos masculinos e femininos construídos historicamente pela perspectiva patriarcal de organização da sociedade, a qual oprime as mulheres e as demais minorias sociais. É nesse recinto onde afloram, das primeiras séries ao Ensino Médio, conflitos sobre as relações de meninas e meninos, com regramento de comportamentos determinados pelo gênero. É nesse ambiente onde elas e eles consolidam e afirmam identidades e a relação com as outras pessoas. Nesse sentido, a escola é um espaço de ilimitadas oportunidades de desconstrução de preconceitos e estereótipos sexistas, enfrentamento a discriminações, valorização de seres humanos plurais e harmonização de conceitos sociopolíticos que farão toda a diferença positiva na vida de estudantes, familiares, comunidade escolar e sociedade. Por fim, refletir e discutir no espaço escolar sobre as questões de gênero é imprescindível à construção e ao funcionamento de um ambiente escolar saudável (SECMULHER, 2015).

Também questionamos os/as docentes (07 no total) acerca da importância da discussão de gênero na escola. Os/as professores/as entrevistados afirmaram que a discussão sobre questões de gênero no ambiente escolar é importante para combater a desigualdade de gênero, a violência contra as mulheres e os homossexuais, bem como para incentivar o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade existente nesse espaço educacional, como pode ser visto nas afirmações dos/as entrevistados/as a seguir:

Muito importante, até porque a gente tem um histórico muito recente da educação física que era a questão do sexismo, a poucos anos atrás, não faz muito tempo, as aulas eram divididas, existiam os professores para as meninas e os professores para os meninos, e isso, de certa forma, prejudicava muito a disciplina, até amarrava de certa forma, limitava o trabalho da gente, trabalhar com educação física escolar. Hoje eu falo para meus alunos como era no passado e como é agora, que ambos os gêneros podem fazer qualquer esporte, que futebol não é só para meninos como ainda hoje é pensado. (Professor Souza).

[...] eu acho que é importante sim, porque ao longo do processo de evolução do ser humano a gente consegue ver que nós mulheres sempre fomos vistas como um ser com inteligência mais limitada, com uma capacidade de decisão mais limitada, isso associando a questão do fator físico, da estrutura física, quando na realidade a gente descobre que isso não é verdade, quantas mulheres já se destacaram, quantas já tiveram papel importantíssimo na sociedade. (Professora Alexandra).

Eu acredito que sim, porque falar de gênero é falar de direitos humanos, eu acho que a importância maior é da gente tentar combater e prevenir a questão da discriminação, agressões contra a mulher e os homossexuais, o preconceito que possam acontecer e que a gente vê direto. (Professor Francisco Silva).

Sim, pelo motivo que hoje a violência contra a mulher é uma constante, então, discutir na escola o porque que as mulheres são espancadas pelos seus companheiros e às vezes até mortas, é muito importante, principalmente para conscientizar os meninos desde já a não fazerem isso no futuro, a não reproduzirem essa realidade. (Professor Lauro).

Sim, primeiro pra que a gente possa perceber os diferentes, né? e saber respeitar essas diferenças, então, sempre a discussão ela vai promover informação, essa informação vai promover conhecimento e aí eu acredito que vai se eliminando um pouco os preconceitos. (Professora Luana).

É importante sim, para conscientizar os alunos sobre respeitar as diferenças, a não invadir o espaço do outro, nem o outro invadir o seu espaço. (Professora Célia).

É essencial, já que nós estamos vivenciando uma realidade em que devemos buscar o respeito às diferenças, às diversidades que chegam à escola, a gente precisa respeitar o outro na sua identidade, e a questão de gênero é uma questão social, é uma questão onde as pessoas assumem as suas identidades de acordo com essa sociedade que eles procuram se sentir mais livres, porque carregam consigo muito preconceito, muita discriminação, então, é fundamental que as pessoas possam se assumir aquilo que elas se sentem bem, seja assumindo a sua identidade masculina ou feminina, no entanto, o trabalho constante pra que isso possa ocorrer sem tantos conflitos. (Professora Maria Helena).

Para o professor Souza e a professora Alexandra, a discussão de gênero na escola é importante para combater a desigualdade de gênero explicada por eles da seguinte maneira: No caso da educação física, o professor Souza destaca que até recentemente a disciplina era marcada pelo sexismo, não se trabalhava em regime de co-educação, as meninas tinham aula somente com professoras e os meninos com professores, nesse contexto, as meninas não praticavam os mesmos esportes que os meninos, isso era justificado pela capacidade física do gênero feminino, impedindo assim que as meninas vivenciassem as mesmas experiências esportivas que os meninos. Conforme o docente, ele busca mostrar para seus/seus estudantes que ambos os gêneros podem praticar qualquer esporte. A professora Alexandra ressalta que ao longo do processo de evolução, a mulher sempre foi vista como um ser inferior, com capacidade limitada, devido a sua estrutura física. A docente enfatiza que essa concepção acerca da mulher como um ser inferior é errada, pois muitas foram as mulheres que se destacaram na sociedade ao longo da história.

Para os professores Francisco Silva e Lauro, a discussão de gênero visa combater e prevenir a violência contra a mulher e contra os homossexuais. Para o professor Francisco, discutir gênero é falar de direitos humanos. Professor Lauro enfatiza que a discussão sobre questões de gênero é importante principalmente para conscientizar os meninos a não reproduzirem a violência contra a mulher.

As professoras Luana, Célia e Maria Helena afirmaram que a discussão de gênero na escola é relevante para que os/as estudantes reconheçam as diferenças e valorizem a diversidade presente nesse espaço. Na compreensão de Luana, essa discussão irá promover informação, que será transformada em conhecimento e paulatinamente eliminará os preconceitos de gênero presentes e manifestados nesse recinto. A professora Célia enfatizou que a reflexão sobre questões de gênero é importante para conscientizar os estudantes sobre a necessidade do respeito às diferenças e ao espaço/privacidade do outro. Por fim, a professora Maria Helena ressalta que a discussão sobre gênero na escola é relevante para que possamos respeitar o outro em sua identidade, aceitando e valorizando como as pessoas assumem as suas identidades de gênero, visto que muitas delas carregam historicamente a marca da exclusão, do preconceito e da discriminação social. A docente se refere às minorias sociais (mulheres, negros, gays, lésbicas), embora não chegue a citá-las.

Os discursos dos/as professores/as entrevistados/as nos permite inferir que eles e elas compreendem a importância da discussão dessa temática no espaço escolar, pois trazem exemplos de situações de opressão de gênero para justificar a importância da discussão, tais como: a desigualdade entre meninos e meninas, a homofobia e a violência contra a mulher, bem como enfatizam que a reflexão proporcionada pela escola pode transformar positivamente essas relações desiguais e eliminar os preconceitos. Os discursos corroboram a literatura que enfatiza que a:

[...] fica evidente que a escola é instituição-parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade. A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado. (BRASIL, 2009d, p. 31).

As afirmações dos/as professores/as trazem para reflexão a importância de lecionar na perspectiva da diversidade cultural, que consiste em reconhecer que os alunos e alunas sentados nas cadeiras de uma sala de aula são diferentes, por terem suas características individuais e pertencentes a um grupo social, para além disso, é preciso efetivar uma pedagogia da valorização das diferenças. Para que isso venha a acontecer é necessário começarmos primeiro defendendo uma educação questionadora dos conceitos essencialistas e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos históricos (NOGUEIRA *et al.* 2008).

Questionamos os/as docentes acerca de onde ocorria a construção da identidade gênero, seis dos/as professores/as entrevistados/as afirmaram que a construção da identidade de gênero ocorre no seio familiar, como pode ser visto nas falas abaixo:

Olha, eu acredito que essa primeira construção dessa identidade ela vem familiar, e dentro da família a gente sabe que tem outras questões educacionais como a religião que essa família traz, a educação anterior que eles já vão perpetuando pra esse aluno. (Professora Luana).

[...] quando chegam aqui, eles já chegam com concepções já formadas do que é ser homem e ser mulher, desde criança a família já trabalha nisso, e lá fora a sociedade cobra esses papéis de cada um, e a gente tenta quebrar esse sexismo, esse machismo. (Professor Souza).

Bem, se a gente partir do princípio que desde o momento que você faz um exame pré-natal e que diz assim: é um menino, é uma menina, e aí você vai criando já, enquanto mãe, essa ideia de que se é menina tem que ter essa postura, faz todo o enxoval de uma cor mais delicada, vou montar um quarto todo florido, isso aí já vai influenciar, agora que ao meu ver, essa identidade ela começa de fato quando a criança começa a dar os seus primeiros passos, quando ela começa a compreender o que acontece em seu entorno, porque um bebê não sabe o porquê de tá usando rosa, verde ou amarelo, ele não tem noção disso, ele vai começar a identificar o que lhe agrada, o que ele quer, a partir do momento que ele começa a passar pelas fases de: engatinhar, de caminhar, de falar, de expressar, aí sim, ele vai começar a demonstrar o que ele gosta de fato, agora, por uma questão, acredito que de formação enquanto ser humano, e com esses papéis bem definidos na fundamentação do ser humano. (Professora Alexandra).

Olhe, eu acho que é no seio familiar, porque é com a família que o aluno passa boa parte da infância, então esses ensinamentos são transmitidos para eles. (Professora Célia).

Olhe, Fernanda, eu acredito que essa identidade é formada inicialmente já quando a criança nasce, então, criam-se expectativas em torno dessa criança e já vão, principalmente a família, moldar a construção dessa criança, se ela é menina vai ser criada de um jeito, se é menino é de outro. (Professor Francisco Silva).

Eu acredito que já começa desde pequeno, no seio da família, com os pais, porque a criança ela passa muito tempo com a família e quando chega na escola, já sabe muita coisa que os pais já ensinaram, sabem que menino brinca de carro e menina de boneca, enfim, sabe muito sobre o seu gênero. (Professor Lauro).

Apenas uma professora afirmou que a construção da identidade de gênero ocorre nas relações sociais vivenciadas no dia a dia. A docente destaca: “*A construção da identidade de gênero ela ocorre no cotidiano das relações, né?*” (Professora Maria Helena).

As afirmações dos/as professores/as Luana, Souza, Alexandra, Célia, Francisco e Lauro apontam a família como sendo a instância social que tem a primazia nesse processo de construção da identidade de gênero. Os/as entrevistados/as justificam que as famílias passam a intervir nessa construção bem antes do nascimento do bebê. Ao descobrirem o sexo, a família já passa a moldar o espaço e a vida da criança de acordo com o que é esperado socialmente para cada um dos sexos (os estereótipos de gênero). A literatura enfatize a influência da família nessa construção:

Desde que nascemos somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina. Esta distinção influencia, por exemplo, a decoração do quarto da criança, a cor das roupas e dos objetos pessoais, a escolha dos brinquedos e das atividades de lazer. Assim que mãe, pai e familiares recebem o resultado da ultrassom, passa-se a “desenhar” o lugar da criança. Se menina, roupas e decorações cor de rosa. Se menino, tudo azul. (BRASIL, 2009d, p. 48).

Sobre esse binarismo apontado pela literatura acima, Scott (1995, p. 18) nos lembra que “precisamos rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual”.

A literatura (BRASIL, 2009d) nos apresenta a influência da família na construção da identidade de gênero, como foi ressaltado nas falas dos/as professores/as entrevistados/as, no entanto, não é ela (a família) que tem a primazia nesse processo, como enfatizaram os/as docentes. Essa compreensão vai de encontro com as discussões de Louro (2008) que aborda que qualquer resposta cabal e definitiva a respeito de quem tem a primazia no processo de construção de gênero é ingênua e inadequada, pois, “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas [...] é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (LOURO, 2008, p. 18). Desse modo, é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. A família, a escola, a igreja, as instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008). A afirmação da professora Maria Helena é a que mais se aproxima das discussões de Louro (2008), porque ressalta que essa construção ocorre no dia a dia, nas inúmeras relações vivenciadas por ambos os sexos. A professora não chega a especificar quais são os tipos de relações, sendo sua fala genérica e sucinta. No entanto, é uma resposta menos ingênua que as demais, e nos permite inferir que esta docente considera que a construção

da identidade de gênero ocorre nas aprendizagens proporcionadas pelas inúmeras relações vivenciadas cotidianamente por cada pessoa.

Questionamos aos/ às docentes se a escola influencia na construção da identidade de gênero, apenas quatro dos entrevistados disseram que sim, ressaltando que a influência se dá em dois aspectos: na atuação para a quebra de paradigmas sexistas trazidos pelos estudantes de suas vivências externas à escola; na adoção de uma ideologia que pode ou contribuir na reprodução e manutenção das diferentes formas de preconceito ou pode possibilitar a desconstrução da desigualdade de gênero, como mostram as falas dos/as entrevistados/as a seguir:

Olhe, de certa forma sim, agora é assim, a gente vive numa sociedade machista, e a gente não pode considerar a escola como um espaço isolado de todo que acontece lá fora, eu acho que tudo que acontece nesse sentido dentro da escola é uma amostragem do que acontece lá fora na sociedade, e assim, a escola, de certa forma, ela tenta quebrar o sexismo, mas eu costumo dizer assim, que é desleal o tempo que o aluno convive com a gente dentro da escola com o tempo que ele convive com a sociedade no seio da família dele, a gente é escola integral, temos aqui uma média de 8 horas, as escolas que não são elas têm uma média aí de 4, 6 horas tentando quebrar esses paradigmas trazidos da família dos alunos. (Professor Souza).

Olhe, é meio complicado dizer que a escola não influencia, porque hoje a gente tá ficando com a responsabilidade muito maior que a própria família, eu acredito que hoje a escola ela tá arcando com a responsabilidade que não é dela, então a gente tá tendo mais influência em decisões que essa criança, que esse jovem, que esse adolescente tá tomando hoje mais do que a própria família, então a gente acaba tendo sim. (Professora Alexandra).

[...] a escola tem um papel relevante nessa construção, desde quando todas as ideologias que perpassam o seu fazer científico, o seu saber, essa construção ela se faz nessas realidades, e dependendo das ideologias, que são postas, que são refletidas em sala de aula, na reprodução ou manutenção dos preconceitos, a gente pode contribuir para uma sociedade diferente, baseado no que está posto pra melhorar a sociedade, melhorar o ser humano, é fundamental que todos tenham um papel nessa construção e a escola não pode se eximir disso, a escola é o lócus de preferência pra essa construção. (Professora Maria Helena).

Eu acredito que a escola influencia na construção do cidadão como um todo, independente de gênero, de orientação sexual, e que esse ser humano aprenda a conviver com as diferenças. Pode influenciar sim, Fernanda, no caso, por exemplo, se proibem a gente de discutir gênero, hoje no mundo que a gente tá, que a gente vê tanto preconceito, tanta discriminação, isso vira um tabu, se eu tenha, por exemplo, um aluno que seja homossexual ou que, por exemplo, eu não possa trabalhar o direito da mulher, né? isso aí vai afetar futuramente, porque eu acho que esses adolescentes que não tiveram o direito de debater essa temática, eles correm o risco de serem ignorantes, agressores e preconceituosos lá fora na sociedade, reproduzirão o machismo, então, a gente tem que trabalhar na construção do cidadão que aprenda que somos todos diferentes, mas que somos iguais em direitos, que homem e mulher são iguais, que homossexual também tem o mesmo direito de um heterossexual. (Professor Francisco Silva).

Para o professor Souza a escola influencia positivamente na construção da identidade de gênero, pois busca atuar de modo a desconstruir o machismo e o sexismo manifestados pelos estudantes no ambiente escolar, no entanto, ressalta que o tempo escolar não é suficiente para eliminar por completo essas práticas desiguais de gênero, pois os estudantes passam mais tempo convivendo com a família, onde aprendem sobre essas questões. A resposta do docente é bastante ingênua e limitada, pois considera que a instituição escolar exerce apenas influências positivas na construção das identidades de gênero, indo de encontro com a literatura que versa que:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. [...] A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 57-58).

A autora aborda que desde que foi criada a escola vem exercendo uma ação distintiva e produzindo desigualdades. Servindo-se de símbolos e códigos, esta instituição estabelece modelos/padrões a serem seguidos por cada um dos sujeitos, modelos esses que excluem a diversidade, bem como informa os “lugares” dos gêneros nesse recinto e na sociedade. Desse modo, percebemos que a instituição escolar ainda vem exercendo influências negativas na construção da identidade de gênero, diferente do que foi apontado pelo professor Souza. No entanto, Auad nos lembra que, embora a escola seja uma das instâncias sociais responsáveis pela construção desigual das relações de gênero, ela também pode ser “uma instância de emancipação e mudança” (AUAD, 2006, p. 15), como foi apontado no discurso do professor Souza. Para tanto, é preciso a adoção de uma pedagogia de valorização das diferenças, que questione os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferente. É preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos. (NOGUEIRA *et al.* 2008 *apud* CANDAU, 2005). O discurso da professora Alexandra aborda que a escola influencia na construção da identidade de gênero, mas

especificamente, nas decisões que os/as estudantes tomam atualmente. A docente enfatiza que a escola vem assumindo um papel que não é dela, mas sim da família, o que nos permite inferir que esta docente considera que a família é a instituição que tem a responsabilidade/influência nessa construção da identidade de gênero, mas que está transferindo essa responsabilidade para a escola. Frente ao exposto, consideramos, portanto, que o discurso da docente tem um caráter determinista e limitador, pois considera que atualmente a escola está tendo uma responsabilidade maior que a da família nessa construção de identidade de gênero, desconsiderando assim que ambas as instituições (família e escola) influenciam na construção da identidade de gênero, como ressalta Louro (1997, 2008).

Para a professora Maria Helena, a escola tem participação importante na construção da identidade de gênero. Essa participação vai se dá através das ideologias que são transmitidas na prática pedagógica diária. As ideologias que orientam o fazer pedagógico podem contribuir para a manutenção/reprodução dos preconceitos de gênero, caso sejam ideologias conservadoras, ou podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos/as (ideologia de valorização da diversidade). A afirmação da professora é interessante porque revela o duplo papel que a escola pode desempenhar frente a essas questões e nos permite inferir que ela compreende que a escola exerce influências na construção da identidade de gênero. Essas influências são decorrentes das ideologias que estão presentes no currículo escolar e se materializam na prática pedagógica cotidiana contribuindo para a reprodução dos preconceitos ou desconstrução dos mesmos. Dessa forma, sua fala corrobora a literatura estudada (LOURO, 1997; AUAD, 2008).

O professor Francisco Silva compreende que a instituição escolar tem um papel importante na construção do cidadão como um todo e que ela precisa atuar na formação de cidadãos e cidadãs que valorizem e respeitem a diversidade cultural e sexual. O docente chegou a mencionar as consequências da proibição da discussão de gênero nesse recinto, que poderá acarretar na reprodução do machismo, do preconceito e da violência contra as mulheres e demais minorias sociais, cometidos por estudantes que foram privados/as do acesso a essas discussões na atualidade. O discurso do professor é relevante porque discorre sobre o papel da escola na construção do cidadão como um todo e ressalta as consequências da proibição da discussão de gênero na escola que está sendo debatida por políticos do país. A afirmação do professor Francisco nos permite inferir que ele parece compreender que a escola apenas influencia

positivamente nessa construção da identidade de gênero, desconsiderando assim as inúmeras ações negativas efetivadas por essa instituição desde que foi criada e que foram apresentadas por LOURO (1997, 2008).

Frente ao exposto, concluímos que os discursos dos professores citados anteriormente revelam que a escola exerce influências positivas na construção da identidade de gênero, com exceção da fala da professora Maria Helena, indo de encontro com o versa os autores estudados. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (LOURO, 1997, p. 80-81).

Ainda sobre o mesmo questionamento feito anteriormente para os/as docentes, três deles afirmaram que a escola não influencia na construção da identidade de gênero, pois os estudantes quando chegam à instituição já vêm com concepções formadas sobre o seu gênero. Um docente afirma que quem influencia nessa construção são os próprios estudantes da escola, pois eles convivem mais entre si do que com os professores, como pode ser visto nas afirmações a seguir:

[...] eu acredito que a escola não tem o papel de...ela não influencia. (Professora Luana).

Acho que não, porque quando os alunos chegam na escola, eles já vem com as suas concepções formadas, já se reconhecem como menino e menina, então eu não vejo que a escola influencia nesse processo. (Professora Célia).

[...] Eu acho que não, mas acho que as amizades que estão na escola podem influenciar na construção da identidade, porque querendo ou não, os estudantes convivem mais com os alunos do que com os professores, e adolescente, você já sabe, né? querem sempre fazer o que o outro faz, querem experimentar de tudo, e eu acho que as amizades podem influenciar nessa construção porque se você tem amigos bons, ele vai te influenciar para o bem, mas se você tem um amigo mal, ele vai te influenciar para fazer o errado, eu me refiro aqui ao uso de drogas, a ser desrespeitoso com a menina ou com o menino, a não respeitar um homossexual, a ser machista, enfim, eu vejo dessa forma, mas eu não acho que a escola, que nós professores, influenciamos nessa identidade não. (Professor Lauro).

Para os/as professores/as Luana, Célia e Lauro, a escola não influencia na construção da identidade de gênero.

A professora Luana afirma de forma breve e sem justificativa que a instituição escolar não influencia nessa construção.

A professora Célia ressalta em sua fala que quando chegam à escola, meninos e meninas já têm sua identidade de gênero reconhecida, não havendo influência da escola nesse processo. Sobre essa compreensão Louro (1997) ressalta que essa construção vai se dá ao longo da vida de

cada pessoa sob a influência das diferentes instituições sociais (família, escola, igreja, etc), indo de encontro com o discurso da professora Célia.

O professor Lauro aborda que a escola e o corpo docente não exercem influência na construção da identidade de gênero, no entanto, enfatiza que os próprios estudantes são quem influenciam nessa construção.

As afirmações desses/as docentes são ingênuas e deterministas, pois isentam a escola e os professores da participação/influência na construção da identidade de gênero. Os discursos corroboram a literatura que versa:

Os/as educadores/as não se dão conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. Assim também no que diz respeito aos livros didáticos, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo. A escola apresenta e institui sujeitos, indivíduos, a partir de um “modelo”. Este modelo é masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro, que é reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente. Esta forma de olhar a sociedade é que institui a desigualdade e não a diferença por si só – como olhamos, de onde olhamos, percebemos e falamos sobre esta diferença é que se dá a produção da desigualdade. Toda vez que a escola deseja “encaixar” um aluno ou uma aluna em um “padrão” conhecido como “normal” está produzindo desigualdades. (BRASIL, 2009d, p. 106).

Romper com essa forma de pensar dos educadores é uma emergência. Para tanto, precisamos imediatamente estarmos atentos/as a tudo e a todos/as no espaço escolar, olhar de outros ângulos, questionar o que parece ser “natural” e inquestionável, discutir e refletir sobre a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização, de modo a descortinar as desigualdades produzidas e reproduzidas nesse espaço e que passam quase sempre despercebidas aos nossos olhos.

Ao serem questionados se ha diferença no rendimento escolar em função de gênero, todos os/as professoras responderam que não, enfatizando que meninas e meninos têm a mesma capacidade intelectual para aprender, no entanto, ressaltaram que o bom rendimento escolar vai depender da dedicação de cada estudante, em algumas turmas as meninas se dedicam mais nos estudos do que os meninos, o contrário também ocorre, como mostram as afirmações abaixo:

Olhe, se eu for falar na questão intelectual não, os dois têm a mesma capacidade (Professora Luana).

Não, eu não vejo assim, em questão de inteligência não, porque somos todos capazes de aprender, independente do gênero, o que existe são alunos que aprendem em ritmos diferentes, mas não que os meninos são mais inteligentes que as meninas, não, isso não. (Professor Souza).

Não, não vejo, eu acredito que tem atividades que meninas se destacam e tem atividades que meninos se destacam, agora que o homem vem a render mais, que o menino tem um rendimento maior que a menina, eu acho que não. De momento tem situações que independente do que seja, vai ter o destaque pela dedicação que você tá tendo, pela maneira como você faz, não vejo diferença de rendimento. (Professora Alexandra).

Não, pelo menos aqui é bem equilibrado, se você pegar um aluno e uma aluna e ver como eles produzem alguma atividade, você vai ver que eles tem a mesma potencialidade, vai depender do esforço de cada um, agora dizer que um é melhor que o outro porque é de um gênero específico, não, isso não. (Professora Célia).

Não, pelo contrário, isso é subjetivo, tenho excelentes alunas e excelentes alunos, o bom rendimento vai de acordo com a força de vontade e motivação de cada aluno, seja ele menino ou menina, então, eu posso ter meninos estudiosos e meninas desinteressadas ou o contrário. (Professora Maria Helena).

Não, eu acho que não, porque tem turmas onde meninas se destacam mais e tem turmas que meninos se destacam mais, eu acredito que não é a questão do gênero em si não, uma sala aqui na escola os meninos tem ótimas notas e as meninas não, talvez porque elas gostem muito de passear, não prestam atenção nas aulas porque gostam de conversar em sala, e a atenção dos meninos é maior, eles também sentam na frente, mas no geral, os que se dedicam mais, estudam pra valer, tem um rendimento satisfatório, independente de gênero, mas isso muda de turma para turma. (Professor Francisco Silva).

Não, porque eu acho que ele ou ela tem o mesmo potencial para aprender, basta querer estudar, ter força de vontade. (Professor Lauro).

Para os/as docentes entrevistados/as não existe diferença de rendimento acadêmico em função de gênero, pois existe flexibilidade nos padrões de rendimento dos/as estudantes devido a motivações individuais ou a influências do contexto e não especificamente ao gênero que pertencem. No entanto, nas entrelinhas supõe-se que as diferenças de gênero, sobretudo, comportamentais, podem direcionar as expectativas e relações pedagógicas do/a professor/a com seus alunos e alunas. As falas dos/as professores/as entrevistados/as vão de encontro com as concepções costumeiras e equivocadas que permeia os discursos de muitas educadoras e educadores que consideram que as meninas apresentam um rendimento escolar superior ao dos meninos porque são mais atenciosas, disciplinadas, obedientes e cuidadosas, enquanto que eles são indisciplinados, desobedientes, agressivos e negligentes, como abordam Auad (2006) e Maia *et al.* (2011) nos estudos que realizaram.

Perguntamos para os/as professores/as se a formação inicial e continuada de cada um deu subsídios para trabalhar e problematizar em sala de aula as questões de gênero. Todos os/as docentes entrevistados/as afirmaram que as suas formações (inicial e continuada) não chegaram a contemplar discussões sobre o tema, a busca pelo conhecimento acerca das questões de gênero foi possibilitada a partir de capacitações, eventos científicos (congressos, encontros) e disciplina

eletiva na qual o próprio docente optou por cursar em seu tempo de estudante de graduação, como pode ser verificado nas falas a seguir:

Não, é...eu não considero que a minha formação foi tão antiga, mas também não alcançou essa discussão dentro do campo acadêmico não, é...confesso que isso, essa discussão de gênero ela foi trabalhada conosco já nós profissionais em capacitações, às vezes vem as documentações como a questão da lei, tem várias leis relacionadas a isso e a gente tem que sair pesquisando, procurando e tentando compreender como é esse novo ambiente, né? Essa nova situação, essas novas informações, essas novas condutas, mas na minha licenciatura não. (Professora Luana).

Minha formação, eu posso dizer assim, o pouco que eu tenho de abertura sobre essa discussão de gênero não fez parte da minha vida acadêmica, eu fui de uma geração, eu terminei na década de 1980, em pleno regime militar eu terminei meu curso, a minha matriz curricular, com relação, por exemplo, ao curso de educação física hoje, ela não tem nada a ver, eu fui de uma época em que eu paguei OSPB (Organização social e política do Brasil), paguei moral e cívica, paguei disciplinas que era a cara do regime militar. Na verdade, talvez esse pouco conhecimento que eu tenho se deva aos conhecimentos extra curso que eu participei, os eventos, os encontros, porque na minha licenciatura e nas especializações não discutimos essas questões. (Professor Souza).

Não, porque eu fiz química industrial, e é uma área bem específica. Nem na pós-graduação. (Professora Célia).

Não, engraçado, nenhuma das disciplinas, eu estudei no Centro de Artes e Comunicação, o CAC, exceto uma disciplina eletiva que eu optei pagar como complemento da carga horária do curso, aí eu paguei educar para os direitos humanos, e a disciplina, na verdade, a gente tinha semanalmente um professor que era o orientador da disciplina e a cada aula a gente tinha palestra sobre temas diversos, mas não se tinha uma coisa detalhada para ser trabalhada em escola que tratasse desse tema, nunca teve, falava-se dos direitos do homem e da mulher, do empoderamento da mulher, mas nada que dissesse como se deve trabalhar essa discussão em sala de aula. (Professor Francisco Silva).

Na minha formação acadêmica a gente não chega a ver esses temas discutidos não, e na formação continuada, eu participei ano passado e esse ano, e ainda não chegou ao nosso conhecimento esse tipo de tema. (Professor Lauro).

Não, porque eu fiz pedagogia e psicopedagogia (Professora Alexandra).

Infelizmente não, nem na graduação, nem na especialização. (Professora Maria Helena).

As afirmações dos/as docentes entrevistados revelam a inexistência de disciplinas específicas ou temáticas que abordassem as relações de gênero e sexualidade durante sua formação acadêmica (MAIA *et al.* 2011), revelando, desse modo, que a formação do educador brasileiro ainda é falha em nosso país, o que pode resultar na não problematização das relações de gênero em contexto escolar, o que inviabiliza a construção de uma sociedade pautada na equidade de gênero (COSTA *et al.* 2010).

Para a construção de uma sociedade democrática e igualitária é preciso estar atento para a formação dos educadores, uma vez que o educador é o agente principal na efetivação das ações

necessárias para a construção de uma sociedade pautada na equidade de gênero. “Ao se ter consciência da importância dos profissionais de educação no processo de socialização, enquanto formadores de sujeitos, não se poderia deixar de debater a inclusão, de fato, da discussão de gênero, classe etc. nos currículos oficiais dos cursos de formação de profissionais da educação (COSTA *et al.* 2010, p. 69)”. As falas dos/as docentes ilustram que, infelizmente, muitos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cursos de formação de professores não incluem discussões de gênero, sendo assim, invisibilizam questões que constituem o cerne das relações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas onde os educadores (profissionais com graduação superior) irão atuar. Portanto, é primordial que as instituições de ensino superior ofereçam respostas imediatas para as questões resultantes do surgimento dos novos padrões de sexualidade, violência no cotidiano doméstico, transformações nos papéis e relações de gênero e seus reflexos na família (COSTA *et al.* 2010).

Perguntamos para os/as professores/as se é possível discutir gênero na disciplina que cada um ministra. Seis dos/as entrevistados/as sinalizaram que era possível a inclusão da discussão de gênero como conteúdo na disciplina ministrada, como comprovam as afirmações a seguir:

Sim, é...por exemplo, no livro do terceiro ano nós temos um capítulo só que trabalha sobre a questão de sexismo, né? E aí entra muito essa questão de discussão de gênero, o que é propriamente o campo do homem e o que é propriamente o campo da mulher, e como essa discussão, né? Isso abre e o próprio livro já direciona os filmes, já direciona os textos, as pesquisas, exemplos, né?E fala também dentro da linguagem, que engraçado, hoje eles não se atentam, não tinha uma atenção pra isso, mas hoje você não pode falar só para um gênero, senhores e senhoras, né? Alunos e alunas, ou então você colocar dentro a questão do tratamento de uma forma que alcance ambos os gêneros, por exemplo, os estudantes, você não fala mais dentro da linguagem sexista só relacionada a um gênero, então, o texto, no terceiro ano, trabalha isso, ele já, que é um livro didático, já traz essa discussão, então, como a gente trabalha, dentro do livro didático, através dos textos, agora lógico, o objetivo dele é trabalhar a questão da tipologia do texto, né? Mas também trabalha isso, a temática. (Professora Luana).

Com certeza, porque assim, é feito eu digo, essa postura machista ele é muito presente no nosso adolescente, então assim, determinados atividades que às vezes a gente vai habilitar, eles se posicionam, por exemplo, eles não aceitam de que, por exemplo, o futebol é um esporte que pode ser praticado por meninas, por outro lado, as meninas também acham que o menino que joga voleibol é bicha, e assim, a gente, de certa forma, a gente quebra isso, a partir do momento que a gente tenta mostrar pra eles que o esporte não tem gênero. (Professor Souza).

Em direitos humanos dá tranquilamente, dá pra trabalhar e abordar, principalmente quando a gente trabalha violência doméstica, que a gente vê que a mulher é mais vítima, quando a gente trabalha mercado de trabalho, a mulher hoje em dia tá aí o tempo todo lutando para mostrar que é tão capaz quanto os homens, infelizmente a gente tem mulheres ocupando cargos importantíssimos mas não tendo a valorização devida, a prova viva a gente tá tendo agora com essa política do Brasil, eu acredito que se a situação atual tivesse sido encabeçada por um homem talvez não tivesse tido essa

perseguição, não diria a repercussão, mas perseguição mesmo, se colocou muito claro em algumas falas que a situação política chegou a esse ponto porque é uma mulher que está no poder, que está na frente, isso é um absurdo. (Professora Alexandra).

Sim, eu ministro língua portuguesa, sociologia e filosofia, e essas são disciplinas de humanas, a área de humanas dá toda possibilidade de discutir gênero, não só a área de humanas, mas a área de exatas também, porque não é a área em si que vai impedir o diálogo dessas questões, mas é a necessidade e o desejo de quem está ministrando, o conhecimento, o esforço, de se colocar em prol do outro, em prol de uma sociedade mais justa, menos desigual faz com que a gente possa trabalhar. Em filosofia e sociologia a gente trabalha a questão da condição humana, a questão da ética, a questão do respeito, a questão dos valores, então, se a gente trabalha com valores a gente pode incluir aí a discussão de gênero, a discussão sobre raça, sobre política, porque faz parte do contexto da filosofia e da sociologia, e a área da linguagem permite todas as abordagens, porque é a partir dela que a gente elabora os discursos, então, a gente pode analisar os discursos machistas, preconceituosos. Através dos textos que eu seleciono, das letras de músicas, a gente vai desvelando esses estereótipos, esse machismo, os papéis atribuídos aos gêneros. (professora Maria Helena).

Sim, tem alguns conteúdos que isso é possível, por exemplo, quando a gente trabalha teatro medieval, a gente discute que naquela época só quem podia fazer teatro eram os homens, a mulher que fizesse era tratada como prostituta, mulher da vida, né? Então, o teatro era uma coisa que era somente feito por homem, se as peças tivessem o papel feminino, o homem tinha que se travestir para poder interpretar, porque a mulher não podia fazer teatro, então, vez ou outra é que a gente discute isso, ou, por exemplo, no primeiro ano a gente trabalha com a introdução ao teatro, então, os alunos montam esquetes e geralmente a temática, aí é coisa que eu peço, que é até para casar com a disciplina de direitos humanos que a gente trabalha em conjunto, aí eu dou o tema violência contra a mulher, por exemplo, aí sim isso tem como ser discutido e trabalhado, porque antes deles fazerem a peça, a gente discute a temática. Na disciplina de arte é bem possível nos vários ramos, como, por exemplo, nas artes visuais, quando a gente estuda surrealismo, vê a obra de Frida Kalló, como ela se identificava naquelas obras, não só mostrar a obra de arte, mas falar da biografia daquele autor. (Professor Francisco Silva).

Olhe, é sim possível, em pequenos exemplos, porque nós trabalhamos mais com números e esses números vão só se referir a um estatística ou outra em que aborde o gênero masculino e o gênero feminino, como, por exemplo, valor desiguais de salários de homens e mulheres, números de mortes de mulheres no país, mas é bem pouco mesmo, só nesses exemplos é que a gente consegue inserir esse tema. (Professor Lauro).

Observamos nos discursos dos/as professores/as acima que os mesmos se mostram abertos à inclusão da temática relações/questões de gênero como conteúdo das disciplinas que ministram, inclusive, chegaram a comentar detalhadamente como podem trabalhar essas temáticas, considerando as especificidades de cada área do saber. As falas dos/as entrevistados nos permite inferir que é possível o trabalho pedagógico transversal com essas temáticas na EREM pesquisada, como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), pois há uma aceitação/disposição do corpo docente em trabalhar com essas temáticas. A literatura aborda que:

Por isso, as questões direcionadas às relações de gênero devem ter em sala de aula uma abordagem dialógica e transversal, capaz de tratar as diferentes dimensões que as compõem. É preciso contestar os modelos de homem e de mulher presentes na sociedade e mostrar como eles influenciam subliminarmente os estudantes e as estudantes na construção de suas referências de gênero. Nesse processo, a análise crítica da realidade é um instrumento fundamental, pois é dela que partem as evidências e os argumentos para a transformação. É compreendendo e posicionando-se contra os processos de naturalização das desigualdades, gerados pela cultura patriarcal, que o cotidiano das relações na sala de aula pode promover um caminho de geração de equidade, para que, mais tarde, colham-se os resultados de vivências de igualdade de gênero na vida das pessoas. Essa não é uma tarefa fácil. É preciso considerar inúmeros fatores, como o público, a faixa etária, o contexto local para decidir sobre as estratégias metodológicas mais adequadas. Porém, com disposição e criatividade é possível. (SECMULHER, 2015, p. 109).

Desse modo, a literatura enfatiza a importância da discussão acerca das questões de gênero ocorrerem nas mais diferentes áreas do saber de forma dialógica, a fim de promover um caminho de geração de equidade, para que, no futuro próximo, colham-se os resultados de vivências de igualdade de gênero na vida de homens e mulheres.

Ainda sobre o questionamento anterior feito aos professores, apenas uma professora afirmou que não conseguiu até o presente momento incluir a discussão de gênero na disciplina que ela ministra, justificando que, por se tratar de uma disciplina que trabalha com cálculos (matemática), a discussão é apenas de raciocínio lógico, como podemos ver na fala da mesma a seguir:

Eu acho que em muitas disciplinas dá para discutir, agora que na matemática é meio complicada porque trabalha com números, a discussão é de raciocínio lógico, eu ainda não consegui trabalhar esse tema na minha disciplina. O que eu faço mais em sala de aula que envolve os dois gêneros é a monitoria, eu coloco uma menina monitora e um menino monitor para ajudar os colegas. (professora Célia).

Percebemos na fala da professora Célia que há uma errônea compreensão de que não é possível discutir questões de gênero na disciplina de matemática, por se tratar de uma disciplina exata que envolve raciocínio lógico. Destacamos também que a professora entrevistada não expressou em seu discurso o desejo em trabalhar essas questões na disciplina que ministra.

Essa compreensão ingênua e limitada da professora Célia pode ser resultado da exclusão dessa temática dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada de professores, confirmada anteriormente pela mesma quando questionada se a sua formação inicial e continuada deram subsídios para trabalhar essas questões em sala de aula, bem como da ausência dessa temática nas capacitações ofertadas para os/as professores/as da rede estadual. Observamos também em seu discurso que a mesma não manifesta está disposta a trabalhar essas questões no componente curricular que leciona, pois não chega a mencionar essa possibilidade, o

que nos permite inferir que ainda há resistência no sistema escolar em trabalhar transversalmente as questões de gênero, seja devido às lacunas deixadas na formação docente ou por aceitação/disposição do corpo docente em trabalhar a temática. Cabe ressaltar que a afirmação da docente também expressa que, embora não consiga inserir essas discussões como conteúdo do componente curricular que ministra, a mesma busca possibilitar a ambos os gêneros desenvolverem a monitoria da disciplina, o que consideramos importante, porque meninas e meninos poderão desempenhar igualmente a mesma função, desconstruindo assim equivocadas afirmações de que os meninos são melhores na disciplina X e as meninas na disciplina Y.

A literatura nos lembra que a persistência da exclusão dessa abordagem no contexto de ensino aprendizagem clama por bom senso e levanta suspeita sobre a efetividade das práticas educativas, seja quanto à sua orientação para vivências de respeito, de preferência por ações pacíficas e reflexivas, desprovidas de preconceitos, seja quanto à sua capacidade de responder às necessidades específicas da juventude e de seus familiares. Isso porque, em uma sociedade cada vez mais estimulada a não pensar e a funcionar criticamente, é comum que a prática da educação voltada para instrumentalizar as pessoas para o trabalho ocupe, praticamente, toda a carga horária em detrimento das temáticas e questões transdisciplinares, para as quais professores/as necessitam de leituras, apropriação de novos conhecimentos, debates entre si, construção de material, encontros específicos para reorganização dos saberes; enfim, a construção de um ciclo de novas pesquisas, descobertas, reestruturação e acomodação de saberes e metodologias. (SECMULHER, 2015).

Informamos para os/as professores/as entrevistados/as que estava em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco o Projeto de Lei Ordinária Nº 709/2016 que dispõe sobre a proibição de lecionamento de qualquer temática relacionada à ideologia de gênero no âmbito educacional do Estado de Pernambuco, e perguntamos para eles/elas quais as implicações traria para a educação em tempo integral no Estado. Todos os/as professores/as afirmaram que tal projeto se configura como um retrocesso, censura e um ataque aos direitos humanos, como podemos ver nas falas a seguir:

é um retrocesso em tudo que a gente vem conquistando de igualdade, não só igualdade entre homem e mulher, mas eu acho que a igualdade parte pelo primeiro princípio humano, então eu acho que veta principalmente a questão da coerência da educação e da organização de tudo que a educação tem em sua amplitude. (Professora Luana).

Com certeza, eu acho que seria o pior absurdo do mundo se um projeto desse é aprovado [...] às vezes uma lei quando é aprovada, vai de encontro a toda uma

discussão, todo um avanço que a gente já teve de superar a desigualdade entre homens e mulheres e o preconceito com a diversidade, eu acho que seria um total retrocesso da história, eu acho que a gente ia cuspir em tudo que a gente conquistou até agora e no caso da educação, a gente trabalha com adolescentes, então nós somos formadores de opinião, e é nosso dever combater o sexismo, o preconceito, esses paradigmas que excluem ou hierarquizam as pessoas. (Professor Souza).

Sim. Olha, discutir os papéis de homens e mulheres é também discutir direitos humanos, então, se esse projeto passasse, seria impossível uma educação para os direitos humanos, porque a escola não poderia falar da desigualdade entre os gêneros e o preconceito contra homossexuais, que é uma realidade gritante. (Professora Célia).

Olha só, se fosse sancionado, não só para as escolas integrais, mas pra todo o contexto da educação, uma vez que estaríamos voltando a um período reacionário da nossa história, né? uma ditadura, então, os professores ficariam amordaçados, por assim dizer, os alunos também, uma sociedade que se diz democrática não poderia admitir, não pode admitir tal ato. (Professora Maria Helena).

[...] é como se fosse pra gente nos calar com muita coisa que é pra ser falada, se isso não fosse vetado, seria um retrocesso pra humanidade, são temas que influenciam na formação do cidadão, e a escola tem que formar para o respeito a diversidade, aos gêneros, é um absurdo quererem nos calar. Vivemos num país democrático, nos impedir de falar é censura, é desrespeitar o direito de livre expressão que nos temos, se a gente enquanto escola não discute isso, a família não vai discutir, porque algumas são conservadoras, e alguns temas são tabus, e se há chances de quebrar paradigmas preconceituosos ou machistas na escola, com esse projeto, isso não seria mais possível, porque querendo ou não, a instituição escolar influencia na construção da identidade do aluno, na sua conduta. (Professor Francisco Silva).

Sim, porque estaria impedindo da escola combater essa desigualdade entre homem e mulher, de formar pessoas mais humanas, que respeitem a diversidade presente na nossa sociedade, além de ser mordaça para nós, né? não teríamos mais nem vez nem voz, seria uma destruição dos direitos humanos, as mulheres e os homossexuais teriam seus direitos negados, porque falar em gênero é falar nisso. (Professor Lauro).

Olha, traz implicações sim, porque nós professores seremos proibidos de trabalharmos esses conteúdos, essas questões, né? Na escola a diversidade está presente na raça, na orientação sexual do nosso estudante, na religião, ou seja, é nosso dever formá-los para que sejam tolerantes, respeitosos uns com outros e que valorizem essas diferenças. (Professora Alexandra).

Para a professora Luana, esse projeto de lei representa um retrocesso nas conquistas alcançadas pelo povo brasileiro, em especial, o direito à educação, que com esse projeto de lei tem sua organização, estrutura e coerência ameaçadas. O professor Souza também considera o projeto supracitado um retrocesso nos direitos conquistados pelas mulheres e demais minorias sociais e ressalta que, no âmbito educacional, a proibição de discussão da temática impediria os/as docentes de desempenharem o seu papel de combater a desigualdade de gênero e todas as formas de discriminação e preconceitos, frutos de paradigmas que excluem os que não se encaixam no padrão de masculinidade e feminilidade imposto por cada um deles.

Para a professora Célia, caso esse projeto fosse aprovado, seria inviável a oferta de uma educação para os direitos humanos. A professora Maria Helena enfatiza que, se o PL fosse sancionado, os/as professores/as e estudantes seriam censurados, o que iria de encontro com os princípios de uma sociedade que se afirma como democrática. Para o professor Francisco Silva, se esse projeto fosse aprovado, seria um retrocesso e se configuraria como censura ao direito de livre expressão do pensamento, pois as questões de gênero são temas que influenciam na formação do cidadão e é dever da escola formar para o respeito às diversidades. O docente ressalta que na escola há a possibilidade de quebrar paradigmas preconceituosos e sexistas, no entanto, se esta instituição é proibida de lecionar esta temática, a família também não o fará, porque muitas delas são conservadoras, com isso, as desigualdades de gênero se fortalecerão paulatinamente. Para o professor Lauro, a aprovação do PL impediria a escola de combater a desigualdade de gênero e de formar pessoas que respeitem e valorizem a diversidade presente na nossa sociedade. Destaca ainda que o PL em questão é um ataque aos direitos humanos. Para a professora Alexandra, esse projeto traz implicações para a educação, pois proíbe os/as professores/as de exercerem a sua função que é o de formar seres humanos respeitosos, tolerantes, que valorizem as diversidades (racial, sexual e religiosa) que constituem a nossa sociedade.

Os Discursos dos/as professores/as acima são relevantes porque estes/as demonstram ter ciência das consequências/implicações da aprovação do Projeto de Lei Ordinária Nº 709/2016 para a educação. Um projeto que representa uma parcela da sociedade que, baseada nos seus valores religiosos, que excluem os que não se encaixam no seu padrão de homem e mulher, querem impedir a emancipação das mulheres e demais minorias sociais, que vêm sendo marginalizados historicamente. O PL supracitado carrega a marca da exclusão, silenciando e neutralizando a pluralidade e as diferenças existentes nas salas de aulas das instituições de ensino.

A literatura alerta que a ausência/carência de discussão sobre as relações de gênero no âmbito educacional, a não inclusão de seus conteúdos nos currículos escolares e universitários, bem como na formação dos cidadãos e cidadãs, em geral, têm rebatimentos nas práticas pedagógicas. Ao não incluírem na sua formatação teórica e metodológica a perspectiva da equidade entre homens e mulheres, essas práticas continuam produzindo, reproduzindo e fortalecendo, junto às novas gerações, as desigualdades entre ambos os sexos, sobretudo,

contribuem para o crescimento da intolerância e violência contra a mulher e inviabiliza o exercício do direito à Educação em/para Direitos Humanos (EDH), que deve ocorrer no ambiente educacional, principalmente nas salas de aula. A EDH “pode representar um instrumento fundamental para o empoderamento de categorias sociais como as mulheres que lutam pela busca de emancipação e autonomia” (SECMULHER, 2015, p. 116). Dessa modo, as afirmações dos/as docentes entrevistado/as corroboram a literatura estudada.

A gestora da instituição também foi indagada sobre a questão anterior e ressaltou que a proibição de lecionar temáticas de gênero não traria muitos prejuízos para a educação, pois as questões de gênero são temáticas transversais, a gestora destaca: *“Acho que nós não teríamos um prejuízo muito grande porque a temática é transversal e ela não vai deixar de existir enquanto tema transversal”*. (Gestora Ana).

A afirmação da gestora é bastante ingênua porque a mesma parece não entender o caráter nocivo desse projeto para a educação. Parece não compreender que, caso o PL fosse aprovado, docentes de escolas particulares e públicas não poderiam, em hipótese alguma, lecionar qualquer temática relacionada às questões de gênero, o que abrange o currículo formal, cuja temática pode ser trabalhada de forma transversal, como orientam as DCNEDH, e o currículo oculto, pois o PL coíbe a utilização de qualquer meio pedagógico que possa conduzir a concepções ideológicas referente a gêneros e orientação sexual, para tanto, considera como meios pedagógicos a exposição de livros, cartilhas, panfletos ou similares que contenham ou se refiram, direta ou indiretamente, às questões de gênero e orientação sexual. Desse modo, a escola passaria a ser vigiada constantemente e deixaria de ofertar uma educação crítica, questionadora dos conceitos essencialistas que oprimem as mulheres e minorias sociais.

5.5 A utilização das aulas de disciplinas de formação moral crítica para tratar das disciplinas tradicionais

Durante as observações em sala de aula, vimos que as aulas das disciplinas Direitos Humanos, Letramento, Projeto Interdisciplinar, Iniciação Científica são utilizadas pelos professores para tratar das disciplinas tradicionais que os mesmos também são responsáveis, como ilustram os trechos dos diários de campo a seguir:

A professora da disciplina Projeto Interdisciplinar chamou os/as estudantes para a sala e pediu os seus cadernos de português para corrigir o exercício que foi passado na aula

anterior. Essa docente também é professora de português. (Diário de Campo – 02/05/2016).

A aula seguinte deveria ser de Iniciação científica, de acordo com o horário de aulas dessa turma, no entanto, a professora dessa disciplina também ministra a disciplina de química e aproveitou o horário para lecionar essa disciplina (Química). (Diário de Campo – 03/05/2016).

No horário da aula de Letramento, a professora de espanhol pediu que os/as estudantes se organizassem nos seus grupos e comesçassem a apresentar o trabalho do Projeto Interdisciplinar – Conhecendo a América Latina, criado pelas docentes que lecionam as disciplinas Língua Espanhola e História. [...] A docente que ministra a disciplina de Direitos Humanos não deu aula dessa disciplina, ela entregou a prova de História e pediu que os/as estudantes refizessem-na e justificassem cada questão, pois ela suspeita que os/as estudantes colaram no dia da prova. Todos ficam em silêncio e começam a refazer a prova. (Diário de Campo – 04/05/2016).

A segunda aula do dia seria de Cultura Corporal, nessa aula o professor, que também ministra a disciplina de Arte, pediu que os/as estudantes terminassem a atividade de mosaico. [...] A aula seguinte seria de Projeto Interdisciplinar, mas a docente pediu que os alunos corrigissem a prova de Português junto com ela. (Diário de Campo – 09/05/2016).

A última aula do dia seria de Direitos Humanos, no entanto, a professora dessa disciplina deu aula de História, que também é ministrada por ela. (Diário de Campo – 10/05/2016).

Os excertos dos diários de campo acima revelam que os/as professores/as que lecionam mais de um componente curricular, sendo um deles tradicional e o outro uma disciplina que possibilita uma reflexão acerca de questões de gênero e outras questões sociais, priorizam o ensino dos componentes curriculares tradicionais. Isso ocorreu com frequência durante as duas semanas de observação na turma pesquisada. Os horários das aulas das disciplinas Direitos Humanos, Letramento, Projeto Interdisciplinar, Cultura Corporal e Iniciação Científica eram utilizados pelos/as professores/as para trabalhar os conteúdos das disciplinas tradicionais (Português, química, história, arte e espanhol).

Os excertos acima nos permite inferir que as disciplinas que possibilitam uma discussão acerca das temáticas relacionadas a gênero e questões sociais não recebem dos/as professores/as a mesma atenção que as demais disciplinas tradicionais. Isso mostra que a escola está mais preocupada com a formação conteudista (disciplinas tradicionais) do que com a formação moral crítica, visando à preparação dos estudantes para a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outras avaliações externas. As disciplinas de formação moral crítica, tais como, Direitos Humanos, sociologia, filosofia e etc possibilitam aos/as estudantes do ensino médio construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, o/a jovem poderá

perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais igualitário e solidário. (BRASIL, 2009d).

Considerando que o componente curricular Direitos Humanos faz parte do currículo do ensino médio das Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco, questionamos os/as estudantes se essa disciplina contempla discussões sobre relações de gênero. A maioria dos/as estudantes entrevistados/as afirmaram que esse componente curricular contempla discussões sobre a temática, no entanto, isso não ocorre com frequência. As discussões são possibilitadas quando a docente lança alguma pergunta ou exemplo sobre o tema, bem como quando um estudante levanta algum questionamento, como confirmam as falas dos/as estudantes a seguir:

Sim, tem aulas que ela acaba entrando nessa discussão sobre o papel do homem e da mulher na sociedade que a gente vive, o que cada um desempenha. Pesquisadora: São discussões que estão no conteúdo programático da disciplina? Não, é quando ela dá exemplos, ou alguém da turma comenta. (Estudante Stella)

Sim, a professora deixa bem claro nas aulas, puxando pelos direitos que a gente tem e que homens e mulheres tem os mesmos direitos na sociedade, que nenhum é melhor que o outro. Pesquisadora: essas discussões ocorrem com frequência? Não, às vezes, só quando surge alguma pergunta ou problema que envolve homem e mulher. (Estudante Sophia).

Traz. Ela tenta colocar, tipo... dá exemplos de relações de gênero, como a gente deve se comportar com as meninas, com essas situações de machismo. Pesquisadora: Esse ano já houve discussão sobre esse assunto? Não, foi mais no ano passado. (Estudante Marcos).

[...] a disciplina de Direitos Humanos é dada pela mesma professora de história e ela sempre usa essas aulas para a disciplina de história, às vezes ela trabalha os direitos humanos, ano passado ela falou do papel da mulher na sociedade e da violência sofrida por elas, mas esse ano não. Não que eu lembre. (Estudante Helena).

Os discursos dos/as estudantes entrevistados/as revelam que as discussões de gênero estão presentes nas aulas da disciplina supracitada de forma esporádica e improvisada (não incluída como um conteúdo desse componente curricular). Conforme as falas dos/as estudantes acima, a docente busca debater acerca dos papéis atribuídos aos gêneros, do machismo, da violência sofrida pelas mulheres, bem como orienta aos meninos sobre como devem tratar as meninas, o que consideramos uma postura importante porque aborda questões que compõem a temática relações de gênero e busca incentivar os meninos a respeitarem as meninas. No entanto, ressaltamos que nenhum dos/as entrevistados/as afirmou que a disciplina possibilita reflexões sobre as demais minorias sociais, o que consideramos grave, porque esses grupos têm tido seus

direitos negados historicamente, bem como têm sofrido com o preconceito e a discriminação por não se encaixarem no padrão de masculinidade e feminilidade imposto pela nossa sociedade. Essa diversidade está presente na escola e precisa também ter visibilidade nos conteúdos dos componentes curriculares escolar, entre eles, no de Direitos Humanos, cuja ementa tem como objetivo oportunizar um espaço de reflexão, análise e compreensão dos princípios, valores e direitos que caracterizam a dignidade humana, a democracia e o pluralismo político que fundamentam uma sociedade livre, justa e solidária, estimulando práticas sociais e escolares fundamentadas no respeito aos Direitos Humanos.

As afirmações dos/as estudantes também expressam que a metodologia/didática da docente é marcada pelo improvisado, porque parece que a mesma não faz uso de textos críticos para trabalhar os assuntos dessa disciplina, o que consideramos grave, pois sem o estudo da teoria/fundamentação teórica passamos a recorrer ao senso comum que nos impede de questionar o que é tomado como natural, a docente também ora lança um questionamento para a turma debater ou cita um exemplo sobre a temática Relações de gênero, ora trabalha essa questão apenas quando um/a estudante faz alguma indagação referente à temática. A estudante Helena contempla em sua fala uma questão importante. Conforme a discente, algumas vezes as aulas dessa disciplina são utilizadas para trabalhar conteúdos da disciplina de história, disciplina que também é ministrada pela docente que leciona Direitos Humanos.

De modo geral, as falas dos/as estudantes nos permite inferir que a disciplina Direitos Humanos não vem oportunizando de forma crítica reflexões acerca das relações de gênero, pois os debates em torno da temática não estão incluídos como conteúdos desse componente e surgem esporadicamente de forma improvisada, somado a isso também destacamos que, conforme os/as discentes entrevistados/as, os horários das aulas dessa disciplina algumas vezes é utilizado para trabalhar conteúdos da disciplina de história, que também é ministrada pela mesma docente. Esse último aspecto foi confirmado por nós ao realizarmos observações na turma pesquisada.

Considerando que um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica conforme o PNEDH é o seguinte: a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. Considerando também que o PNEDH traz como sendo

uma das ações programáticas fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas. Frente ao exposto, consideramos que a disciplina Direitos Humanos, cursada pelos/as estudantes da EREM pesquisada precisa ser reestruturada, de modo a alinhar a teoria com a prática e, desse modo, possibilitar uma efetiva reflexão acerca das questões de gênero e diversidade.

6 ANALISANDO AS INFLUÊNCIAS DO PEI NO PROCESSO DE (DES)CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NA EREM

O presente capítulo analisa, a partir dos diários de campo e de entrevistas semiestruturadas, as influências do PEI no processo de (des)construção das desigualdades de gênero na EREM investigada. Está estruturado em cinco seções, a saber: 6.1 A inclusão da discussão de gênero no Projeto Político Pedagógico da EREM. Nessa seção discorremos sobre como a temática vem sendo abordada no PPP da escola investigada. 6.2 Atividades de problematização das questões de gênero: da ineficiência do núcleo de estudos de gênero à discussão da temática em datas comemorativas. Nessa seção abordamos que a discussão sobre a temática na escola investigada ocorre de forma sazonal, bem como que o núcleo de gênero não vem funcionando na prática. 6.3 O posicionamento das famílias sobre as discussões de gênero na escola. Nessa seção trazemos o relato da gestora sobre as indagações das famílias sobre a discussão da temática na escola. 6.4 Formação continuada sobre gênero para os professores: uma iniciativa das Secretarias da Mulher e de Direitos Humanos do estado de Pernambuco. Nessa seção abordamos sobre como ocorrem as formações continuadas sobre a temática para os docentes da instituição. 6.5 A ênfase no ensino de conteúdos cognitivos de disciplinas tradicionais: a não oferta de uma educação integral. Nessa seção apresentamos como a jornada ampliada enfatiza uma formação conteudista voltada para as avaliações externas.

6.1 A inclusão da discussão de gênero no Projeto Político Pedagógico da EREM

Consideramos o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB), “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Dessa forma, buscamos o PPP da escola em que realizamos o nosso estudo empírico como forma de compreender como, nessa escola, estão sendo planejadas as ações em torno da questão de gênero. Na entrevista realizada com a gestora da escola, já havíamos perguntado se o PPP da escola contemplava essa temática. A gestora argumentou que o PPP traz que a EREM desenvolve suas atividades pedagógicas na perspectiva da promoção dos direitos humanos, para tanto, fundamenta-se nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos³⁹ (2012). A

³⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

abordagem se dá através de eixos e um deles trata sobre as questões de gênero, conforme trecho da entrevista abaixo:

[...] a gente cita que a escola trabalha na perspectiva de promoção dos direitos humanos e aí citamos as diretrizes e bases curriculares para educação em direitos humanos, onde conta os eixos de discussão e um dos eixos é a questão de gênero. Aí citamos a lei do bullying, a lei do afrodescendente, mas acho que tudo isso se encaixa dentro das diretrizes e bases nacionais para os direitos humanos. (Gestora Ana).

Pedimos para ter acesso ao PPP da escola, a gestora nos informou que ele estava desatualizado, pois a última revisão ocorreu no ano de 2014, mas nos mostraria o documento. No entanto, não nos foi entregue nenhuma cópia impressa, precisamos copiar a próprio punho os trechos que se referiam ao tema pesquisado. Na introdução há uma breve discussão acerca do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASI, 2006) pontuando que há um descompasso entre os avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos, observado pelo crescimento dos diferentes tipos de intolerância (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, etc). Ressalta ainda que o estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e para que seja efetivado, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática cidadã, através da escola. É nesse contexto e com o propósito de contribuir para a efetivação desse princípio que nasce a EREM Garanhuns, destaca o PPP, como podemos ver a seguir:

[...] o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes, como já apontado, no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, destacando que além do recrudescimento da violência, tem-se observado, mesmo em sociedades historicamente consideradas tolerantes, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outros, enfatizando que há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos, caso que se identifica no Brasil nos mais diferentes setores sociais, com escândalo nos menos favorecidos. Considerando essa realidade e que o estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes aponta que para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática cidadã, através da escola. Assim surgem as Escolas de Referência em Pernambuco, entre elas, a Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns - EREM Garanhuns [...] (PPP, 2014, p. 6-7).

A partir do trecho acima, podemos perceber que o PPP considera que, no cenário contemporâneo, a efetivação dos direitos humanos está inviabilizada devido ao crescimento da intolerância às diferenças e à diversidade, a saber: étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outros, no entanto, esse documento considera a educação escolar, mais especificamente, a EREM, como um caminho para a construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática cidadã, por esse espaço (escola) se caracterizar como um lócus privilegiado em que permeiam todas as instâncias da sociedade. Consideramos importante essa discussão apresentada no PPP da instituição pesquisada, pois retrata a realidade atual, em que grupos minoritários, entre eles, mulheres, negros, gays e lésbicas, vêm sendo alvos constantes da violência (feminicídio, homofobia, racismo), bem como vítimas de preconceito e de discriminação em todas as instâncias da sociedade, assim, não têm seus direitos efetivados.

O olhar que lançamos às diferenças existentes entre nós, sejam elas de pertencimento à determinada classe social, gênero, raça, etnia ou orientação sexual, é histórica, cultural e socialmente estabelecido. A defesa dos direitos humanos supõe uma postura política e ética na qual todos/as têm igualmente o direito de ser respeitados/as e tratados/as com dignidade, sejam homens, mulheres, negros/as, brancos/as, indígenas, homossexuais, heterossexuais, bissexuais, travestis, transexuais. Tais diferenças não podem ser atribuídas à biologia, mas sim ao processo de socialização (BRASIL, 2009d).

Consideramos relevante também na escrita do PPP a importância dada à instituição escolar como uma das instâncias responsáveis pela construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade e no respeito à diversidade, bem como pela efetivação dos direitos humanos. A literatura enfatiza que a escola tem como missão formar pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política. Desse modo, vai se delineando a construção de uma sociedade mais justa e democrática para as novas gerações. (BRASIL, 2009d).

Considerando a fala da gestora e o trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada apresentados acima, podemos inferir que, teoricamente, o PPP dessa instituição faz menção à discussão de gênero na perspectiva da promoção dos direitos humanos, o que consideramos importante, porque um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica conforme o PNEDH é o seguinte: a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. O PNEDH traz também como sendo uma das ações programáticas fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos.

Cabe ressaltar ainda que o PPP da EREM pesquisada atende ao que versa o capítulo 6º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que é o de incluir na construção do Projeto Político Pedagógico a Educação em Direitos Humanos, o que consideramos importante porque demonstra que há uma articulação com os documentos oficiais que orientam a organização e as práticas pedagógicas das instituições de ensino no país:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012).

6.2 Atividades de problematização das questões de gênero: da ineficiência do núcleo de estudos de gênero à discussão da temática em datas comemorativas

Perguntamos para a gestora e para os/as professores/as se a EREM Garanhuns desenvolve ações de problematização das relações de gênero em suas atividades, a gestora e apenas duas docentes afirmaram que existe um Núcleo de Estudos de Gênero como um espaço de discussão sobre a temática na escola, conforme as falas a seguir:

[...] tem o núcleo, mas não é apenas pelo núcleo. A temática é transversal, é uma temática que é proposta o tempo todo pelos meninos, a escola não pode está isenta dela, pois trabalhamos com jovens e o jovem ele é protagonista, ele sugere os temas, eles jamais deixariam de trazer esses temas. [...] Em 2012 nós trouxemos para escola, inclusive, nosso núcleo de gênero, de estudo de gênero, é o primeiro do município de Garanhuns. Nós temos um núcleo na Universidade Rural, mas o primeiro da cidade é o

daqui. Então, havia essa proposta na secretaria de educação e nós assinamos em 2012, que para discussão é preciso que a gente tenha esse acordo assinado com a Secretaria de Educação e com a Secretaria da Mulher, então em 2012 nós assinamos, quando a gente assina, a Secretaria da Mulher vem a escola e ela começa a dá assistência a escola no sentido da formação, e nós assinamos em 2012, e naquele momento a secretaria solicitou que a gente indicasse dois coordenadores que pudessem está a frente do trabalho. Nós indicamos dois professores naquele momento, uma das professoras que fazia parte daquele primeiro momento não se encontra na escola mais, aí permanece professora Helena e professor Marcelo. Esses dois professores eles recebem formação, a secretaria de direitos humanos, anualmente, vem à escola e agente socializa as experiências e os professores recebem formação, tanto no sentido dos direitos humanos, quanto na área de gênero. Também a gente recebe um material, os professores recebem um “kit”, e a partir desse “kit de livros” eles multiplicam com os alunos essa discussão. (Gestora Ana)

Olhe, é...nós temos um núcleo aqui na escola que trabalha muito a questão não só da exaltação, mas também do reconhecimento da mulher, então, e nesse núcleo temos muitos homens trabalhando, trabalhando a favor disso. (Professora Luana).

[...] tem o núcleo que trabalha com essa perspectiva de emancipação da mulher, você vê o debate com tanta naturalidade no dia a dia da escola e o núcleo se incorporou como um espaço a mais para trabalhar isso. (Professora Alexandra).

Verificamos também que o Projeto Político Pedagógico da escola também faz menção a esse espaço de discussão sobre a temática, confirmando assim a fala da gestora Ana:

A Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns dispõe do Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento à violência contra a Mulher no âmbito escolar. O Núcleo é resultado do protocolo de intenções nº 11/2012 assinado pela Secretaria da Mulher e pela Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns visando estabelecer um marco de cooperação mútua e em parceria propiciar condições, conforme suas especificidades, de ações de formação, pesquisa e extensão, objetivando o desenvolvimento de práxis comprometida com a transformação social a partir da promoção dos direitos da mulher e da igualdade entre os sexos. O protocolo de intenções não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes. (2014, p. 18).

A fala da gestora Ana aborda que a temática é trabalhada/problematizada transversalmente, mas enfatiza que existe também um núcleo de estudos de gênero e que ele é resultado da parceria entre a Secretaria da Mulher do estado com a Secretaria de Educação e apoio da Secretaria de Direitos Humanos. Com a criação do núcleo, a Secretaria da Mulher passou a ofertar momentos de capacitação para alguns docentes. A Secretaria de Direitos Humanos também passou a ofertar anualmente uma capacitação para os/as professores/as da escola e entregar um kit de livros sobre a temática.

Os discursos das professoras Luana e Alexandra ressaltam que o núcleo de discussões de gênero trabalha questões referente às mulheres com frequência, dando a entender que isso ocorre através de momentos de debates sistemáticos ofertados constantemente no cotidiano da EREM pesquisada.

As falas das entrevistadas e o trecho do Projeto Político Pedagógico nos permite inferir que a escola busca desenvolver ações de problematização das relações de gênero através de um núcleo de estudos de gênero, o que consideramos importante, pois esse se configura como mais um espaço para discussão e reflexão sobre as questões de gênero. Cabe ressaltar ainda que consideremos importante a parceria firmada entre as três importantes secretarias citadas pela gestora, a de educação, da mulher e a de direitos humanos na construção do núcleo e nas formações ofertadas para os/as professores/as, todas essas secretarias unidas em prol da desconstrução, através da educação, das desigualdades de gênero e dos conceitos essencialistas, buscando ofertar para as novas gerações uma educação de valorização das diferenças. Os discursos das entrevistadas e do trecho do PPP sobre a criação dos núcleos corroboram a literatura estudada que aborda o seguinte:

A produção do conhecimento voltada para desenvolver a formação em gênero é um dos caminhos para a construção de um ambiente escolar não reprodutor de desigualdades, principalmente daquelas marcadas pelas relações patriarcais de gênero. Foi nessa perspectiva que a Secretaria da Mulher de Pernambuco articulou e vem apoiando a criação de Núcleos de Estudos de Gênero nas Escolas da Educação Básica, com o objetivo de constituir espaços de formação e iniciação na pesquisa, com base na teoria de gênero, para as novas gerações. Dessa forma, cresce a parceria da Secretaria da Mulher com as áreas de educação do Estado, resultando em diretrizes comuns para um trabalho em rede, que articule e realize atividades e estudos, consolidando os conhecimentos sobre o tema. Por sua vez, a ampliação dos investimentos no crescimento e funcionamento dessa proposta deve ser contínua, para que todas as escolas venham a ter acesso a esses conhecimentos. (SECMULHER, 2015, p. 135).

Perguntamos também para os/as estudantes se eles tinham conhecimento da existência desse núcleo, e todos os/as entrevistados afirmaram que não sabiam da existência desse espaço de aprendizagem e discussão sobre a temática abordada, como confirmam as falas a seguir: *“Pesquisadora: Você sabe que na escola existe um núcleo de gênero? Não” (Estudante Modrê); “Não, não sabia não, nunca nem ouvi falar” (Estudante Helena); Sabia não, e tem é?sabia não” (Estudante Maria).*

As respostas apresentadas pelos/as estudantes entrevistados/as nos permite inferir que há um desconhecimento por parte deles/as acerca do núcleo de estudos de gênero, talvez porque as atividades desenvolvidas por ele não tenham tanta visibilidade ou ocorram esporadicamente, fazendo com que os alunos desconheçam a sua existência. Confrontando as respostas dos/as estudantes entrevistados/as com as respostas apresentadas pelas professoras e pela gestora da EREM discutidas anteriormente, podemos refletir acerca da eficiência do núcleo de estudo de gênero na EREM pesquisada, ou seja, se e como vêm sendo desenvolvidas as atividades do

núcleo. Percebemos, a partir das respostas dos/as discentes, o surgimento de uma contradição, visto que as docentes Luana e Alexandra afirmaram anteriormente, quando questionadas se a EREM desenvolve ações de problematização das relações de gênero, que o núcleo trabalha questões sobre a temática com frequência, dando a entender que isso ocorre através debates/discussões ofertados constantemente no cotidiano da EREM pesquisada.

A criação de um núcleo de estudos de gênero em uma escola de ensino médio em tempo integral é de grande importância porque o seu público são os/as jovens que convivem todos os dias em uma jornada escolar ampliada e precisam manter relações interpessoais saudáveis, marcadas pelo respeito e valorização das diferenças e da diversidade, no entanto, é preciso que, na prática, o núcleo se configure como um espaço a mais para a reflexão e problematização das relações de gênero, que suas ações se façam visíveis no cotidiano dessa instituição e possam alcançar todas as pessoas que a compõe (professores, estudantes, corpo administrativo), buscando sempre trabalhar para romper com as assimetrias de gênero. (SECMULHER, 2015).

Ainda sobre o questionamento das ações de problematização das relações de gênero desenvolvidas pela EREM, três professores afirmaram que a problematização das questões de gênero ocorrem a partir de projetos desenvolvidos pela escola, um docente chegou a enfatizar que devido a essas ações alguns estudantes obtiveram excelentes notas na redação do ENEM edição 2015, como podemos ver nas falas a seguir:

Sim, a gente tem, né? Alguns projetos, que contemplam essa discussão [...] dentro dos projetos que são elaborados aqui na escola, eu acho que a gente tem uma postura de coibir esse sexismo. (Professor Souza).

[...] no ano passado a gente fez um projeto chamado Marias do Brasil, que justamente falava do número de mortes de mulheres no país por homens e que elas tinham em comum o nome de Maria. [...] a gente no ano passado teve notas muito boas na redação do ENEM que teve a temática da violência contra a mulher, porque isso é muito discutido aqui na escola com os projetos e nas aulas de filosofia, em sociologia, em direitos humanos, em arte a gente também trabalha, em língua portuguesa, então, a gente tenta tá sempre trazendo essas questões nas aulas [...] como aconteceu no ano passado no ENEM, o aluno pode se deparar com essa questão lá fora e é importante que ele respeite essa diversidade existente na escola e na sociedade, que os meninos deixem o machismo de lado, que eles saiam da escola com outra cabeça, com outra postura, abandonando os preconceitos que muitos ainda tem. (Professor Francisco Silva).

Sempre tem projetos sobre gênero e raça também, ano passado teve um sobre mulheres escritoras e outro sobre a violência sofrida pela mulher. [...] A escola faz com o intuito de combater a violência e o preconceito contra esse gênero. (Professor Lauro).

As afirmações dos/as docentes abordam que na EREM uma das ações de problematização das relações de gênero são os projetos. Consideramos importante essas ações porque a elaboração

de um projeto vai exigir dos/as estudantes a realização de pesquisas sobre as temáticas que serão abordados, com isso, cada estudante estará buscando bibliografia/fundamentação teórica para se apropriar do tema e discorrer sobre o mesmo com propriedade e segurança. Os projetos possibilitam ao/as estudantes o acesso ao saber científico construído sobre o tema trabalhado, com isso, eles/as podem ampliar seus horizontes acerca do que sabem do tema e desconstruir formas equivocadas e costumeiras de pensar sobre as questões de gênero, fruto do senso comum. O professor Francisco Silva ressaltou em sua fala que devido ao trabalho pedagógico com projetos sobre as questões de gênero, muitos/as estudantes da escola obtiveram boas notas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio 2015. No entanto, não obtivemos acesso aos/as estudantes que realizaram o ENEM 2015, nem às redações com as notas, o que nos impediu de constatar a veracidade da afirmação do docente.

Duas professoras afirmaram que a problematização ocorre apenas em datas comemorativas e em parceria com outras instituições, elas destacam: *“A gente tem mais em datas comemorativas, como o dia da mulher, onde a gente organiza palestra, no dia das mães e no dia dos pais”*. (Professora Célia).

[...] a gente tem ações de participação coletiva, ofertamos debates e palestras para todos da escola com pessoas da Secretaria da Mulher, que é nossa parceira, no dia da mulher ou quando tem algum evento ao longo do ano. Tanto a Secretaria da Mulher do município quanto a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco, que é quem nos subsidiou com o pacto para formar o núcleo de gênero aqui da escola, temos ações nesse dia também com a universidade, a UAG (UFRPE), com o pessoal do núcleo de gênero de lá. (Professora Maria Helena).

As falas das professoras Célia e Maria Helena ressaltam que as ações e atividades de reflexão sobre as relações de gênero ocorrem esporadicamente, através de palestras, e apenas em datas comemorativas, tais como: o dia das mulheres e o dia das mães. A problematização das relações de gênero não pode ficar restrita apenas às datas comemorativas, visto que a realidade atual, marcada pela violência de gênero (feminicídio) e a homofobia, exige mudanças profundas da sociedade na qual fazemos parte, uma sociedade de base patriarcal, sexista, racista e homofóbica que é refletida também no espaço escolar. Consideramos importante na afirmação da professora Maria Helena a parceria entre a EREM e as secretarias, municipal e estadual da mulher, bem como com os integrantes do núcleo de estudos de gênero da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, pois essas parcerias possibilitam a troca de conhecimentos e experiências sobre o tema entre essas instituições.

No ambiente escolar, caracterizado como um território de encontro, se cruzam mais que simples seres humanos jovens, se interseccionam seus saberes, culturas, afetos, etnias, crenças, gêneros, ideologias e valores. A instituição escolar é o segundo berço das informações primárias sobre relacionamentos interpessoais, nela muito se compartilha, amplia e transforma. Por isso, nesse espaço, as questões sobre desigualdades, etnia e sexualidade sempre estiveram presentes. Algumas vezes, de forma clara, outras, cercadas de tabus. Desse modo, a escola deverá incorporar em seu currículo a análise das relações de gênero, bem como o estudo da articulação dessas relações com as questões de classe, raça/etnia, idade/geração e as relações de parentesco, materializadas nos arranjos domésticos e familiares (SECMULHER, 2015). Sendo assim, compreendermos que essas discussões precisam ser abordadas durante todo o ano letivo e não apenas esporadicamente, como, por exemplo, nas datas comemorativas, como ocorre na EREM pesquisada, conforme afirmação das docentes entrevistadas.

Também questionamos para os/as estudantes se a escola como um todo desenvolvia atividades que problematizem as questões de gênero. Todos os 23 estudantes entrevistados afirmaram que a escola desenvolve ações de problematização da temática, são elas: passeatas, caminhadas e palestras, no entanto, apenas em datas comemorativas, como ressaltam algumas das falas a seguir:

Sim. Todos os anos no dia da mulher, por exemplo, tem uma passeata contra a violência doméstica sofrida pelas mulheres, aí a gente faz cartazes, faz uma dramatização para mostrar a violência sofrida pela mulher com a ajuda do professor de arte e vai pra rua falar para a população sobre o tema. (Estudante Luana).

Faz, mas não é uma coisa que a gente ver todo dia, mas algumas vezes sim, como no dia da mulher, dia da mãe ou quando acontece alguma notícia importante que um homem machucou uma mulher, aí é importante eles virem aqui frisar isso pra gente. (Estudante Mateus).

A gente fez uma caminhada ano passado e nesse ano também sobre a violência contra a mulher no dia da mulher. (Estudante Emile).

Faz, ela faz palestra, é muito difícil ter, mas às vezes faz. Teve palestra ano passado sobre a agressão contra a mulher. Esse ano não teve que eu me lembre, mas no ano passado teve essa. (Estudante Antônio).

As afirmações dos/as estudantes acima coincidem com as afirmações das professoras Maria Helena e Célia, quando questionadas acerca das ações de problematização das relações de gênero pela EREM. Os estudantes também afirmam que a escola organiza palestras, caminhadas, passeatas e dramatizações sobre a mulher no dia internacional da mulher e no dia das mães. Embora essas ações desenvolvidas pela escola pesquisada sejam importantes, no entanto, não são

suficientes para combater as relações desiguais de gênero, pois essas ações ocorrem esporadicamente e nem sempre possibilitam uma reflexão crítica sobre a questão supracitada. As afirmações dos/as entrevistados/as nos permite inferir que a EREM pesquisada apenas trabalha as questões de gênero nas datas comemorativas, priorizando o ensino das disciplinas tradicionais. A literatura ressalta que:

A diversidade no espaço escolar não pode ficar restrita às datas comemorativas, ou pior, invisibilizada. Avancemos na reflexão de que a diversidade não se trata de “mais um assunto” jogado nas costas dos/das educadores/as; não se trata de mais um assunto para roubar tempo e espaço para trabalhar os “conteúdos”. Estamos reafirmando que o currículo escolar não é neutro. A diversidade está presente em cada entrelinha, em cada imagem, em cada dado, nas diferentes áreas do conhecimento, valorizando-a ou negando-a. É no ambiente escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. É da relação entre educadores/educadoras, entre estes/as e os/as educandos/as e entre os educandos/as que nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade. A diversidade, devidamente reconhecida e trabalhada, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. A sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos. (BRASIL, 2009d, p. 33).

Considerando a existência do núcleo de estudos de gênero na escola, indagamos a gestora acerca de como estão organizadas as atividades desse espaço de aprendizagem (quem são os participantes? O que estudam? Com que frequência se reúnem para debaterem o tema?). A fala da entrevistada revela que a escola não possui um espaço (sala) próprio para o núcleo funcionar (pois o prédio onde funciona a escola é alugado (provisório) e pertence a uma escola particular da cidade), dessa forma, não ocorrem reuniões com os membros em conjunto (estudantes, professores e demais servidores da instituição), bem como não ocorrem leituras e discussões de textos fundamentais para a compreensão do tema por partes de todos os sujeitos da escola. As atividades ocorrem quando alguns docentes são convidados pela Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco para participar de eventos (que ocorrem geralmente na capital pernambucana) sobre a temática e, ao retornarem, eles socializam com os demais colegas professores o que foi debatido nesse encontro, conforme explicita a sua fala a seguir:

Inicialmente a proposta é para que seja um tema transversal, é para os professores passarem pela formação e tornarem-se multiplicadores dentro da escola. Não existe um momento específico para essa multiplicação, existe os momentos que já são de horários e atividades e nos encontros por área onde discutimos questões de currículo, então, os colegas professores que vão para capacitação de gênero em Recife com a Secretaria da Mulher socializam, ou, em uma formação mais geral que faço com todos os professores, tanto professora Helena no gênero como qualquer outro professor, a gente reserva um horário para eles socializarem os conhecimentos adquiridos no processo de capacitação. Pesquisadora: Quantas vezes por ano esses/as docentes vão para capacitação no Recife? Olha, acho que umas três vezes e quando tem algum evento lá a Secretaria convida e eles vão. Pesquisadora: Essa capacitação dura quanto tempo? Um ou dois dias, e os eventos também. Pesquisadora: Existe um espaço próprio do núcleo? Não, porque como você vê,

o prédio está bem ocupado com as salas de aulas e setores administrativos, e o prédio não é nosso, é do Colégio Quinze. Pesquisadora: Então não ocorrem reuniões periodicamente com a participação de estudantes e professores aqui na escola para discutirem algum texto que trate do assunto, por exemplo? Não, isso não. Na verdade, o carro chefe da discussão do núcleo de gênero na escola é o enfrentamento da violência contra a mulher, esse é o nosso foco, a escola tem feito um trabalho muito bom nesse sentido, participamos de passeatas, temos trabalho com a secretaria de educação, já fizemos movimentos, Garanhuns é uma cidade muito violenta com a mulher, eu mesma já sofri um sequestro, a gente tem mulheres que são decapitadas, que são mortas, essa discussão a gente acha muito interessante para escola e é nisso que a gente tem focado mais, a identidade do nosso núcleo de gênero é o enfrentamento da violência contra a mulher. (Gestora Ana).

A fala da gestora nos permite inferir que o núcleo de estudos de gênero da escola só existe na teoria/no documento oficial, pois na prática, esse espaço de aprendizagem sobre as relações de gênero não vem funcionando de forma sistemática e eficiente. Por não existir na instituição um espaço destinado para que os sujeitos que a compõem (estudantes, professores/as e demais servidores/as) possam se reunir periodicamente para estudar a literatura que trata do tema e posteriormente desenvolverem projetos e pesquisas sobre a temática de forma interdisciplinar e transversal, incluindo-a como conteúdo dos componentes curriculares ministrados, chegamos à conclusão de que o núcleo não propicia condições de ações de formação, pesquisa e extensão, o que é essencial para o desenvolvimento de uma práxis comprometida com a transformação social a partir da promoção dos direitos das mulheres e da igualdade entre os gêneros, conforme prevê o Protocolo de Intenções nº 11/2012, o qual criou o núcleo de estudos de gênero na EREM pesquisada.

Embora a gestora tenha ressaltado que as ações do núcleo ocorrem de forma transversal e a partir da capacitação dos docentes que se tornam multiplicadores dentro da escola, a mesma explicita através de sua fala o quão frágil é essa formação/capacitação que é ofertada para os/as docentes, pois elas ocorrem esporadicamente, dentro da própria instituição, através dos momentos de reunião pedagógica entre os/as docentes da escola, denominada pela gestora de encontros por área, e fora dela, no que se refere às capacitações promovidas pela Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco. São formações aligeiradas, que talvez não possibilitem aos/às docentes a construção do conhecimento crítico e fundamentado sobre a temática para se tornarem multiplicadores/as em sala de aula.

Frente ao exposto, a forma como estão organizadas as ações desenvolvidas pelo núcleo, abordadas na fala da gestora, reafirmamos que esse espaço de aprendizagem não vem se efetivando na prática. Somado a isso, os discursos anteriores de professores/as e estudantes que

ênfâtizaram que as ações de problematização sobre as relações de gênero ocorrem em datas comemorativas, reforçam a nossa conclusão acerca da efetividade do núcleo. Por fim, a gestora destaca que Garanhuns é uma cidade onde as mulheres são constantemente vítimas da violência. Considerando essa lamentável realidade social, fruto de uma sociedade machista e patriarcal, vemos o quanto o núcleo de estudos de gênero da EREM pode contribuir para mudar essa realidade com as novas gerações. No entanto, é preciso que suas ações sejam constantes, sistemáticas, fundamentadas teoricamente e que envolvam toda a comunidade escolar, diferente do que vem ocorrendo na EREM pesquisada.

Perguntamos para a gestora se a EREM Garanhuns enfrenta dificuldades/resistência para trabalhar essa temática com os estudantes e demais funcionários da instituição. A entrevistada argumentou que não enfrenta dificuldades/resistência, no entanto, afirmou que já presenciou demonstrações de preconceitos por parte de alguns servidores contra estudantes homossexuais da escola, como destaca a sua afirmação a seguir:

Então, resistência nem dificuldade não, nem por parte dos alunos nem dos outros servidores. Quando a gente escuta alguma coisa, às vezes no âmbito dos adultos, a gente escuta piadas sobre o jeito de alguns alunos, então a gente não acha graça nesse tipo de coisa. Nossa equipe de funcionários é muito pequena e isso dificilmente ocorre, mas a gente já teve uma situação em que nós colocamos no desfile de sete de setembro um aluno, que ele é homossexual e é o balizador, o melhor balizador do estado de Pernambuco e que depois algumas pessoas daqui declararam que se envergonharam de terem desfilado na escola com nosso balizador e que eu era a responsável por isso, pois estava dando destaque a essa situação. [...] Silas é o melhor balizador do estado de Pernambuco, ensaia sábado e domingo, não tem como tirá-lo, não há justiça nisso, tirá-lo com a desculpa de que a escola ficaria com fama de “escola de homossexuais”. [...] Enfim, Silas continua na banda mesmo após o episódio dos comentários por parte de algumas pessoas. Isso é uma discussão tão interessante e nós mesmos que discutimos temos nossos próprios “tabus”, nós que discutimos essas questões também temos nossos preconceitos. Quando estávamos fazendo a capacitação para discutirmos esses assuntos, escutávamos dos próprios professores comentários preconceituosos. Uma cena em particular me chamou a atenção, uma professora que foi escolhida para dividir o mesmo quarto de hotel, em que fizemos a capacitação, com outra pessoa que era homossexual e ela comentava conosco do constrangimento de estar no mesmo quarto com uma pessoa de opção sexual diferente da sua. Indaguei a essa professora o motivo de estar fazendo aquela capacitação, já que possuía uma opinião negativa a respeito do tema envolvido, ela afirmou que só participava porque o governo financiava aquele tipo de discussão. (Gestora Ana).

A fala da gestora nos permite inferir que, embora a mesma afirme que a EREM não enfrenta resistência para trabalhar as relações de gênero com estudantes e servidores, vimos que a orientação sexual dos estudantes, mas especificamente, a homossexualidade, ainda é vista com muito preconceito por servidores da escola que, baseados nos estereótipos de gênero, caçoam do jeito e da postura de alguns/algumas estudantes, bem como se envergonham quando um estudante

homossexual representa a escola em algum evento, o que representa para nós uma forma de resistência ao trabalho com essa temática e à valorização da diversidade, se caracterizando também como homofobia. Sobre essa questão a literatura aborda que:

Pois apesar da concepção de que a escola ocupa um lugar central na constituição dos indivíduos, ao invés de construí-la como um espaço em que alunas, alunos e professores atuem como produtores de novos saberes e valores, acima do senso comum e numa atitude questionadora e criadora, por vezes se mostra um espaço perpetuador de preconceitos, moralismos e violência. Tal perpetuação apenas fere e fragiliza os diferentes – e não somos todos? – aqueles que transbordam os limitados padrões que alguns insistem em lhes impor. (SATLER, 2016, p. 8).

Conforme Satler (2016), embora a escola tenha sido apontada como uma instância que tem um papel importante na constituição dos sujeitos, devendo configurar-se como um espaço que pode promover mudanças e reflexões das concepções equivocadas e provenientes do senso comum que excluem aqueles/as que não se enquadram no seu padrão de feminilidade e masculinidade, ou não vivem a sexualidade hegemônica (heterossexualidade), essa instituição, por vezes, vem se tornando um espaço de propagação das desigualdades e da violência.

Propor outras possibilidades de pensar e interpretar o mundo se faz necessária à comunidade escolar que pensa a escola apenas como espaço de manutenção da ordem e tradição, sem nunca questionar a origem destas concepções.

Sobre a postura de alguns servidores da escola frente aos estudantes homossexuais, mencionada na fala da gestora, postura essa que consideramos como homofobia, Louro (2000) ressalta que:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren (1995) chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as. (p. 19-20).

Frente ao exposto, os dados nos permite reafirmar que a EREM enfrenta resistência para trabalhar as relações de gênero, com destaque para a orientação sexual e essa resistência advém dos próprios servidores da instituição, o que consideramos grave, pois a escola é um espaço marcado pela heterogeneidade, portanto, precisa se constituir como um ambiente de aceitação e valorização das diferenças e da diversidade, promovendo a mudança das desigualdades de gênero e combatendo toda a forma de preconceito, discriminação e violência contra os grupos minoritários. (LOURO, 1997, 2000).

6.3 O posicionamento das famílias sobre as discussões de gênero na escola

Questionamos a gestora se as famílias dos estudantes procuram a escola para se posicionarem (contra ou favor) das discussões de gênero proporcionadas pela instituição. A gestora argumentou que duas genitoras procuraram a instituição com propósitos diferentes. No ato da matrícula, uma mãe argumentou que estava preocupada por está matriculando o filho na EREM, pois a escola era conhecida como a escola de homossexuais. Outra genitora, cuja filha é lésbica, ao saber que a estudante foi convocada para uma reunião com a gestão da escola para tratar do namoro dentro da instituição, procurou a escola, pois tinha receios de que a filha estivesse sendo discriminada pela sua orientação sexual. A entrevistada destaca:

No ano que tivemos um time só de homossexuais a escola ficou muito conhecida e tínhamos um grupo de dança em que os meninos tinham um talento enorme, eram meninos muito respeitosos, porque algumas pessoas pensam que homossexuais não são respeitosos e nós educamos os nossos meninos para serem pessoas educadas, independente de sexualidade. Como esses dois grupos eram bem conhecidos ficamos com uma fama de “escola de gays” e uma das mães veio matricular seu filho e relatou que estava muito preocupada porque, segundo ela, a escola ensinava os meninos a serem gays, que a escola deixava de valorizar outras coisas e incentivava os meninos a serem gays. Ai ela colocou o menino na escola e viu que não era nada disso e ocorreu um fato com uma mãe que a filha era homossexual, inclusive, namorava com outra aluna da nossa escola, essa mãe veio até a escola me indagar por que sua filha havia sido convocada para uma reunião, a mãe tinha receios que eu fosse homofóbica. Eu expliquei para a mãe que foram chamados todos os casais, que o intuito era discutir o namoro no ambiente escolar. A reunião não havia sido marcada para discutir o caso específico das alunas homossexuais. Expliquei que nenhum aluno era perseguido pelo fato de ser homossexual, mas que o namoro, independentemente de ser hetero ou homossexual, estava proibido no ambiente da escola. (Gestora Ana).

O discurso da gestora nos permite inferir que as famílias não procuram a escola para se posicionarem acerca das discussões de gênero possibilitadas via currículo oficial, no entanto, quando a procuram, é com o intuito de questionar a postura da instituição/gestão frente à homossexualidade presente nesse espaço.

Percebemos, a partir da fala da gestora, que algumas famílias equivocadamente acreditam que a EREM Garanhuns incentiva a homossexualidade porque tem estudantes homossexuais que se destacam nas atividades escolares. Enquanto que outras famílias, cujos filhos/as são homossexuais, temem que eles/elas sofram discriminação por parte da gestão escolar por se relacionarem (namorarem) dentro da instituição.

Em síntese, o discurso da gestora nos permite refletir sobre o conservadorismo de algumas famílias que ainda entendem a homossexualidade como uma sexualidade desviante e contagiosa, por isso, temem que seus filhos “se contaminem” ao estudar em uma escola onde tem estudantes

homossexuais, como foi abordado na fala da gestora. Por outro lado, o discurso da gestora ainda nos permite refletir que nem todas as famílias têm esse mesmo entendimento acerca da homossexualidade. Isso está explícito quando a entrevistada menciona que uma mãe, cuja filha é lésbica, a procurou com receio de que a filha estivesse sofrendo preconceito pela sua orientação sexual. Essa mãe parece respeitar a orientação sexual da filha e prezar para que ela não sofra discriminação e preconceito na/pela escola, representando, assim, as famílias que entendem a homossexualidade como sendo tão legítima quanto a heterossexualidade.

Para compreender melhor essa relação família-escola, Nogueira (2006) traz importantes reflexões sobre a relação entre essas duas instâncias na contemporaneidade.

Conforme a autora, a partir das últimas décadas do século XX, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instituições de socialização. Caracterizada por sofrer constantes mudanças, a família apresenta configurações próprias a cada sociedade e a cada momento histórico, embora sua existência seja um fato observado universalmente. Dentre as famílias, Nogueira (2006) apresenta as principais mutações da família ocidental:

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e “natural”) do casamento – e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho –, na contemporaneidade, ter ou não ter filhos torna-se uma deliberação do casal que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação. (NOGUEIRA, 2006, p. 159).

Frente a essas transformações, surgem novos valores educacionais preconizando o respeito pela individualidade e pela autonomia juvenis, a liberalidade nas relações entre pais e filhos – que agora não devem pautar-se mais pelo autoritarismo, mas sim pela comunicação e pelo diálogo. Em resumo, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos. (NOGUEIRA, 2006).

Essa nova estrutura/modelo de família amplia de forma intensa a responsabilidade dos pais em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho em que os pais vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas, os quais costumam se fazer

acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpa. Os genitores tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de inseri-los da melhor forma possível na sociedade. Para tanto, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face à escola, a qual, por sua vez, ganha importância crescente como instituição de legitimação individual e de definição das profissões a serem desempenhadas no futuro. Tendo se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola. Essa instituição também passou por modificações:

Ao lado desses fenômenos, modificações importantes atingiram também o sistema escolar e os processos de escolarização. Sob o peso de fatores como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso ao ensino, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos perfis dos estabelecimentos de ensino, as mudanças internas nos currículos, nos princípios e métodos pedagógicos, é todo o funcionamento das instituições escolares que passa a influenciar intensamente o dia-a-dia das famílias. (NOGUEIRA, 2006, p. 161).

Perrenoud (2001) discorre sobre as formas e a intensidade com que a instituição escolar da atualidade influi e interfere na vida da família contemporânea. Conforme o autor, a partir de inícios do século XX, com o movimento escolanovista, os métodos pedagógicos tradicionais passam a ser questionados e contrapostos às pedagogias centradas no aluno. As novas pedagogias recusam a concepção da criança como um adulto em miniatura e defendem a necessidade de priorizar as características próprias da infância e de adaptar-se o ensino à natureza do educando. Essas novas perspectivas pedagógicas vêem o aluno como um elemento ativo do processo de ensino-aprendizagem. Tais princípios que se prolongaram no tempo, revestem-se, na atualidade, de uma forte preocupação com a coerência entre os processos educativos que se dão no seio familiar e aqueles que se realizam na escola. O que significa que a instituição escolar contemporânea deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo educando. Desse modo, o discurso da escola afirma a necessidade de se observar a família para melhor compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações dessas duas instâncias educacionais. Para tanto, o meio privilegiado para a realização desses ideais pedagógicos será o permanente diálogo com os pais/família.

Cabe destacar ainda outro aspecto que vem reforçar essa interferência da escola na vida da família de hoje. Para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, a escola

vem trazendo também para si certa parcela de responsabilidade pelo bem estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando. Conforme Nogueira (2006):

Assim, sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca hoje ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc. No mesmo sentido, a escola estende agora sua área de atuação em direção a terrenos no passado reservados à socialização familiar como, por exemplo, a educação afetivo-sexual. A esse respeito, os sociólogos falam hoje de uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias. Um sintoma desse fato seria o surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos etc.) para auxiliar as famílias. (p. 162).

Outro componente desse quadro de mudanças no panorama escolar é a complexificação das redes escolares contemporâneas. Anteriormente a essas mudanças, as redes escolares apresentavam um número de estabelecimentos reduzidos e uma composição bem mais homogênea, atualmente os pais se vêem na contingência, em maior ou menor grau, conforme o meio social de pertencimento, de escolher entre diferentes perfis de estabelecimentos de ensino, que variam segundo múltiplos aspectos: localização, infra-estrutura, clientela, grau de tradição, qualidade do ensino, clima disciplinar, proposta pedagógica, e etc. Esse ato de escolha possibilitará mais uma oportunidade de aproximação dos pais em relação ao universo escolar, pois ele pressupõe, entre outras coisas, a observação e busca de informações sobre os diferentes estabelecimentos e seus modos de funcionamento (NOGUEIRA, 1998). Se, portanto, a instituição familiar vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, ampliou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar. (NOGUEIRA, 2006).

6.4 Formação continuada sobre gênero para os professores: uma iniciativa das Secretarias da Mulher e de Direitos Humanos do estado de Pernambuco

Perguntamos para a gestora se os professores têm momentos destinados à formação/capacitação de como problematizar em suas disciplinas as questões de gênero. A gestora afirmou que dois docentes participam de capacitações que são ofertadas na capital pernambucana, no município e no sertão pelas Secretarias da Mulher do Estado e de Direitos Humanos de Garanhuns, como confirma a sua fala abaixo:

Nós temos dois professores específicos, que participam com mais frequência todas as vezes que precisam ir. Pesquisadora: Por que os demais professores não participam

dessas capacitações? Por dois motivos, porque esses que vão é porque se identificam com a temática e também porque a secretaria não tem condições de custear as despesas para todos os professores irem. Então são feitas pelo menos quatro capacitações por ano. São feitas a maioria em Recife, pela Secretaria da Mulher, agora, as últimas ocorreram no sertão, porque o estado desloca os professores para um núcleo de discussão, então a maioria é no hotel Canários, no Recife, mas o ano passado foi mais para o sertão. Aqui em Garanhuns também ocorre, através da secretaria de direitos humanos que promove discussões com nossos professores. Então nossos professores participam dessas discussões, que são muito importantes já que não tivemos essa formação durante a graduação. (Gestora Ana).

A fala da gestora revela que os/as professores/as têm momentos destinados à formação sobre relações de gênero, no entanto, esses momentos ocorrem poucas vezes ao longo do ano letivo e é possibilitado pela Secretaria da Mulher do Estado e pela Secretaria de Direitos Humanos, sinalizando assim uma gestão intersetorial. O discurso também revela que o governo do Estado de Pernambuco vem, de forma paliativa, ofertando uma formação continuada para os/as professores/as.

Consideramos os momentos de formação/capacitação de suma importância, pois podem suprir lacunas deixadas na formação inicial de muitos docentes que não tiveram essa temática contemplada na matriz curricular dos cursos de graduação.

A afirmação da gestora revela ainda que infelizmente essa formação continuada não contempla todos/as os/as docentes da EREM, apenas dois deles participam porque se identificam com a temática. Foi ressaltado também que essas formações ocorrem de forma esporádica ao longo do ano letivo devido à insuficiência de recursos financeiros. Consideramos esses aspectos abordados na fala da gestora graves, pois os docentes que não participam da formação continuada sobre como trabalhar as questões de gênero no âmbito escolar, seja porque não se interessam pela temática ou devido à falta de recursos financeiros do Estado para custear as despesas com esses momentos, podem continuar reforçando as desigualdades de gênero, os preconceitos e a discriminação entre os/as estudantes a partir de uma abordagem equivocada. O discurso da gestora entrevistada corrobora a literatura estudada que versa o seguinte:

Na formação continuada há uma diversidade de cursos sendo oferecidos, infelizmente esses cursos atingem somente os interessados no tema e não toda a escola. É preciso pensar em estratégias que supram a carência escolar no entendimento do tema. (ESTACHESKI, 2016, p. 72).

A autora alerta, portanto, para a necessidade de pensar estratégias que possibilitem, não somente a todos os docentes das diferentes áreas do saber, mas a comunidade escolar como um todo, se tornar conhecedora da temática de maneira sistemática e eficiente.

6.5 A ênfase no ensino de conteúdos cognitivos de disciplinas tradicionais: a não oferta de uma educação integral

Durante todos os dias de observações realizadas em sala de aula, verificamos a ocorrência de aulas conteudistas/teóricas durante todo o tempo em que os/as estudantes permanecem na escola, tornando a jornada ampliada desgastante, conforme ilustram os trechos dos diários de campo a seguir:

A maioria da turma mostrava-se muito cansada no período da tarde, os meninos não paravam de conversar entre si e as meninas que sentam na fileira do fundo passaram as duas aulas com a cabeça baixa sobre a carteira, chegando a dormir. Faltando dez minutos para o término das aulas, uma colega dessas meninas as chamou e elas despertaram com os olhos bem vermelhos e organizaram a mochila para irem embora. [...] observamos que não houve nenhuma atividade diferenciada para os jovens durante esse primeiro dia de observação. No turno vespertino os/as estudantes aparentaram estar cansados e sonolentos. (Diário de Campo – 02/05/2017).

No período da tarde os/as estudantes aparentam estar cansados e desconcentrados, meninos e meninas bocejam o tempo todo, alguns chegam a deitar a cabeça na carteira escolar e dormir. Observamos ainda, que os/as jovens observados/as só tiveram aulas teóricas/conteudistas durante todo o dia. (Diário de Campo – 03/05/2017).

Considerando as informações narradas nos trechos dos diários de campo acima, decidimos indagar os/as estudantes acerca de como é a rotina deles na EREM. Todos os estudantes entrevistados afirmaram que assistem aulas conteudistas nos dois turnos em que permanecem na escola e enfatizaram que há uma preocupação constante dos professores em prepará-los para o vestibular, fortalecendo assim as nossas considerações acerca das observações realizadas:

De manhã a gente tem aula normal, os professores passam os conteúdos e a tarde também, todo dia é a mesma coisa, conteúdo e exercício, a gente faz também simulado para o ENEM. É bem cansativo, quando eu chego em casa, já chego morto e não consigo estudar mais nada. Pesquisadora: Tem algum dia da semana que vocês realizam no contra turno alguma atividade diferenciada? Como, por exemplo, uma atividade de lazer ou cultural? Não, é só aula normal mesmo. (Estudante Mateus).

A gente tem aula normal de manhã e de tarde, porque como a gente tá no segundo ano, os professores focam no ENEM, aí a gente estuda os conteúdos, faz as tarefas e os trabalhos que eles passam. Pesquisadora: Tem algum dia da semana que vocês realizam no contra turno alguma atividade diferenciada? Como, por exemplo, uma atividade de lazer ou cultural? Não, nunca tem, porque é como eu te disse, a gente tem aula normal, os professores passam o dia todo ensinando os conteúdos pra gente. (Estudante Camila).

Tivemos acesso, através da gestora Ana, à grade curricular do ensino médio e percebemos que as disciplinas tradicionais têm uma carga horária maior do que as disciplinas que possibilitam uma discussão sobre a temática estudada. Os/as estudantes têm aulas semanalmente em período integral das seguintes disciplinas: Educação Física (2 aulas), Cultura Corporal (1 aula), Projeto

Interdisciplinar (1 aula), Biologia (4 aulas), Artes (2 aulas), Matemática (6 aulas), Língua Inglesa (2 aulas), Iniciação Científica (1 aula), Português (6 aulas), Geografia (2 aulas), Letramento (1 aula), Física (4 aulas), Direitos Humanos (1 aula), Sociologia (1 aula), Projeto De Empreendedorismo (1 aula), Química (4 aulas), Língua Espanhola (2 aulas), História (2 aulas), Filosofia (1 aula). As falas dos estudantes entrevistados, somadas aos trechos dos diários de campo apresentados logo acima e da organização curricular descrita, nos permite inferir que a EREM prioriza uma educação conteudista, voltada para a preparação para o ingresso no ensino superior e para obter resultados satisfatórios nas avaliações externas, entre elas, o IDEB, deixando em segundo plano a formação moral, humanística e cultural, essencial para a formação crítica e integral dos/as jovens, além de não possibilitar uma rotina diferenciada com atividades culturais e de lazer para os jovens, o que torna a jornada ampliada ainda mais desgastante. Sobre essa especificidade encontrada na EREM investigada, Cavaliere ressalta que “Por tudo isso, caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (2007, p. 1020).

Cavaliere (2007) enfatiza que a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, para além disso, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar, pois toda escola tem como papel atuar para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar. No entanto, no Brasil, essa função sempre foi atribuída à família. A escola pública, quase sempre precária, nunca teve condições de assumir um papel socializador forte, como assumem, por exemplo, as escolas de elite, onde a homogeneidade ideológica e a clareza de objetivos entre família, aluno e escola tornam a tarefa bem mais fácil. Já na escola pública, vivencia-se uma grande confusão em relação à sua própria identidade. Essas instituições ressentem-se de terem que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos, sem terem recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades.

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada

e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

Concluimos, a partir dos dados acima, que essa última etapa da educação básica, o ensino médio na EREM investigada, é vista pelos responsáveis em criar políticas públicas como despossuída de significação pedagógica e social, entendida apenas como “[...] mero elo entre o fundamental e as novas fases da vida, universidade ou mercado. Portanto, é um ensino conceitualmente heterônomo” (NOSELLA, 2015, p. 125).

A educação integral busca garantir o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. O PEI tem como finalidade a oferta dessa educação, no entanto, os dados sinalizam que a EREM pesquisada não vem ofertando uma educação integral, pois vem priorizando a preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior, negligenciando a formação moral e cultural.

7 CONCEPÇÃO OFICIAL DO PEI SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

O presente capítulo analisa, a partir de entrevista semiestruturada e análise documental, a concepção oficial do PEI sobre as relações de gênero. Está estruturado em quatro seções, a saber: 7.1 O discurso da secretária da mulher do estado de Pernambuco. Nessa seção apresentamos a entrevista realizada com a secretária da mulher do estado. 7.2 A ausência da concepção de gênero no Programa de Educação Integral de Pernambuco: o predomínio de uma visão que agrega educação integral e adequação de mão de obra para o mercado. Nessa seção discorremos sobre a ausência da menção às discussões de gênero âmbito da educação em tempo integral no PEI. 7.3 A concepção de gênero no Projeto Político Pedagógico: uma abordagem pautada nos direitos humanos. Nessa seção apresentamos a abordagem adotada pelo PPP da escola para tratar da temática. 7.4 A retirada da menção às questões de gênero do Plano Estadual de Educação de Pernambuco. Nessa seção apresentamos as implicações da retirada da discussão de gênero do PEE de Pernambuco.

7.1 O discurso da secretária da mulher do estado de Pernambuco

Realizamos no dia 11 de novembro de 2016, na cidade de Caruaru-PE, durante a participação no II Seminário Estadual de Gênero, Políticas Públicas, Esportes e Lazer, que ocorreu na faculdade Asces, a entrevista com a secretária da mulher do Estado de Pernambuco, Silvia Maria Cordeiro⁴⁰. A secretária ministrou a palestra de abertura do evento e logo em seguida a convidamos para realizarmos a entrevista semiestruturada. A entrevista foi realizada com o propósito de identificarmos quais as ações em conjunto com a Secretaria da Mulher vêm sendo desenvolvidas na EREM investigada.

Ao entrevistarmos a Secretária da Mulher do Estado de Pernambuco enfatizamos que no PNE 2014-2024⁴¹ foi retirada “a ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara), sendo substituída pela

⁴⁰ A secretária da mulher do Estado de Pernambuco, Silvia Maria Cordeiro, tem 61 anos, é médica sanitária formada pela Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) e militante feminista, tendo uma atuação destacada há mais de 30 anos junto a grupos populares de mulheres de diversas categorias. Fundadora e ex-coordenadora do Centro das Mulheres do Cabo, integrou a Rede Mulher e Democracia, iniciativa de lideranças do movimento de mulheres e feministas do Nordeste que tem o objetivo de fortalecer e ampliar a participação e representação política das mulheres. Participou também do Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social (CEDES) do Governo de Pernambuco entre os anos de 2010 e 2011, e integrou ainda o Comitê da Ação Regional na América Latina, voltado ao empoderamento de mulheres populares e diversas em países como o Brasil, Colômbia, Equador e Peru. Está como secretária da mulher de Pernambuco há três (03) anos.

⁴¹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

expressão “cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação” (Art. 2º São diretrizes do PNE: III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;). Essa exclusão é fruto da intervenção de políticos religiosos conservadores de direita, que equivocadamente alegam que a discussão de gênero é uma ameaça à família tradicional e aos valores morais. Sobre isso, buscamos respaldo em Apple (2015), que em seu artigo “Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional” traz inúmeras contribuições para compreendermos o que está nas entrelinhas dessas mudanças nas políticas educacionais que estão em andamento em vários países, inclusive, no Brasil. Conforme o autor:

Um conjunto “novo” de compromissos, uma nova aliança e um novo bloco de poder já foram formados e têm cada vez mais influência na educação e em todas as coisas sociais. Este bloco de poder combina múltiplas frações do capital, as quais estão comprometidas com as soluções mercantilizadas neoliberais para problemas educacionais: intelectuais neoconservadores que querem um “retorno” aos padrões mais elevados e uma “cultura comum”, conservadores religiosos populistas autoritários que estão profundamente preocupados com laicidade e preservação de suas próprias tradições e determinadas frações da nova classe média orientada às profissões que estão comprometidas com a ideologia e as técnicas de accountability, medição e “gestão”. Embora existam tensões e conflitos evidentes dentro desta aliança, em geral, seus objetivos globais são de fornecer condições educacionais, que são, acredita-se, necessárias tanto ao aumento da competitividade internacional, lucro e disciplina como ao regresso a um passado romantizado da casa, família e escola “ideal”. (APPLE, 2015, p. 610-611).

Frente ao exposto, Apple (2015) enfatiza que atualmente um novo bloco de poder vem sendo formado e tem influenciado diversos setores sociais, entre eles, o campo educacional. O bloco em questão é composto por diversas frações do capitalismo, os quais buscam tratar dos problemas educacionais através de soluções neoliberais. Fazem parte desse bloco, entre outros sujeitos, os conservadores religiosos, que almejam destruir a laicidade do Estado para fazer prevalecer os seus valores morais e tradicionais. Sobre esse apelo aos valores tradicionais que influenciaram na aprovação das políticas educacionais em muitos países, inclusive, no Brasil, Apple (2015) alerta sobre as consequências:

O retorno ao “tradicionalismo” levou a uma série de coisas. Ele deslegitimizou modelos mais críticos de ensino e aprendizagem, ponto que é fundamental reconhecer em qualquer tentativa de analisar profundamente as possibilidades de lutas culturais e pedagogias críticas nas escolas. Reintroduziu tanto a reestratificação de classe social e raça na escola quanto diminuiu a possibilidade de o ensino inclusivo (detracking) ocorrer. (P. 623).

Desse modo, entendemos, a partir da discussão de Apple, que a retirada da menção a gênero do PNE diminuiu a possibilidade de uma educação inclusiva, que dê visibilidade aos diferentes sujeitos que a compõe.

Diante dessas discussões, perguntamos para a secretária da mulher do Estado de Pernambuco quais são as implicações dessa substituição de expressão para as políticas públicas voltadas para as mulheres no país. A secretária afirmou que essa substituição de expressão no Plano Nacional de Educação não dá visibilidade às discriminações sofridas cotidianamente pelas mulheres e demais minorias sociais, bem como contribui para o fortalecimento da desigualdade entre os gêneros, e fragiliza as políticas públicas que vêm na instituição escolar um espaço propício para a promoção da igualdade de gênero, como enfatiza sua fala:

Nós entendemos, nós feministas e que lutamos por políticas públicas para as mulheres, e isso é uma demanda do movimento feminista, que a política pública implementada pelo Estado deve dar visibilidade ao sujeito político Mulher, historicamente marginalizado. Então, quando você não especifica as formas de discriminação, como fez o PNE, você não dá visibilidade as discriminações contra a mulher, contra o negro, contra o homossexual que são tão visíveis no nosso cotidiano, então, é preciso enfatizar nos currículos e práticas escolares a promoção de igualdade racial, de gênero, de orientação sexual, porque aí a gente está dando visibilidade a essas minorias que historicamente foram e são subalternizadas socialmente, principalmente dá visibilidade a questão da mulher como cidadã, de direitos, enfim, então, retirar a discussão de gênero do currículo da escola é contribuir para o fortalecimento da cultura do machismo, é permanecer tratando a mulher como se nós fôssemos uma segunda categoria, menos privilegiada, essas diretrizes do PNE ao retirarem a ênfase na promoção de gênero fragilizam as ações desenvolvidas pelas políticas públicas voltadas para as mulheres e que vêm na escola um espaço de desconstrução dessa desigualdade de gênero, ou seja, enfraquecem as ações dessas políticas, quando poderiam somar e fortalecer a luta por uma sociedade pautada na igualdade de gênero. (Silvia - Secretária da Mulher de Pernambuco).

O discurso da secretária se caracteriza como crítico e coerente, pois traz para reflexão a importância da visibilidade, nas políticas públicas, de mulheres e demais grupos minoritários subalternizados historicamente.

A fala da entrevistada nos permite inferir que esta demonstra compreender que a retirada da expressão “ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” do Plano Nacional de Educação traz sérias consequências/implicações para as relações de gênero no país, entre elas, o fortalecimento da cultura do machismo e o enfraquecimento da efetivação das políticas públicas voltadas para as mulheres que vêm na educação um espaço estratégico para a transformação dessas relações desiguais. Ao ressaltar em sua fala a necessidade de os currículos e práticas escolares enfatizarem a promoção da igualdade de gênero, a secretária demonstra acreditar no papel da instituição escolar como transformadora das desigualdades entre homens e mulheres, o que consideramos importante, porque conforme Auad (2006), embora a escola seja uma das instâncias sociais responsáveis pela construção desigual das relações de

gênero, “ela também pode ser uma instância de emancipação e mudança dessas relações” (p. 15), para tanto, é preciso a inclusão dessa temática no currículo escolar.

A retirada da menção às relações de gênero e orientação sexual do PNE (política pública que tem como objetivo a melhoria da educação), é combustível para a manutenção e fortalecimento de uma educação sexista. Maia *et al.* (2011) ressaltam que “Os resultados de uma educação que coaduna com valores sexistas podem ser diversos, indo desde o sofrimento pessoal motivado pela não aceitação social das diferenças individuais até o fracasso escolar” (p. 27). Desse modo, o direito a educação, previsto na Constituição Federal de 1988, não será assegurado para todos os sujeitos, visto que muitos deles, em especial, as mulheres e os homossexuais, não têm a mesma representatividade/visibilidade nesse espaço de aprendizagem.

Ainda sobre a importância da discussão de gênero na escola, recorremos a Estacheski (2016, p. 78), que ressalta o seguinte:

O tema precisa ser trabalhado na escola sim, os estudos de gênero proporcionam uma percepção digna de toda pessoa fazendo o contrário da acusação recebida, não destrói o ser humano, humaniza as relações. Não destrói a família, valoriza e respeita a diversidade de constituições familiares, não destrói a fé, compreende o direito de toda pessoa de viver suas crenças, sejam quais forem. Para trabalhar com coerência, porém, é preciso definir estratégias que insiram o tema no currículo, na formação docente, inicial e continuada, e também nos materiais didáticos.

Assim, a autora combate as compreensões equivocadas acerca da discussão de gênero nas escolas brasileiras, que foram desencadeadas no período de aprovação do PNE e dos PEEs e que resultaram na retirada no texto desse documento das expressões que se referiam a gênero e orientação sexual.

Frente ao exposto, o discurso da Secretária da mulher de Pernambuco, professora Silvia, vai ao encontro da literatura, pois ressalta a importância da inclusão da temática nos currículos e práticas educativas das escolas de todo o país.

Também enfatizamos para a secretária que o Plano Estadual de Educação de Pernambuco⁴² (Lei No 15.533, de 23 de junho de 2015) retirou⁴³ de seu texto as referências ao combate à discriminação de gênero e relativa à orientação sexual. Perguntamos para ela que implicações essa alteração traz para as políticas públicas voltadas para as mulheres no Estado de

⁴²

Disponível

em:

<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=>

⁴³ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>

e

em:

<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/pernambuco/noticia/2015/06/18/evangelicos-impoem-derrota-a-questao-de-genero-no-plano-estadual-de-educacao-186392.php>

Pernambuco. A secretária argumentou que a alteração no PEE não traz implicações para as políticas públicas implementadas no Estado, pois as Secretarias da Mulher e de Educação do estado estão, de diferentes maneiras, resistindo a essa mudança. A secretária enfatiza que novos núcleos de estudos de gênero vêm sendo criados nas escolas públicas que ofertam o ensino médio, o Prêmio Naide Teodósio continua sendo promovido anualmente, foi criado o Projeto Maria da Penha vai à escola e 180 municípios do estado já possuem órgãos de políticas para as mulheres, como ressalta a sua fala abaixo:

Olha, essa mudança, tanto nacional, estadual e municipal, ela reflete uma força política conservadora pautada na religiosidade como um lugar político, nós que somos da esquerda democrática, nós construímos e conquistamos na sociedade brasileira o estado laico, então, essas forças conservadoras que têm um projeto de poder, visto que, se elegeram vários vereadores, deputados, congressistas, senadores, enfim, de todos os partidos, porque na direita têm religiosos conservadores e na esquerda também, e conseguiram mudar a legislação brasileira e principalmente pegar o lugar estratégico, que é a educação, para prevalecer os seus valores e, inclusive, todo esse retrocesso, que vai de encontro à LDB, é uma forma de fazer um combate frontal à diversidade sexual, às desigualdades de gênero. Então, devido essa onda conservadora que vivemos hoje na política nacional, nós estamos em estado de resistência, não vamos permitir que isso avance, porque a cada dia mais estamos criando novos núcleos de estudos de gênero nas escolas estaduais de ensino médio, todo ano estamos promovendo o Prêmio Naide Teodósio, com o avanço das políticas estaduais para as mulheres nós já temos 180 municípios com organismos municipais de políticas para as mulheres, que com a parceria entre as secretarias de educação e da mulher de cada município vem sendo desenvolvido o “Projeto Maria da Penha vai à escola” nas escolas de ensino fundamental, enfim, nós estamos passando por esse cenário de conservadorismo, mas estamos resistindo. Nós temos que ter nossas táticas de resistência para não nos deixarmos aprisionar pelo que está na legislação, porque as assembleias legislativas, o congresso e o senado estão legislando em causa própria, por isso que temos que resistir e discutir esse tema nas escolas, discutir com a nossa juventude o machismo, o preconceito, a intolerância à diversidade, e esse momento de conservadorismo político tem preocupado a permanência da nossa democracia, enfim. Pesquisadora: **Secretária, que implicações essa alteração traz para as políticas públicas voltadas para as mulheres no Estado de Pernambuco?** Olha, claro que nós desejamos que os planos estaduais e nacional de educação contemplem o combate à discriminação de gênero e diversidade em geral, mas não vejo implicações nas nossas políticas aqui em Pernambuco não, porque nós estamos resistindo a esse conservadorismo político com o fortalecimento das nossas ações, principalmente nas escolas, com a criação dos núcleos de estudos de gênero nas escolas estaduais, com o prêmio Naide Teodósio, enfim, como já mencionei anteriormente. Não vamos permitir que esse conservadorismo avance, vamos resistir da melhor maneira possível, que é discutindo gênero, sexualidade e diversidade nas nossas escolas. (Sílvia - Secretária da Mulher de Pernambuco).

Vê-se no discurso da Secretária da mulher, que esta se posiciona de forma crítica e coerente contra a retirada da menção às relações de gênero e orientação sexual tanto do Plano Nacional de Educação, como do Plano Estadual de Educação. Para tanto, argumenta que essa mudança no PNE e no PEE de Pernambuco é resultado da força política religiosa conservadora que, fundamentada em princípios religiosos, buscam impedir a laicidade do estado para fazer

valer seus valores morais, valores esses que pregam um ideal de masculinidade e feminilidade, excluindo quem se distancia desse padrão.

No que concerne ao Plano Estadual de Educação de Pernambuco, a sua aprovação foi marcada por polêmica. A reportagem apresentada pelo Jornal do Comércio Online⁴⁴ em 18 de junho de 2016 versa que deputados evangélicos retiraram termos que tratam de orientação sexual e diversidade nas escolas do PEE:

Por 31 votos contra 11, a Assembleia Legislativa aprovou, nesta quarta-feira (17), com muita balbúrdia e pouca clareza de posições, a emenda modificativa nº 04 – avalizada pela bancada evangélica – que suprimiu do Plano Estadual de Educação (PEE) todas as referências a “gênero, diversidade e orientação sexual”, depois de aprovar por unanimidade o projeto de lei (nº 269) do Poder Executivo que define o programa de diretrizes e metas para o setor educacional nos próximos dez anos (2015-2025). (JORNAL DO COMÉRCIO, 2015).

A reportagem traz ainda que o Pastor Cleiton Colins, autor da emenda que resultou na aprovação do PEE foi quem mais se destacou durante a votação. A sua emenda de nº 04 retirou da meta 8 do Plano Estadual de Educação as expressões “discriminação, orientação sexual e identidade de gênero”, troca o termo “gênero” por “sexo” e suprime os substantivos “travestis e transgêneros” dos censos para saber a situação educacional de jovens, adolescentes, crianças e adultos em situação de hospitalização, sob medidas socioeducativas, encarcerados e nas ruas. Retira, ainda, os termos gênero, diversidade e orientação sexual das políticas e programas de formação dos profissionais em educação, evidenciando assim a pressão da bancada evangélica conservadora que atua nas assembleias legislativas em causa própria. Com a supressão da temática no PEE e no PNE, apagou-se da legislação um histórico de conquistas históricas acumuladas desde o período de redemocratização do Brasil por mulheres e grupos minoritários. Diante dessa lamentável realidade, recorremos a Apple (2015) que enfatiza que:

Devido a isso, pelo menos uma parte da nossa tarefa pode ser política e conceitualmente complexa, mas pode ser expressa em termos simples. No longo prazo, precisamos “desenvolver um projeto político que seja local, mas generalizável, sistemático, sem fazer reivindicações eurocêntricas machistas às verdades essenciais e universais sobre seres humanos” (Lucas, 1995, pp.vivii; Lynch; Baker; Lyons, 2009). Outra parte da nossa tarefa, no entanto, deve ser e é mais próxima e mais apropriadamente educacional. Políticas e práticas defensáveis, bem elaboradas e totalmente detalhadas, enquanto alternativas críticas e progressistas para o currículo, ensino e avaliação, devem ser desenvolvidas e amplamente divulgadas (Apple; Beane, 2007). Mas isso também deve ser feito com o devido reconhecimento da natureza mutável do campo social do poder e da importância de pensar tática e estrategicamente. (p. 637- 638).

⁴⁴ Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/politica/pernambuco/noticia/2015/06/18/evangelicos-impoem-derrota-a-questao-de-genero-no-plano-estadual-de-educacao-186392.php>

Frente ao exposto, ressaltamos que é necessário, sim, defender e incluir a promoção da igualdade entre homens e mulheres nos Planos Estaduais de Educação, bem como no PNE. É preciso, sobretudo, lutar pela erradicação das iniquidades sociais, históricas e culturais de gênero, que fazem uma distinção binária entre masculino e feminino, relegando o feminino a um plano inferior/subalterno, estabelecendo papéis inflexíveis de gênero para o masculino e o feminino que apenas reforçam as desigualdades, muitas vezes originados no patriarcado, ou uma “ordem patriarcal de gênero” (SAFIOTTI, 2004, p. 136).

Retomando ainda a fala da secretária da mulher, a mesma chega a afirmar que a exclusão da temática do PEE não traz implicações para as políticas para as mulheres no estado, porque a secretaria vem resistindo a essa pressão com o fortalecimento de suas ações, entre elas, a criação de novos núcleos de estudos de gênero nas escolas públicas que ofertam o ensino médio no Estado. Dessa forma, para Silvia, os núcleos vêm sendo uma das formas de resistência a esse movimento conservador político que vem ocorrendo no Estado de Pernambuco. No entanto, um estudo realizado por Silva⁴⁵ (2015) mostra algumas das principais dificuldades de concretização das ações desses núcleos nas escolas, o que, em nosso entender, sinaliza que a atuação da Secretaria da Mulher do estado precisa ser revista/reavaliada no que diz respeito ao suporte ofertado aos núcleos nas EREMs.

O estudo de Silva (2015) investigou o contexto de ação dos núcleos de estudos de gênero de três Escolas de Referência em Ensino Médio localizadas respectivamente na Região Metropolitana, Agreste e Sertão do estado de Pernambuco. A pesquisa evidenciou alguns desafios em comum nas ações dos núcleos das três instituições investigadas que dificultam a sua concretização, são eles: a falta de tempo hábil para conciliar as atividades do núcleo com a carga horária de trabalho dos professores; falta de incentivo financeiro para os profissionais que estão à frente das atividades do núcleo de estudos de gênero, as quais demandam grande dedicação e tempo; desenvolvimento de atividades esporádicas em datas específicas do ano, como passeatas referentes ao outubro rosa e novembro azul, dando ênfase à campanha de prevenção de câncer de mama e útero; e de câncer de próstata, respectivamente e no dia da mulher (essa aspecto também foi evidenciado no nosso estudo) e a participação de apenas um ou dois professores nas

⁴⁵ Romulo Guedes e Silva. Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher: análise de sua institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino Médio em Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3217065

formações ofertadas pela Secretaria da Mulher que não consegue ofertar formação para todos os docentes. Esse último aspecto também foi evidenciado em nossa pesquisa. Silva (2015) destaca:

Como foi relatado no núcleo anterior, a maioria dos professores do Núcleo da EREM Belo Jardim, também colocavam como dificuldade maior a conciliação entre as atividades do núcleo e suas atribuições cotidianas na escola, impossibilitando, assim, que eles tivessem uma participação efetiva no núcleo. No entanto, sempre que possível os outros colaboravam, seja no incentivo aos alunos, ou no empréstimo de uma fração de aula. As professoras entrevistadas da disciplina de português e biologia, não puderam participar dos encontros de formação promovidos pela SecMulher, mas afirmaram possuir conhecimentos gerais sobre o tema, muito embora não acreditassem que um dia chegassem a trabalhar as questões de gênero na escola. Além de outras dificuldades encontradas como o fato de abordar os temas de gênero e violência contra a mulher ou sexualidade, de maneira diferenciada da abordagem de algumas famílias, por não necessariamente ser a mesma que a formação religiosa ou familiar incentivavam. (p. 52-53).

Diante do exposto, os desafios apresentados na pesquisa de Silva (2015) sobre as ações dos núcleos de estudos de gênero das EREMs investigadas nos permite inferir que eles não vêm se configurando como uma forma de resistência a esse conservadorismo político religioso manifestado em Pernambuco, indo de encontro com a afirmação da secretária da mulher do estado que entende a criação de núcleos nas escolas como uma forma de resistir ao movimento conservador de direita. Concluímos, portanto, que a exclusão de expressões que fazem menção às questões de gênero do PEE traz implicações para as políticas para as mulheres no Estado sim, porque enfraquece as ações desenvolvidas pelos demais órgãos do estado, entre eles, a secretaria da mulher, órgão que subsidiou a criação dos núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher nas Escolas de Referência em Ensino Médio.

Perguntamos também para a Secretária quais atividades vêm sendo desenvolvidas nas escolas públicas do Estado pela Secretaria da Mulher sobre Gênero e diversidade. A entrevistada citou o Prêmio Naide Teodósio, o “Projeto Maria da Penha vai à escola”, a construção de um projeto de universalização dos estudos de gênero nas escolas metropolitanas do Recife e os núcleos de estudos de gênero nas EREM, como enfatiza a sua fala transcrita a seguir:

Olha, a gente tem o prêmio Naide Teodósio que já está no nono ano, a gente já tá conseguindo que os municípios desenvolvam ações com os estudantes do ensino fundamental e da creche, o projeto “Maria da Penha vai à escola” é um deles, temos os núcleos de estudos de gênero nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. [...] Nós estamos com um projeto de universalizar nas escolas metropolitanas de ensino médio os estudos de gênero, tínhamos uma programação de darmos sustentabilidade ao longo desse processo, mas nesses dois últimos anos foi mais complicado por conta da crise que abateu sobre o país. (Silvia - Secretária da Mulher de Pernambuco).

O discurso da secretária nos permite inferir que a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco vem desenvolvendo atividades/ações sobre gênero e diversidade em todas as etapas da educação básica (creche, ensino Fundamental e ensino médio), o que é considerado por Auad (2006) de extrema importância, pois é desde cedo que meninas e meninos começam a aprender os papéis que são atribuídos socialmente e desigualmente aos seus gêneros. Auad nos lembra que:

A escola, para que haja aprendizado, interfere nas hipóteses das crianças sobre os conhecimentos matemáticos, científicos e linguísticos. Da mesma maneira, há de se intervir nos conhecimentos relativos às relações de gênero, às relações étnico-raciais, geracionais e de classe, para que as discriminações e desigualdades acabem. (2006, p.86).

Para além disso, é preciso extrapolar os limites da sala de aula e envolver todos que fazem parte da instituição escolar, pois “cada espaço da instituição - as salas de aula, a sala de professores, a cozinha, o saguão, o corredor ou o pátio – têm características comuns e, também, particularidades que lhe são próprias, configurando sua própria cultura” (STIGGER; WENETZ, 2006, p. 73). Em todos estes espaços podem ocorrer manifestações de preconceito, discriminação e violência de gênero, merecendo desta forma a atenção dos profissionais que atuam na escola e das políticas públicas.

Silvia cita como uma das atividades que a Secretaria da Mulher vem desenvolvendo nas escolas sobre gênero e diversidade, os núcleos de estudo de gênero. No entanto, na EREM investigada vimos que o núcleo existe apenas no documento oficial de sua criação, pois suas ações não ocorrem na prática. Isso é constatado na fala da gestora da escola, quando indagada sobre a estrutura e atuação do núcleo:

Inicialmente a proposta é para que seja um tema transversal, é para os professores passarem pela formação e tornarem-se multiplicadores dentro da escola. Não existe um momento específico para essa multiplicação, existe os momentos que já são de horários e atividades e nos encontros por área onde discutimos questões de currículo, então, os colegas professores que vão para capacitação de gênero em Recife com a Secretaria da Mulher socializam, ou, em uma formação mais geral que faço com todos os professores, tanto professora Helena no gênero como qualquer outro professor, a gente reserva um horário para eles socializarem os conhecimentos adquiridos no processo de capacitação. Pesquisadora: Quantas vezes por ano esses/as docentes vão para capacitação no Recife? Olha, acho que umas três vezes e quando tem algum evento lá a Secretaria convida e eles vão. Pesquisadora: Essa capacitação dura quanto tempo? Um ou dois dias, e os eventos também. Pesquisadora: Existe um espaço próprio do núcleo? Não, porque como você vê, o prédio está bem ocupado com as salas de aulas e setores administrativos, e o prédio não é nosso, é do Colégio Quinze. Pesquisadora: Então não ocorrem reuniões periodicamente com a participação de estudantes e professores aqui na escola para discutirem algum texto que trate do assunto, por exemplo? Não, isso não. (Gestora Ana).

Perguntamos também para os/as estudantes se eles tinham conhecimento da existência desse núcleo, e todos os/as entrevistados afirmaram que não sabiam da existência desse espaço de

aprendizagem e discussão sobre a temática abordada, como confirmam as falas a seguir: *“Pesquisadora: Você sabe que na escola existe um núcleo de gênero? Não” (Estudante Modrê); “Não, não sabia não, nunca nem ouvi falar” (Estudante Helena); Sabia não, e tem é?sabia não” (Estudante Maria).*

As falas dos entrevistados acima (gestora da escola e estudantes) explicitam que esse espaço de aprendizagem (os núcleos) sobre as relações de gênero não vem funcionando de forma sistemática e eficiente. Por não existir na instituição um espaço destinado para que os sujeitos que a compõem (estudantes, professores/as e demais servidores/as) possam se reunir periodicamente para estudar a literatura que trata do tema e posteriormente desenvolverem projetos e pesquisas sobre a temática de forma interdisciplinar e transversal, incluindo-a como conteúdo dos componentes curriculares ministrados, chegamos à conclusão de que o núcleo não propicia condições de ações de formação, pesquisa e extensão, o que é essencial para o desenvolvimento de uma práxis comprometida com a transformação social a partir da promoção dos direitos das mulheres e da igualdade entre os gêneros, conforme prevê o Protocolo de Intenções nº 11/2012, o qual criou o núcleo de estudos de gênero na EREM pesquisada.

Dessa forma, ressaltamos a importância da Secretaria da Mulher reavaliar a eficiência de suas ações no campo educacional, em especial, a atuação dos núcleos de estudos de gênero criados com o seu subsídio. Por fim, concluímos que a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco não vem atuando de maneira eficiente no que se refere ao suporte dado nas ações dos núcleos de estudos de gênero nas EREMs, a fim de prevenir a violência contra a mulher e demais grupos minoritários.

Ainda durante a entrevista com a Secretária da Mulher, destacamos que estava em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado o Projeto de Lei Ordinário Nº 709/2016, que dispunha sobre a proibição de lecionar qualquer temática, no currículo, relacionada à ideologia de gênero no âmbito educacional do Estado de Pernambuco. Esse projeto foi vetado. Assim, perguntamos para a secretária se, caso fosse aprovado, quais implicações traria para a educação no nosso Estado e para as ações da Secretaria da Mulher. A entrevistada afirmou que a aprovação desse projeto seria uma contradição do Estado de Pernambuco, pois o mesmo criou os órgãos e serviços de proteção às mulheres e demais minorias sociais. No âmbito escolar, a secretária pontua que, caso fosse aprovado, alguns professores ficariam receosos em discutir a temática como conteúdo das disciplinas que ministram, no entanto, a discussão sobre relações de gênero

chegaria à escola via currículo oculto, trazida pelos estudantes, sendo inevitável a contribuição do educador na problematização dessa discussão, como destaca a sua fala abaixo:

Olha, ele ser vetado significa que a Secretaria da mulher cumpriu o seu papel do ponto de vista de colocar essa agenda para a governança, então, não tinha sentido ser aprovada uma proposta dessa que é totalmente sem fundamento e contraditória, sem sustentação política legal, até porque se esconde atrás de um mito que é o da ideologia de gênero, não existe ideologia de gênero, né? Então, a gente tinha essa tranquilidade, porque sabíamos que era algo contraditório, como você proíbe trabalhar gênero nas escolas quando se tem serviços de proteção às mulheres? quando você tem serviços de acolhimento para gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros? enfim, então, é uma coisa muito incongruente e, mesmo se fosse aprovado, essa temática é transversal, estará sempre no interior das escolas, é impossível não discutir essa realidade, de uma forma ou de outra, acabaríamos sempre discutindo, nem que fosse através do currículo oculto, claro que essa proibição causaria, de certa forma, medo em alguns professores de falar sobre o assunto em sala de aula, mas os alunos em algum momento iriam trazer essas questões para a sala de aula e o professor, de certa forma, iria se manifestar, porque é inevitável, entendeu?(Silvia - Secretária da Mulher de Pernambuco).

O argumento apresentado pela secretária da mulher em sua fala é de grande relevância, porque ela demonstra entender a gravidade de uma possível aprovação do projeto de lei que foi proposto. Isso está explícito quando menciona que seria uma contradição a aprovação desse PL tendo em vista que no estado existem órgãos que atuam no sentido inverso ao que foi proposto pelo projeto supracitado, bem como quando menciona o medo dos/as docentes de lecionarem sobre a temática. O PL supracitado se configura como um ataque ao direito constitucional de livre expressão, pois objetiva censurar o lecionamento do pensamento crítico, além de buscar tentar inviabilizar a promoção da cultura da paz, definida como uma sociedade pautada nos valores de justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política.

Consideramos importante também o discurso da entrevistada porque ela pontua que o tema estará sempre presente no cotidiano escolar, sendo inevitável a discussão, mesmo se houvesse a proibição de lecionamento de qualquer temática no currículo escolar relacionada a gênero.

A fala da secretária corrobora a literatura estudada que enfatiza que as questões de gênero atravessam todas as instituições da sociedade, inclusive, a escola, portanto, é impossível negar essa realidade:

Os conflitos gerados pelas relações desiguais de gênero estão presentes em todo ambiente escolar, mas é na sala de aula – espaço, onde estudantes e docentes passam a maior parte do tempo – que eles tendem a ocorrer de forma mais sistemática. A manutenção, através do ensino, da reprodução de papéis femininos e masculinos, estabelecidos pela cultura machista e sexista, conduz a uma socialização equivocada que vai perpetuar as desigualdades. Dessa forma, o que acontece na sala de aula pode

contribuir definitivamente para que as meninas se transformem em mulheres que vão restringir a sua vida ao espaço doméstico, cumprindo com as tarefas do lar e os cuidados com as crianças, ou que vão exercer atividades laborais menos valorizadas socialmente e aceitar remuneração mais baixa do que as auferidas pelos homens. Por isso, as questões direcionadas às relações de gênero devem ter em sala de aula uma abordagem dialógica e transversal, capaz de tratar as diferentes dimensões que as compõem. (SECMULHER, 2015, p. 109).

Frente ao exposto, vimos que a literatura enfatiza que as questões/desigualdades de gênero se fazem presente no cotidiano escolar, portanto, precisam ser incluídas no seu fazer pedagógico, ratificando assim o discurso da entrevistada.

Por fim, questionamos a secretária sobre como ela avalia o Projeto de Lei Nº 193, de 2016, em vigência no Senado intitulado Escola sem Partido e que implicações esse PL traz para a educação de meninas e meninos no país, visto que ele proíbe também a discussão de gênero na escola. A secretária afirmou que o referido projeto é uma ameaça à democracia e liberdade de pensamento, pois visa transformar a escola em um espaço acrítico, bem como fortalece a desigualdade entre os gêneros, como ressalta sua fala a seguir:

Esse projeto é outro avanço da política conservadora, então, uma escola sem partido é uma escola acrítica, é você querer privar nossas crianças e jovens do contato com todo o saber construído pela humanidade, esse projeto é um grande equívoco, é uma ameaça ao conhecimento, à formação das pessoas, a escola sem partido é uma escola que não pensa, que não faz a ligação do passado histórico com o presente e o seu futuro, a gente precisa resistir a esse tipo de atentado contra a democracia e livre expressão do pensamento das pessoas, então, esse projeto traz sérias implicações sim, porque ao proibir falar de gênero nas escolas, esse projeto fortalece o patriarcado, o machismo, através de um campo estratégico, que é a educação. Ele visa a manutenção de uma educação sexista, isso é visível. As crianças passam uma parte do seu dia na escola por longos anos, e é também nesse espaço que ela vai reproduzir ou ressignificar os papéis que foram atribuídos socialmente e desigualmente às mulheres e aos homens, então, se não se discute gênero na escola, que é o que propõe esse projeto, nossas crianças vão continuar reproduzindo e achando normal esses papéis estereotipados e a maior consequência disso tudo é o crescimento da violência contra a mulher nos diferentes espaços públicos e privados. (Sílvia - Secretária da Mulher de Pernambuco).

O entendimento da secretária da mulher acerca do PL intitulado Escola Sem Partido nos permite inferir que esta se posiciona criticamente acerca do mesmo, pois o entende como um avanço de grupos políticos reacionários que contraria o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

O PL Escola Sem Partido dissemina concepções e práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes. Foi impulsionado nacionalmente para propagar a falácia de que os estudantes são alvo de doutrinação política e de que os valores morais da família são afrontados por uma suposta ideologia de gênero na escola. Sua estratégia é, portanto, enfrentar o projeto

político educacional de transformação que exigiu rupturas com a concepção de educação fundamentada na visão elitista, conservadora, meritocrática, mercadológica e patriarcal que se revelava discriminatória, segregadora e excludente. Trata-se de um retrocesso que impede a construção de projetos pedagógicos que possibilitem a escola de promover a reflexão crítica e plural, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. (CARTA CAPITAL, 2016)⁴⁶.

Sobre as implicações desse projeto de lei para a educação de meninas e meninos no país, a secretária ressalta de forma coerente e reflexiva, com a qual concordamos, o quão danoso ele é para a educação, pois ao proibir a discussão sobre a temática, busca a manutenção de práticas educativas machistas, sexistas e patriarcais, que são responsáveis pela violência praticada contra a mulher nas diferentes instâncias da sociedade. Seu discurso vai ao encontro da literatura que enfatiza que a discussão sobre gênero no âmbito educacional “pode promover um caminho de geração de equidade, para que, mais tarde, colham-se os resultados de vivências de igualdade de gênero na vida das pessoas”. (SECMULHER, 2015, p. 109).

7.2 A ausência da concepção de gênero no Programa de Educação Integral de Pernambuco: o predomínio de uma visão que agrega educação integral e adequação de mão de obra para o mercado

Buscando dar concretude ao projeto de educação integral para a juventude no Brasil, a ampliação da jornada escolar no ensino médio no Estado de Pernambuco vem ocorrendo com a criação do Programa de Educação Integral (PEI) por meio da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.

Considerando que os/as jovens passam o dia todo na escola, buscamos analisar as concepções presentes na Política de Educação Integral do Governo do Estado de Pernambuco sobre as relações de gênero, o Projeto Político Pedagógico da escola e o Plano Estadual de Educação (2015-2025). Tentamos entrevistar a gestora da Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania de Pernambuco, professora Marta Lima, no entanto, ela não nos concedeu a entrevista porque alegou que estava com a agenda de compromissos fechada.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao>

Identificamos que na redação do texto do Programa de Educação Integral⁴⁷ de Pernambuco não há nenhuma menção à importância da discussão sobre questões de gênero na jornada ampliada, o que caracteriza-se como uma grande contradição, pois o documento em questão trata-se de uma política que prevê a ampliação da jornada escolar de 4 para 8 horas diárias na última etapa da educação básica (o ensino médio), com isso, precisaria ter considerado em sua criação e implementação, o fato de que os/as jovens permanecerão mais tempo na escola convivendo entre si e com os demais servidores da instituição, sendo necessário levar em consideração a heterogeneidade desses sujeitos a fim de promover um ambiente escolar sadio, pautado na promoção da igualdade de gênero e no respeito à diversidade e às diferenças. A literatura enfatiza a importância da discussão sobre as questões de gênero nas escolas que ofertam uma jornada ampliada:

Quando pensamos na escola, em particular nas que adotam horários estendidos, onde jovens e adolescentes de ambos os sexos passam grande parte do dia e constroem um sem-número de relacionamentos, com base nos valores, hábitos e costumes trazidos em sua “bagagem”, temos, então, a certeza de que as discussões sobre as relações de gênero não podem estar ausentes das salas de aulas. Não raro, o lugar “escola” se apresenta como um campo de batalhas, onde paulatinamente pode-se desconstruir ou reforçar preconceitos a depender das concepções que envolvem as práticas didáticas dos educadores, das educadoras e a prática de gestão do grupo administrativo. (SECMULHER, 2015, p. 121).

Desse modo, compreendemos que a reflexão e discussão sobre as relações de gênero no ambiente escolar, tão corriqueiras na vida dos/as nossos/as jovens estudantes e na vida das pessoas adultas, bem como compreender seus intrelaces com o modelo patriarcal de relações interpessoais, é fundamental à construção e ao funcionamento de um ambiente escolar saudável.

Percebe-se na redação do PEI que as finalidades da política de educação em tempo integral no Estado de Pernambuco evidenciam o predomínio de uma visão que agrega educação integral e adequação de mão de obra para o mercado. Além disso, explicitam as parcerias entre entidades privadas e públicas para a expansão do Programa de Educação Integral, retirando assim, a responsabilidade do Estado em ofertar educação pública e de qualidade para os jovens de nossa sociedade.

Nesse contexto, a literatura ressalta que é relevante que os programas destinados à formação da juventude observem as suas diversas dimensões. É preciso também pensar esse desenvolvimento do conhecimento desinteressado e não apenas na perspectiva da lógica de um

47

Disponível em:
<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>

sistema de produção baseada nas leis de mercado que estabelece uma relação desumanizadora entre sujeito e trabalho (MORAIS, 2009). Assim, recorreremos a Frigotto (2003), pois este considera que é preciso lutarmos para que a qualificação não seja subordinada ao mercado, ela deve ser pensada como desenvolvimento omnilateral, capaz de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso.

Concordamos com Moraes (2013, p. 113), sobre “o quão danoso é se pensar a formação da juventude sob a lógica empresarial voltada para atender às demandas de mercado; uma formação limitada ao básico cuja defesa é que para acessar conhecimentos mais complexos depende-se de saber o básico”. Por isso, defendemos que uma proposta de formação que se apresente como contrária à perspectiva do capital, precisa estar fundada em um modelo de Educação (Integral) para além do capital, ou seja, a perspectiva da escola Unitária, Politécnica e Omnilateral de formação dos jovens, como propunha Antonio Gramsci. Para Gramsci, a solução para a crise escolar estaria justamente na criação de uma escola do tipo única que equilibre qualitativamente instrução geral e trabalho produtivo; esta relação implica em tomar o trabalho como princípio educativo. “Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2011, p. 33).

Identificamos que o “Relatório Jacques Delors: Educação, um tesouro a descobrir” fundamentou a construção do PEI. O presente relatório também não faz menção às relações de gênero.

A influência do Relatório Jacques Delors é identificada no artigo 2º do PEI que trata de suas finalidades, que em geral, visa a preparação e adequação da capacidade de mão de obra. Estando implícito aí o lema “aprender a aprender”. Essa visão difundiu-se amplamente na década de 1990 a partir da publicação do referido relatório, que foi publicado em 1996 pela UNESCO, o qual traz quatro competências/aprendizagens a serem desenvolvidas, também denominadas de “os quatro pilares da educação”, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. “No relatório afirma-se que a exigência de educação ao longo da vida para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação já se vinha impondo faz algum tempo, mas só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender” (SAVIANI, 2013, p. 433). O mesmo também transmite ao longo de todo o texto que o papel da escola é o de transmitir cada

vez mais “o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 2006, p. 19).

Mas Saviani enfatiza que no contexto atual “o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (2013, p. 432), ratificando, assim, a nossa compreensão acerca do PEI. Essa ressignificação do lema em relação à sua elaboração original (movimento Escola Nova) permite considerar adequada a denominação de neoescolanovismo a esse forte movimento internacional de revigoração das concepções educacionais calcadas no referido lema (SAVIANI, 2013).

7.3 A concepção de gênero no Projeto Político Pedagógico: uma abordagem pautada nos direitos humanos

Analisando o PPP da EREM investigada, o qual tivemos acesso a versão do ano de 2014, na forma impressa, e a pedido da gestora precisamos copiar a próprio punho os trechos que se referiam ao tema pesquisado, verificamos que a introdução traz uma breve discussão acerca do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) pontuando que há um descompasso entre os avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos, observado pelo crescimento dos diferentes tipos de intolerância (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, etc). Ressalta ainda que o estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e para que seja efetivado, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática cidadã, através da escola. É nesse contexto e com o propósito de contribuir para a efetivação desse princípio que nasce a EREM Garanhuns, destaca o PPP, como podemos ver a seguir:

[...] O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2006 aponta que a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários, tendo esse processo resultado na base dos atuais sistemas globais e regionais de proteção dos direitos humanos. Em sua exposição observa que, em contrapartida, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes, como já apontado, no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, destacando que além do recrudescimento da violência, tem-se observado, mesmo em sociedades historicamente consideradas tolerantes, o crescimento da

intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outros, enfatizando que há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos, caso que se identifica no Brasil nos mais diferentes setores sociais, com escândalo nos menos favorecidos. Considerando essa realidade e que o estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes aponta que para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática cidadã, através da escola. Assim surgem as Escolas de Referência em Pernambuco, entre elas, a Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns - EREM Garanhuns, uma escola criada num contexto de esperança e fé na vida e nos jovens, buscando encontrar caminhos para que a educação escolarizada cumpra sua função enquanto locus privilegiado em que permeiam todas as instâncias da sociedade onde, pelo trabalho comprometido com o conhecimento, tem a responsabilidade de possibilitar a construção de saberes indispensáveis na formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres. (PPP, 2014, p. 6-7).

A partir do trecho acima, podemos perceber que o PPP considera que, no cenário contemporâneo, a efetivação dos direitos humanos está inviabilizada devido ao crescimento da intolerância às diferenças e à diversidade, a saber: étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outros, no entanto, esse documento considera a educação escolar, mais especificamente, a EREM, como um caminho para a construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática cidadã, por esse espaço (escola) se caracterizar como um locus privilegiado em que permeiam todas as instâncias da sociedade. Consideramos importante essa discussão apresentada no PPP da instituição pesquisada, pois retrata a realidade atual, em que grupos minoritários, entre eles, mulheres, negros, gays e lésbicas, vêm sendo alvos constantes da violência (feminicídio, homofobia, racismo), bem como vítimas de preconceito e de discriminação em todas as instâncias da sociedade, assim, não têm seus direitos efetivados, bem como a importância dada à instituição escolar como uma das instâncias responsáveis pela construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade e no respeito à diversidade, e também pela efetivação dos direitos humanos. Brasil (2009d) enfatiza que a instituição escolar tem como missão formar pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas

como critérios de exclusão social e política. Desse modo, vai se delineando a construção de uma sociedade mais justa e democrática para as novas gerações.

Considerando o trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, podemos inferir que, teoricamente, o PPP dessa instituição faz menção à discussão de gênero na perspectiva da promoção dos direitos humanos. Cabe ressaltar ainda que o PPP da EREM pesquisada atende ao que versa o capítulo 6º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que é o de incluir na construção do Projeto Político Pedagógico a Educação em Direitos Humanos, o que consideramos importante porque demonstra que há uma articulação com os documentos oficiais que orientam a organização e as práticas pedagógicas das instituições de ensino no país:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012).

O PPP ainda faz menção ao Núcleo de Estudo de Gênero como mais um espaço para problematização da temática:

A Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns dispõe do Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento à violência contra a Mulher no âmbito escolar. O Núcleo é resultado do protocolo de intenções nº 11/2012 assinado pela Secretaria da Mulher e pela Escola de Referência em Ensino Médio de Garanhuns visando estabelecer um marco de cooperação mútua e em parceria propiciar condições, conforme suas especificidades, de ações de formação, pesquisa e extensão, objetivando o desenvolvimento de práxis comprometida com a transformação social a partir da promoção dos direitos da mulher e da igualdade entre os sexos. O protocolo de intenções não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes. (2014, p. 18).

De modo geral, vimos que o Projeto Político Pedagógico da EREM investigada traz uma breve discussão sobre a importância de ofertar uma educação voltada para a promoção da igualdade de gênero e de respeito às diferenças e diversidade, uma educação que deve possibilitar a efetivação dos direitos humanos para todos/as, conforme orienta a LDB (1996).

7.4 A retirada da menção às questões de gênero do Plano Estadual de Educação de Pernambuco

Por fim, analisamos o Plano Estadual de Educação (2015-2025) de Pernambuco e verificamos que no texto da referida lei nenhuma expressão da palavra gênero e orientação sexual foi mencionada. Identificamos apenas que no artigo 2º que trata das diretrizes do PEE as

expressões que mais se aproximam, embora não especifiquem os tipos de discriminação e as diversidades, estão descritas nas diretrizes III e X:

Art. 2º São diretrizes do PEE:

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Frente ao exposto, concluímos que a retirada da menção às questões de gênero do PEE representa um avanço da política conservadora e reacionária do país que quer fazer valer seus princípios morais e tradicionais excludentes, não dando visibilidade a sujeitos marginalizados historicamente (mulheres, gays, negros, etc) e pressionando pela manutenção de uma educação sexista, machista e homofóbica que inviabiliza a efetivação dos direitos humanos de cada sujeito. Louro (2004) nos lembra que “As políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”. (p.130).

8 CONCLUSÕES

O tempo pedagógico destinados aos/as jovens na Escola de Referência em Ensino Médio em que o estudo foi realizado foi bem marcado pelas relações de gênero. As atividades dirigidas e não dirigidas realizadas em sala de aula e externas a esse recinto revelaram marcas de uma construção histórica e social desigual de gênero.

Em todas as aulas observadas a disposição dos estudantes em sala de aula foi marcada pela separação entre meninas e meninos. A divisão entre os gêneros ocorreu primeiramente na ocupação da sala de aula onde meninas e meninos sentavam em lados opostos e interagiam mais com pessoas do mesmo gênero. A separação entre os gêneros também ocorreu quando estes precisaram desenvolver atividades que exigiam a formação de grupos, desse modo, os trabalhos escolares eram apresentados em grupos por gênero (o grupo das meninas e o grupo dos meninos). Os dados revelaram que a organização/disposição dos/as estudantes na sala de aula observada, expõe, de imediato, a demarcação dos espaços masculinos e femininos. A separação entre meninas e meninos também foi identificada no pátio da escola durante todos os dias de observação. As meninas foram observadas sempre juntas, em pequenos grupos, embaixo das árvores ou passeando pelo pátio. Os meninos também foram vistos sempre na companhia de outros meninos jogando futebol na quadra de esportes. Apenas um grupo misto foi visto embaixo de uma árvore jogando vôlei.

Durante todos os dias de observação pudemos identificar que meninas e meninos desempenharam atividades diferentes durante as aulas vagas, nos intervalos (recreio) e horário de almoço, bem como nas aulas de educação física. Nas aulas vagas pudemos observar que os gêneros se dividiram em grupos, algumas meninas aproveitaram para navegar nas redes sociais, enquanto que três meninas foram jogar vôlei com alguns meninos e outras colocaram para tocar música e começaram a dançar. O casal de meninas aproveitou esse momento para namorar longe dos/das demais colegas de turma. Já os meninos preferiram jogar futebol. Nas aulas de Educação Física os meninos e as meninas ainda apresentam resistência ao trabalho integrado, assim, os gêneros buscam realizarem atividades, brincadeiras e jogos diferenciadas, sempre em grupos formados por pessoas do mesmo gênero.

Também observamos uma frequência de atitudes de assédio sexual no pátio da escola, sobretudo no horário do lanche, sempre dos meninos em relação às meninas. O incômodo das

meninas era frequente também. Algumas verbalizavam o incômodo e outras buscavam ignorar, apesar de deixarem clara a insatisfação com a situação através da expressão facial.

Nas observações em sala de aula pudemos identificar a existência de “brincadeiras” sobre a sexualidade/orientação sexual de meninos, feitas por meninos e meninas, quando estes não se comportavam de acordo com o que a sociedade atribui como sendo próprio do seu gênero. Um dos exemplos que ilustraram essa situação foi quando uma menina mencionou que um colega de turma chorou ao assistir um filme de desenho animado. Com isso, os/as colegas de turma começaram a apelidá-lo de “viado”, “gay” e “bicha”, um deles afirmou que homem de verdade não chora, demonstrando assim a aprendizagem estereotipada de gênero.

Durante as observações pudemos perceber que a homossexualidade estava presente no cotidiano da escola pesquisada. Na sala de aula observada, a homossexualidade era feminina e, sobre ela, recaía um duplo preconceito: de gênero e de opção sexual, bem como a prática de homofobia, que envolvia, sobretudo a segregação dessas estudantes em todos os momentos observados dentro e fora da sala de aula. Diante dessa realidade, buscamos compreender como ela era entendida pelas/os estudantes pesquisados. Para a maioria dos/das entrevistadas a homossexualidade foi encarada como algo errado/anormal, apenas alguns estudantes consideravam normal. Os discursos dos/as estudantes também revelaram que eles/as reconhecem que na escola há a prática da homofobia, expressa pelo desprezo e aversão aos/às estudantes homossexuais, e ressaltaram que isso ocorre de forma explícita, através de piadas preconceituosas e comentários, bem como de forma implícita, através de olhares e gestos que falam mais que as palavras.

Tendo em vista essas questões identificadas, não há na realidade observada, mesmo com a ampliação da jornada escolar para o tempo integral, uma ênfase em desconstruir as desigualdades de gênero. Inclusive, essas desigualdades podem estar sendo até intensificadas porque os jovens estão em condições de convivência interpessoal em um ambiente limitado pela falta de estrutura adequada para que esses jovens passem tanto tempo na escola, além de uma organização curricular voltada para as avaliações externas, causando um estreitamento curricular ao invés de uma educação integral. Durante as observações em sala de aula, vimos que as aulas das disciplinas Direitos Humanos, Letramento, Projeto Interdisciplinar, Iniciação Científica são utilizadas pelos professores para tratar das disciplinas tradicionais que os mesmos também são

responsáveis, demonstrando assim uma despreocupação com disciplinas que possibilitam uma formação moral e humanista.

Frente ao exposto, concluímos que essas reflexões apresentadas evidenciam que o tempo pedagógico na EREM pesquisada não possibilita desconstruir as desigualdades de gênero, pois está voltado apenas para responder a uma exigência externa a partir da ideia de que a escola precisa apresentar resultados nas avaliações externas (IDEB), tanto é que as questões de gênero surgiram na sala de aula pesquisada e, muitas vezes, eram suscitadas pelos próprios estudantes e demandavam uma postura dos/as professores/as, que em alguns momentos, de forma bem rápida, intervinham com algum questionamento, no entanto, os/as docentes não aprofundavam e retomavam a aula, demonstrando que não pretendiam “perder tempo”, pois o seu tempo seria destinado ao que é importante para a sua escola, que é o ensino dos conteúdos das disciplinas tradicionais.

Quando as questões de gênero surgiram durante as aulas e não foram suscitadas pelos alunos, quando, por exemplo, os/as estudantes se reuniam em grupos por gênero para realizarem os trabalhos escolares, sentavam em lados opostos, soltavam “brincadeiras” e piadas machistas contra os colegas, essas questões foram, algumas vezes, ignoradas pelos docentes, demonstrando assim que intervir demandaria um trabalho/esforço que não é o objetivo principal da EREM, conseqüentemente, não há a oferta da educação integral, pois a educação moral e crítica não é prioridade na formação integral da nossa juventude. Quando as questões de gênero surgiram fora da sala de aula, nos momentos de aulas vagas, intervalos e até mesmo durante as aulas práticas de educação física e cultura corporal, não houve, pelo menos durante as duas semanas em que realizamos as observações em período integral, nenhuma forma, por parte de nenhum servidor da instituição, de integrar, de diversificar, de fazer com que os grupos formados por gênero experimentassem outras organizações que não fossem somente aquelas mesmas de sempre. Existe também na escola limitações que inviabilizam as possibilidades de organização do tempo pedagógico de uma forma mais adequada, visto que a escola não tem infraestrutura que possa garantir aos/as jovens passar o dia todo na instituição convivendo de maneira adequada, somado a isso identificamos um currículo centrado no cognitivo das disciplinas tradicionais, algumas áreas/disciplinas que seriam de ampliação desse currículo na perspectiva de uma formação integral são utilizadas pelos/as docentes para o reforço das disciplinas tradicionais.

No que concerne à postura dos/as professores/as frente às relações de gênero nas atividades desenvolvidas na jornada ampliada, buscamos observar as aulas e entrevistar os/as docentes e estudantes.

A maioria dos/as estudantes entrevistados/as afirmaram que existem discussões sobre questões de gênero apenas durante as aulas das disciplinas da área de humanas. No entanto, são discussões que não estão incluídas como conteúdo programático dos componentes curriculares ministrados. Enfatizaram ainda que são discussões levantadas espontaneamente pelos/as estudantes a partir da ocorrência de episódios como, por exemplo, piadas machistas. Esse aspecto também esteve presente na semana observada, apesar de poucas vezes os/as professores/as repreenderam comentários preconceituosos e machistas surgidos durante as aulas contra meninas e meninos. Além disso, na maioria das vezes, não buscaram problematizar pedagogicamente a questão, sobretudo através de atividades que pudessem integrar mais os estudantes.

Também questionamos os/as docentes acerca da importância da discussão de gênero na escola. Os/as professores/as entrevistados afirmaram que a discussão sobre questões de gênero no ambiente escolar é importante para combater a desigualdade de gênero, a violência contra as mulheres e os homossexuais, bem como para incentivar o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade existente nesse espaço educacional, demonstrando assim que compreendem a importância da discussão dessa temática no espaço escolar. Indagamos ainda os/as docentes acerca de onde ocorria a construção da identidade de gênero e eles/as afirmaram que a construção da identidade de gênero ocorre no seio familiar. Para a maioria dos/as docentes a escola influencia na construção da identidade de gênero, ressaltando que a influência se dá em dois aspectos: na atuação para a quebra de paradigmas sexistas trazidos pelos estudantes de suas vivências externas à escola; na adoção de uma ideologia que pode ou contribuir na reprodução e manutenção das diferentes formas de preconceito ou pode possibilitar a desconstrução da desigualdade de gênero. Uma minoria afirmou que a escola não influencia na construção da identidade de gênero, pois os estudantes quando chegam à instituição já vêm com concepções formadas sobre o seu gênero.

De modo geral, os discursos dos/as docentes nos permite concluir que, embora estes/as afirmem entender a importância da discussão de gênero na escola, isso não muda a realidade escolar vivenciada pelos/as jovens da jornada ampliada, é necessário, portanto, que eles/as incluam a discussão nos conteúdos curriculares que ministram de forma sistemática, frequente e

crítica. Concluímos também que os/as docentes ao compreenderem que a construção da identidade de gênero ocorre na família, eles/as podem reforçar (in)conscientemente em suas práticas os papéis estereotipados de gênero e contribuir para a manutenção da desigualdade entre meninas e meninos por entenderem que quando eles/as chegam à escola já vêm com essa identidade formada. As diferenças de opiniões dos/as entrevistados sobre a influência ou não da escola na construção da identidade de gênero também nos permite concluir que eles/as não têm um entendimento aprofundado sobre a temática e podem está fortalecendo (in)conscientemente essas desigualdades pois não abordam em suas aulas discussões sobre a temática com os/as estudantes por considerar que ela (a escola) não influencia nessa construção.

Cabe ressaltar que o não enfrentamento das desigualdades de gênero não é apenas uma questão de boa vontade do professor, embora essas relações sejam construídas frequentemente na relação professor-aluno, aluno-aluno. O não enfrentamento se mostra visível na própria organização do trabalho docente, que sobrecarrega os professores com carga horária que reduz o tempo, impedindo que eles/as se dediquem a planejar atividades sobre a temática; está explícita na política de Estado com a exclusão da temática das principais políticas educacionais vigentes no país; bem como na pressão exercida por políticos religiosos conservadores que representam uma parcela da sociedade que vem atuando para impedir uma educação crítica e questionadora dos conceitos essencialistas nas escolas, exemplo de suas ações é o PL “Movimento Escola Sem Partido”.

Na avaliação dos docentes, a formação deles, tanto a inicial como a continuada, foi precária no que diz respeito à temática de gênero e sexualidade, não subsidiando-os para que pudessem problematizar essas questões em sala de aula. Isso sinaliza a necessidade de formações continuadas sobre as relações de gênero no cotidiano escolar afim de ampliar as possibilidades de atuação docente. Mas não apenas isso, é necessário também uma reorganização do espaço escolar e do trabalho pedagógico como um todo. Entre eles, a melhoria da infraestrutura física para possibilitar relações interpessoais adequadas entre os/as jovens no tempo em que permanecem na instituição, a sistematização das ações do núcleo de estudos de gênero, a inclusão da temática como conteúdo em todos os componentes curriculares do ensino médio, visto que foi observado uma ênfase maior nos conteúdos cognitivos de disciplinas tradicionais, entre outros aspectos.

Afim de identificarmos as concepções presentes na Política de Educação Integral do Governo do Estado de Pernambuco sobre as relações de gênero identificando os documentos

norteadores, analisamos o Programa de Educação Integral de Pernambuco, criado pela Lei Complementar Nº 125, de 10 de julho de 2008, o PPP da instituição, o PEE (2015-2025) de Pernambuco e entrevistamos a secretária da mulher do estado de Pernambuco.

Ao entrevistarmos a Secretária da Mulher do Estado de Pernambuco enfatizamos que no PNE 2014-2024 foi retirada “a ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, sendo substituída pela expressão “cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”. O mesmo ocorreu no Plano Estadual de Educação de Pernambuco. Em seguida perguntamos quais são as implicações dessa substituição de expressão para as políticas públicas voltadas para as mulheres no país e em Pernambuco. A secretária afirmou que essa substituição de expressão no Plano Nacional de Educação não dá visibilidade às discriminações sofridas cotidianamente pelas mulheres e demais minorias sociais, bem como contribui para o fortalecimento da desigualdade entre os gêneros, e fragiliza as políticas públicas que vêm na instituição escolar um espaço propício para a promoção da igualdade de gênero. A secretária argumentou que a alteração no PEE não traz implicações para as políticas públicas implementadas no Estado, pois a Secretaria da Mulher do estado está, de diferentes maneiras, resistindo a essa mudança, e a criação de novos núcleos de gênero é uma das formas de resistência. No entanto, um estudo empírico realizado por Silva (2015) mostra algumas das principais dificuldades de concretização das ações desses núcleos nas escolas, que também coincidem com o estudo empírico realizado por nós, o que, em nosso entender, sinaliza que a atuação da Secretaria da Mulher do estado precisa ser revista/reavaliada no que diz respeito ao suporte ofertado aos núcleos nas EREMs.

A pesquisa de Silva (2015) evidenciou alguns desafios em comum nas ações dos núcleos das três instituições investigadas que dificultam a sua concretização, são eles: a falta de tempo hábil para conciliar as atividades do núcleo com a carga horária de trabalho dos professores; falta de incentivo financeiro para os profissionais que estão à frente das atividades do núcleo de estudos de gênero, as quais demandam grande dedicação e tempo; desenvolvimento apenas atividades esporádicas em datas específicas do ano (esse aspecto apareceu na nossa pesquisa) e a participação de um ou dois professores nas formações ofertadas pela Secretaria da Mulher que não consegue ofertar formação para todos os docentes. Esse último aspecto também foi evidenciado em nossa pesquisa.

Perguntamos também para a Secretária quais atividades vêm sendo desenvolvidas nas escolas públicas do Estado pela Secretaria da Mulher sobre Gênero e diversidade. A entrevistada citou como uma das ações os núcleos de estudos de gênero nas EREM. No entanto, nossa pesquisa revelou que na EREM investigada o núcleo existe apenas no documento oficial de sua criação, pois suas ações não ocorrem na prática. Isso foi constatado no discurso da gestora da escola e confirmado nas falas dos/as estudantes entrevistados que afirmaram desconhecer a existência do núcleo. Ressalta-se, portanto, a necessidade da Secretaria da Mulher reavaliar a eficiência de suas ações no campo educacional, em especial, a atuação dos núcleos de estudos de gênero criados com o seu subsídio. Por fim, concluímos que a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco não vem atuando de maneira eficiente no que se refere ao suporte dado nas ações dos núcleos de estudos de gênero nas EREMs, a fim de prevenir a violência contra a mulher e demais grupos minoritários.

Ao analisarmos o PEI vimos que na redação do seu texto (a lei) não há nenhuma menção à importância da discussão sobre questões de gênero na jornada ampliada, o que caracteriza-se como uma grande contradição, pois o documento em questão trata-se de uma política que prevê a ampliação da jornada escolar de 4 para 8 horas diárias na última etapa da educação básica (o ensino médio), com isso, precisaria ter considerado em sua criação e implementação, o fato de que os/as jovens permanecerão mais tempo na escola convivendo entre si e com os demais servidores da instituição, sendo necessário levar em consideração a heterogeneidade desses sujeitos a fim de promover um ambiente escolar sadio, pautado na promoção da igualdade de gênero e no respeito à diversidade e às diferenças. Percebe-se na redação do PEI que as finalidades da política de educação em tempo integral no Estado de Pernambuco evidenciam o predomínio de uma visão que agrega educação integral e adequação de mão de obra para o mercado. Além disso, explicitam as parcerias entre entidades privadas e públicas para a expansão do Programa de Educação Integral, retirando assim, a responsabilidade do Estado em ofertar educação pública e de qualidade para os jovens de nossa sociedade. Identificamos que o “Relatório Jacques Delors: Educação, um tesouro a descobrir” fundamentou a construção do PEI. O presente relatório também não faz menção às relações de gênero.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da instituição investigação, constatamos que ele estava desatualizado, sua versão data de 2014 e não nos foi dada uma cópia do mesmo, tivemos que anotar a próprio punho os trechos que faziam menção à temática. Dessa forma,

identificamos que apenas na introdução esse documento traz uma breve discussão acerca do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e em seguida faz menção ao núcleo de estudos de gênero. No entanto, a pesquisa mostrou que o PPP não vem sendo colocado em prática. Pois a disciplina de direitos humanos não trouxe abordagens sobre a temática no período em que estivemos observando, além de os/as alunos afirmaram que a discussão ocorre apenas em datas comemorativas, bem como o núcleo não funciona na prática.

Por fim, analisamos o Plano Estadual de Educação (2015-2025) de Pernambuco e verificamos que no texto da referida lei nenhuma expressão da palavra gênero e orientação sexual foi mencionada. Identificamos apenas que no artigo 2º que trata das diretrizes do PEE as expressões que mais se aproximam, embora não especifiquem os tipos de discriminação e as diversidades.

Assim, vemos que a Política de Educação Integral do Governo do Estado de Pernambuco não traz em seu texto legal nenhuma concepção sobre as relações de gênero, mostrando-se assim alheia a causa de uma educação pautada na promoção da igualdade entre homens e mulheres, pois tem como ênfase o ensino de conteúdos cognitivos de componentes curriculares tradicionais, com o propósito de obter bons resultados nos indicadores do IDEB, bem como no ENEM e outros vestibulares.

Frente ao exposto, concluímos que existe uma intenção, embora não bem sucedida na EREM investigada, que parte da Secretaria da Mulher, de possibilitar a reflexão sobre as questões de gênero nas escolas de ensino médio que ofertam a jornada ampliada, iniciativa que deveria partir da própria Política de Educação Integral implementada no Estado. Somado a essa especificidade, acrescentamos também que buscamos entrevistar a gestora da Gerência de Políticas Educacionais em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania de Pernambuco, professora Marta Lima, no entanto, ela não nos concedeu a entrevista porque alegou que estava com a agenda de compromissos fechada. Existiu, portanto, uma negação de conversar sobre esse assunto, impossibilitando assim que identificássemos se existem (e quais) as ações desenvolvidas por essa gerência que trata exclusivamente das políticas educacionais em direitos humanos e diversidade no Estado de Pernambuco.

Por fim, buscando compreender quais são as influências da Política de Educação Integral em implementação nas EREMs no processo de (des)construção das desigualdades de gênero, analisamos o PPP da instituição, entrevistamos a gestora e os/as docentes. Os dados mostraram

que o PEI não vem influenciando, de forma sistemática e frequente, a desconstrução das desigualdades de gênero, pois, embora o PPP da instituição observada traga brevemente em sua redação uma discussão sobre direitos humanos e afirme que a escola possui um núcleo de estudos de gênero, mas na prática, esse núcleo não se configura como um espaço a mais para a reflexão e problematização das relações de gênero, pois não ocorrem momentos de estudo e debate sobre textos que tratem da temática com os estudantes e a comunidade escolar em geral. Os estudantes também demonstraram desconhecimento sobre a existência do núcleo, o que revela a ausência de sua atuação na instituição. Alguns docentes entrevistados afirmaram que a escola desenvolve ações de problematização de gênero através de projetos, no entanto, outros ressaltaram que a problematização ocorre apenas em datas comemorativas, como o dia da mulher, por exemplo, revelando assim uma contradição sobre a existência e os tipos de ações de problematização da temática. Os estudantes também ressaltaram que a problematização ocorre em datas comemorativas, por meio de passeatas ou palestras.

Perguntamos para a gestora se a EREM Garanhuns enfrenta dificuldades/resistência para trabalhar essa temática com os estudantes e demais funcionários da instituição. A entrevistada argumentou que não enfrenta dificuldades/resistência, no entanto, afirmou que já presenciou demonstrações de preconceitos por parte de alguns servidores contra estudantes homossexuais da escola. Perguntamos ainda para a gestora se os professores têm momentos destinados à formação/capacitação de como problematizar em suas disciplinas as questões de gênero. A gestora afirmou que dois docentes participam de capacitações que são ofertadas na capital pernambucana, no município e no sertão pelas Secretarias da Mulher do Estado e de Direitos Humanos de Garanhuns, no entanto, resalta que esses momentos ocorrem poucas vezes ao longo do ano. Podemos concluir a partir do discurso da gestora que na EREM pesquisada alguns professores/as ainda têm pensamentos conservadores acerca das questões de gênero presentes na escola, mais especificamente, sobre a homossexualidade, o que pode fazer com que eles/as não discutam gênero nos conteúdos que ministram, deixem transparecer para os estudantes suas opiniões conservadoras, bem como podem ignorar os conflitos entre os gêneros (como foi observado no nosso estudo), contribuindo para a manutenção das desigualdades entre os/as jovens que convivem em tempo integral na escola. Além disso, a fala da gestora nos permite concluir também que as formações continuadas são esporádicas e apenas para dois professores da escola, o que pode não contribuir para a construção de um conhecimento aprofundado do tema,

além de não alcançar todos os docentes da escola, o que inviabiliza ainda mais o trabalho coletivo a ser feito em conjunto e de modo transversal.

Durante todos os dias de observações realizadas na EREM verificamos a ocorrência de aulas conteudistas/teóricas voltadas para o vestibular durante todo o tempo em que os/as estudantes permaneceram na escola, tornando a jornada ampliada desgastante, secundarizando os conteúdos de formação moral, humanística e cultural, essenciais para a formação crítica e integral dos/as jovens.

A educação integral busca garantir o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. O PEI tem como finalidade a oferta dessa educação, no entanto, os dados sinalizam que a EREM pesquisada não vem ofertando uma educação integral, pois vem priorizando a preparação dos estudantes para obter resultados satisfatórios nas avaliações externas e para o ingresso no ensino superior, negligenciando a formação moral e cultural.

Retomamos aqui o nosso problema/questão de pesquisa: Como uma educação Integral e/ou de ampliação da jornada escolar pode influenciar o processo de (des)construção das desigualdades de gênero no Ensino Médio? Argumentamos que uma educação de ampliação da jornada escolar, como a que vem acontecendo no Estado de Pernambuco, com a criação das Escolas de Referência em Ensino Médio, pode contribuir para a desconstrução das desigualdades de gênero. Para isso, necessita urgentemente incluir em sua Política de Educação Integral (lei), no currículo escolar e na prática cotidiana das escolas de forma sistemática e frequente as discussões sobre as relações de gênero. É necessário uma reorganização do trabalho pedagógico, de modo que possa possibilitar condições de trabalho para os/as professores/as se dedicarem ao núcleo de estudos de gênero e irem desconstruindo paulatinamente a errônea concepção de que os jovens quando chegam à escola já vêm com suas identidades formadas; incluir na equipe escolar outros profissionais, entre eles, psicólogos/as e assistentes sociais, que tenham condições de garantir um trabalho mais sistemático para a formação da juventude e possibilitar uma infraestrutura adequada para a convivência em tempo integral de todos os sujeitos que compõem a EREM. Sem essas especificidades, a ampliação da jornada escolar pode acirrar ainda mais as desigualdades de gênero.

A pesquisa realizada na EREM Garanhuns evidencia, através do movimento de triangulação dos dados que foram obtidos mediante observação participante registrada em diário de campo, entrevista semiestruturada realizada com a gestora da EREM, docentes, estudantes,

secretária da mulher do Estado de Pernambuco, bem como análise documental (PEI, PPP da EREM e do PEE do Estado), que as discussões de gênero enquanto conteúdo curricular, ainda não adentraram de forma consistente na prática educativa da EREM pesquisada, visto que elas não são mencionadas nos documentos legais (PEI, e PEE), ocorrem de forma sazonal (em datas comemorativas, como no dia da mulher), o núcleo de estudos de gênero, o qual é mencionado no PPP da instituição, não funciona na prática e as discussões existentes são levantadas pelos próprios estudantes no ambiente de sala de aula.

A metodologia adotada no presente estudo, a qual utilizou diferentes instrumentos para coleta dos dados, nos deu elementos que subsidiaram as nossas conclusões acerca da política de tempo integral vigente em Pernambuco. Ressaltamos que se tivéssemos priorizado um único instrumento, não teríamos uma visão geral e aprofundada da referida política, considerando que as entrevistas realizadas com os/as professores/as, com a gestora e com a secretária da mulher ressaltaram uma realidade acerca da escola pesquisada, no entanto, nossas observações durante duas semanas em período integral evidenciaram outra realidade; considerando que nos documentos analisados vimos mais ausências de menção à temática do que presença, e no documento que aborda (o PPP), identificamos que ele não é posto em prática. Dessa forma, através do cruzamento desses dados, concluímos que a EREM investigada não vem influenciando a desconstrução das desigualdades de gênero no Ensino Médio.

Diante do apresentado, ressaltamos que as discussões sobre as relações de gênero na última etapa da educação básica tornam-se fundamentais para a desconstrução dos significados de gênero nas relações entre os/as educandos/as, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino, significados esses que são responsáveis pela desigualdade entre os gêneros e pela violência contra a mulher e contra a diversidade cultural e sexual manifestadas em todas as instâncias sociais, inclusive, nas escolas, com destaque para aquelas que ofertam uma jornada ampliada.

REFERÊNCIAS

- ALAMBERT, Z. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.
- ALBANO, R. M. **A construção social da identidade de gênero de alunos do liceu piauiense**: sinalizando diferenças e desigualdades. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp103410.pdf>.
- ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ALVES, A. **Treinando a observação participante**: juventude, linguagem e cotidiano. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- ALMEIDA, R. N. R. SEGNINI, L. R. P. Gênero e trabalho: contribuições teóricas do feminismo para o debate acerca do mercado de trabalho no campo artístico. III SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FESPSP. Disponível em: http://www.fesp.org.br/seminario2014/anais/GT10/7_GENERO_E_TRABALHO.pdf
- APPLE, M. W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Desktop/Downloads/APPLE,%202015.pdf>. Acessado em 18 jul 2017.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna. 2006.
- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARAÚJO, C. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. In – **Revista Crítica marxista**. São Paulo, Boitempo, nº 11, 2000, p. 70.
- ARAÚJO, R. M. L. RODRIGUES, D. S. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In – OLIVEIRA, R. (orgs.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BENNITES, V. L. A. **A política de ensino médio no estado de pernambuco**: um protótipo de gestão da educação em tempo integral. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru,

BEHRING, E. R. BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS: 2009. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp092227.pdf>.

BRAGA, A. V. **Modos de endereçamento no currículo: construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp038123.pdf>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

_____. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. organização, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**. Brasília, DF, 2009c.

_____. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Brasília: SPM, 2009d.

BUARQUE, C *et al.* **Das lutas à lei: uma contribuição das mulheres à erradicação da violência**. Recife. Secretaria da mulher. 2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Identidades culturais juvenis e escolares: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTRO, A. R. V.; FARIA, L. C. M. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2002, p. 133-146.

CASTELLS, M. *et al.* **Mobile Communication and Society: A Global Perspective**. Cambridge: MIT Press, 2009.

CAVALIERE, A. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-35, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acessado em 12 maio 2016.

CELLA, **Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, 2010.

CISNE, M. Marxismo: uma teoria indispensável à luta feminista. Anais IV Colóquio Internacional Marx e Engels, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT4/gt4m3c>. Acesso em 29 mar 2016.

COELHO, L. M. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In – COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

CONCHÃO, S. **Masculino e feminino: a primeira vez**. A análise de gênero sobre a sexualidade na adolescência. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Sociologia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp094881.pdf>.

CONNELL, R. W. La organización social de la masculinidad. In. VALDÉS, T. OLAVARRÍA, J. (org.). **Masculinidad/es: poder y crisis**. Chile: Isis internacional, 1997.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo**. 2007. Disponível em: http://observatorio.saolucas.edu.br/arquivos/materiais/Protagonismo_Juvenil.pdf.

COUTINHO, R. Z. RIBEIRO, P. M. Religião, religiosidade e iniciação sexual na adolescência e juventude: lições de uma revisão bibliográfica sistemática de mais de meio século de pesquisas. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 333-365, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v31n2/a06v31n2.pdf>. Acesso em 25 maio.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, E. F. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In - DIAS, E. F. SECCO, L. COGGIOLA, O. MASSARI, R. BRAGA, R. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DRUMMOND, M. DRUMMOND FILHO, H. **Drogas: a busca de respostas**. São Paulo: Loyola, 1998.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1972.

ESTATUTO DA JUVENTUDE. **Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.html.

ESTACHESKI, D. T. Gênero na escola sim, mas como fazer? In - **Gênero, educação e sexualidades: reconhecendo diferenças para superar [pré]conceitos**. BUENO, A. S. ESTACHESKI, D. T. CREMA, E. C. (org.). Uberlândia: Ed. dos Autores, 2016.

FREIRE, E. C. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife-PE**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

FREITAS, C. R. GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere ET educare Revista de educação**. Vol. 2 nº3 jan./jun. 2007. p.123-138.

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO - Programa de governo Eduardo Campos (2011-2014). **O NOVO PERNAMBUCO: Melhor para trabalhar, melhor para viver**. (2010).

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva: Um (re) Exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. Ensino médio no Brasil: “juventudes” com futuro interditado. In. - **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio (Salto para o futuro)**. Ano XIX boletim 18, novembro/2009. Rosa Helena Mendonça, Juarez Dayrell, Ana Paula Corti, Gaudêncio Frigotto, Elisabete Maria Garbin (org.).

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In- COELHO, L. M. C; CAVALIERE, A. M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

GAMA, Y. M. S. Gênero no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e vivências de professoras. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

GARCIA, R. L. (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLDMAN, W. **Mulher, Estado e revolução**: política familiar e vida social soviéticas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, Iskra Edições, 2014.

GONÇALVES, A. P. B. “Vish, sai de mim”: gênero e diversidade sexual para estudantes do CEEBJA. In: BUENO, A. S. ESTACHESKI, D. T. CREMA, E. C. (org). **Gênero, educação e sexualidades**: reconhecendo diferenças para superar [pré] conceitos. Uberlândia: Editora dos autores, 2016.

GRASSI, P. C. Gênero e Juventude(s): emergências educativas. **Aedos** nº. 11, vol. 4 - Set. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30747/20884>.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**. São Paulo, V.26, nº1, pp.61-74, junho de 2014. Acesso em: 26 maio 2017.

KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, nº 86, Março de 2010. Acesso em: 26 maio 2017.

LAGE, A. **Educação e movimentos sociais**: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LEITE, J. C. Z. **Parcerias em educação**: o caso do GP. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife. 2009.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010.

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

LOURO, G.L.WEEKS, J. BRITZMAN. HOOKS, B. PARKER, R. BUTLER, J. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo, Ensaio. Série pequeno formato 5, 1989.

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. 1ª ed. São Paulo, Editora da UNICAMP/Boitempo Editorial, maio de 2002.

_____. MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELO, P. B. ASSIS, R. V. Mídia, consumo e crime na juventude: a construção de um traçado teórico. **Cad. CRH**, vol.27 no.70 Salvador Jan./Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792014000100011. Acesso em 19 de maio de 2017.

MEYER, D. E. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.9, n. 3, p.33-58, set./dez. de 2003. Acesso em: 05 ago 2016.

MEYER, D. E. PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5. Ed. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 1998.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, E. V. Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, 2013.

NOGUEIRA, J.K; FELIPE, D. A; TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. In *Fazendo Gênero: Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis. P. 1-7, 25 a 28 de agosto. 2008. Disponível em: < http://www.fetraece.org.br/images/conteudo/Site_6/genero%20raca%20e%20etnia.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 7, p. 42-56, mar/abr. 1998.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Revista Educação e Realidade*, nº 31, p. 155-170, jul/dez. 2006.

NOSELLA, P. Ensino médio: Unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 nº. 60, jan.-mar. 2015.

_____. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. In - LOMBARDI, J. C. MAGALHÃES, L. D. R. SANTOS, W. S (org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

OMS/OPS. **La salud del adolescente y el joven em las Américas**. D.C., 1985.

OLIVEIRA, M. G. C. Política de educação do Governo Jarbas de Andrade Vasconcelos. In: OLIVEIRA, M. G. C. (Org.). **Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica**. Recife: Universitária, 2006. p. 327-358.

PARO, V. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: 1988, Cortez.

PERNAMBUCO. **Convênio de Cooperação Técnica e Financeira nº 021/2003**. Que dispõe sobre a parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação - ICE. 150.

_____. **Lei Complementar nº 125 de 10 de Julho de 2008**. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral e outras providências.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife, 2010.

_____. Secretaria da Mulher do Governo de Pernambuco (org.). **Gênero e Educação: Caderno da igualdade nas escolas**. Recife: A Secretaria, 2015.

PERRENOUD, P. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. **Entre pais e professores, um diálogo impossível?** Oeiras: Celta, 2001

PRATTA, E. M. M. SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. estud.** vol.12 no.2 Maringá May/Aug. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200005. Acesso em: Acesso em 18 maio 2017.

PEREIRA, E. W. ROCHA, L. M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. Universidade Federal da Bahia, s/d. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf

PEREIRA, W. M. M. **O lugar de meninas e meninos do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife no contexto da sala de aula**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2003.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RUMMERT, S. M. ALGEBAIL, E. VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In- SILVA, M. M. EVANGELISTA, O. QUARTIERO, E. M. (orgs.) **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**.

SAFFIOTI, H. I. B. **Trabalho feminino e capitalismo**. Trabalho apresentado no IX Congresso of Ethnological and Antropological Sciences. Chicago, setembro de 1973. p. 122-163.

- _____. Rearticulando gênero e classe social. In- COSTA, A. O. BRUSCHINI, C (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992. p. 183—215.
- _____. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
- _____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- _____. Gênero e patriarcado. In: MARTÍN, M. C. OLIVEIRA, S. (org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher, uma visão multidisciplinar**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.
- _____. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão popular, 2013.
- SANTOS, S. M. M. OLIVEIRA, L. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. *Revista Katál*. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 11-19 jan/jun. 2010. Acesso em 29 mar. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/02pdf.
- SANTOS, W. S. Uma leitura gramsciana: subjetividade, sujeito e formação ético-política. In - LOMBARDI, J. C. MAGALHÃES, L. D. R. SANTOS, W. S (org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.
- SANTOS, G. BUARQUE, C. **O que é gênero**. In: I Seminário de integração dos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher. Recife, p. 1-5. Set. 2012. Versão adaptada para o Projeto Estratégias de Igualdade de Gênero no Trabalho/2003. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.
- SATLER, C.F.S. Prefácio. In - **Gênero, educação e sexualidades: reconhecendo diferenças para superar [pré]conceitos**. BUENO, A. S. ESTACHESKI, D. T. CREMA, E. C. (org.). Uberlândia: Ed. dos Autores, 2016.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCHENKER, M. MINAYO, M. C. S. A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. **Ciência & Saúde Coletiva**, 8(1), 707-717. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000124&pid=S1413-7372200700020000500029&lng=en. Acesso em 18 maio 2017.
- SCOTT, J. **Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. Recife: SOS Corpo, 1995.
- SILVA, D. **Antonio Gramsci e o conceito de hegemonia**. Blog do Dário. RJ, 2012
- SILVA, J. A. A. SILVA, K. N. P. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, J. A. A. SILVA, K. N. P. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SILVA, J. A. A. As especificidades das políticas de qualificação profissional para juventude. In – OLIVEIRA, R. (orgs.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, E. H. B; NEGREIROS, F. O bullying no ambiente escolar do contexto sócio-cultural de Floriano/Piauí. In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão – Sergipe. P. 1-15. 20 a 22 de setembro. 2012. Disponível em <http://www.educonufs.com.br/cdvicolquio/eixo_15/PDF/10.pdf>. Acesso em: 03 nov 2016.

SILVA, R. R. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0869.pdf>

SINGLY, F. (2000). O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. SINGLY, F. CICCHELLI, V. (org.). **Família e individualização**. (pp.13-19). Rio de Janeiro: FGV. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S1413-7372200700020000500034&lng=en. Acesso em 18 maio 2017.

SOUSA, B. S. A. As relações de gênero nas políticas públicas de educação no município de Belo Jardim-PE: silêncio ou desvelamento? Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

SOUZA, F. C. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas**. Araraquara, 2007. Tese (Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp031039.pdf>.

STIGGER, M. P; WENETZ, I. A construção do gênero no espaço escolar. Revista Movimento, Porto Alegre, volume 12, n.1, janeiro/abril, 2006.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**. Vol. 27, nº. 95. Campinas, Maio/Ago.2006. ISSN 1678-4626.

VIANNA, C; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 33, p. 265-283. jul-dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332009000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 maio 2016.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp001711.pdf>.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

APÊNDICE A –

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA – MESTRADO
ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho(a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI)**. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Cavalcante da Silva, residente à, CEP: , Telefone:, e-mail:. Está sob a orientação da Professora Dra Katharine Ninive Pinto Silva, Telefone: , e-mail:. Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: Esta pesquisa objetiva Compreender quais são as influências da Política de Educação Integral e/ou de jornada escolar em implementação nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco no processo de (des)construção das desigualdades de gênero. Os dados serão coletados através de observação participante realizada no ambiente de sala de aula e demais espaços da escola (pátio) registrada em diário de campo; bem como através de entrevista semiestruturada que terá o áudio gravado e posteriormente transcrito. A pesquisa terá duração de dez (10) dias, será realizada na EREM Garanhuns (Garanhuns/Pernambuco), no período de 02 a 13 de maio de 2016, totalizando dez (10) encontros com os participantes. Esta pesquisa NÃO trará prejuízos para os voluntários e seus responsáveis. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa, gravações, entrevistas, diários de campo, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado pelo período mínimo de cinco (5) anos. O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica

também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação). Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI), como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data: _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Impressã o Digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE B –

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
MESTRADO ACADÊMICO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 12 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor .

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI)**. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Cavalcante da Silva, residente à _____, CEP: _____, Telefone: _____, e-mail: _____ e está sob a orientação da Professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva, Telefone: _____, e-mail: _____.

Caso este Termo de Assentimento contenha informação que não lhe seja compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável. Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa objetiva Compreender quais são as influências da Política de Educação Integral e/ou de jornada escolar em implementação nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco no processo de (des)construção das desigualdades de gênero. Os dados serão coletados através de observação participante realizada no ambiente de sala de aula e demais espaços da escola (pátio) registrada em diário de campo; bem como através de entrevista semiestruturada que terá o áudio gravado e posteriormente transcrito. A pesquisa terá duração de dez (10) dias, será realizada na EREM Garanhuns (Garanhuns/Pernambuco), no período de 02 a 13 de maio de 2016, totalizando dez (10) encontros com os participantes. Esta pesquisa NÃO trará prejuízos para os voluntários e seus responsáveis. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa, gravações, entrevistas, diários de campo, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado pelo período mínimo de cinco (5) anos.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Assinatura do pesquisador (a)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A) Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI)**, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data: _____

Assinatura do (da) menor : _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C –

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE – CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA –
MESTRADO ACADÊMICO
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS – RESOLUÇÃO 466/12)

Convidamos o (a) sr. para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI)**. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Cavalcante da Silva, residente à _____, _____ CEP: _____, Telefone: _____, e-mail: _____ e está sob a orientação da Professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva, Telefone: _____, e-mail: _____.

Caso este Termo de Assentimento contenha informação que não lhe seja compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e concorde com a realização do estudo pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável. Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Esta pesquisa objetiva Compreender quais são as influências da Política de Educação Integral e/ou de jornada escolar em implementação nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco no processo de (des)construção das desigualdades de gênero. Os dados serão coletados através de observação participante realizada no ambiente de sala de aula e demais espaços da escola (pátio) registrada em diário de campo; bem como através de entrevista semiestruturada que terá o áudio gravado e posteriormente transcrito. A pesquisa terá duração de dez (10) dias, será realizada na EREM Garanhuns (Garanhuns/Pernambuco), no período de 02 a 13 de maio de 2016, totalizando dez (10) encontros com os participantes. Esta pesquisa NÃO trará prejuízos para os voluntários e seus responsáveis. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa, gravações, entrevistas, diários de campo, ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado pelo período mínimo de cinco (5) anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo _____ (colocar o nome completo da pesquisa) _____, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Impressão
digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa

e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

**APÊNDICE D –
CARTA DE ANUÊNCIA**

ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO GARANHUNS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisadora Fernanda Cavalcante da Silva, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Relações de Gênero no Contexto do Programa de Educação Integral (PEI)**, que está sob a orientação da Professora Doutora Katharine Ninive Pinto Silva cujo objetivo é Compreender quais são as influências da Política de Educação Integral e/ou da jornada escolar ampliada no processo de (des)construção das desigualdades de gênero, nesta instituição, através da observação participante de uma turma do Ensino Médio Integral em todas as atividades que esta participará durante duas semanas letivas. Estamos cientes de que o único registro dessa observação acontecerá através de Diário de Campo.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Os docentes, discentes, técnicos e gestores vinculados às atividades da turma observada, terão seus dados pessoais resguardados e os aspectos observados serão utilizados exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Local, em ____/____/____.

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

APÊNDICE E –

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES

Nome fictício do/da Estudante:

1. Há discussões nas aulas sobre questões de gênero? Se sim, em quais disciplinas? O que é discutido?
2. As relações de gênero interferem na realização dos trabalhos e atividades de sala de aula ou nos trabalhos em grupo? Por quê? Dê exemplos:
3. A escola como um todo desenvolve alguma atividade que problematize as questões de gênero? Quais?
4. Como avalia a questão da homossexualidade? Por quê? Na sua sala de aula e na sua escola como essa questão é avaliada? Exemplifique:
5. Nas atividades fora de sala de aula (nos intervalos e recreios, por exemplo), há diferenciação quanto à questão de gênero? Por quê? Exemplifique:
6. A disciplina Educação em direitos humanos traz alguma discussão sobre relações de gênero? Se sim, como a professora trabalha essa questão?
7. Existem aulas diferenciadas no contraturno? Descreva sua rotina aqui na EREM.

APÊNDICE F –**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS DOCENTES**

Nome fictício:

Formação (graduação/pós-graduação):

Tempo de docência:

Disciplina(s) que ministra:

Roteiro de perguntas

1. Em sua opinião, é importante discutir gênero na escola? Por quê?
2. Em sua opinião, como ocorre a construção da identidade de gênero? Por quê? A escola influencia nessa construção? Se sim, de que forma?
3. Há diferença no rendimento escolar em função de gênero? Por quê?
4. Sua formação acadêmica e/ou formação continuada lhe deu subsídio para trabalhar as relações de gênero na sala de aula? Comente sua afirmação:
5. Em sua opinião é possível discutir gênero na(s) disciplina(s) que você ministra? Por quê? Como?
6. AEREM Garanhuns desenvolve ações de problematização das relações de gênero em suas atividades? Por quê? Quais?
7. Estava em tramitação na Assembléia Legislativa do Estado de Pernambuco o Projeto de Lei Ordinária Nº 709/2016 que dispõe sobre a proibição de lecionamento de qualquer temática relacionada à ideologia de gênero no âmbito educacional do Estado de Pernambuco, em sua opinião, se esse projeto de Lei fosse sancionado, traria implicações para a educação em tempo integral no estado? Quais implicações?

APÊNDICE G -

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A GESTORA

Nome fictício:

Formação (graduação/pós-graduação):

Tempo de Gestão:

Roteiro de perguntas

1. Em sua opinião, é importante discutir gênero na escola? Por quê?
2. A EREM Garanhuns desenvolve ações de problematização das relações de gênero em suas atividades? Por quê? Quais?
3. A EREM Garanhuns enfrenta desafios/dificuldades para trabalhar essa temática com os estudantes e demais funcionários da instituição? Por quê? Quais?
4. O Projeto Político Pedagógico da escola faz menção/contempla a problematização das desigualdades de gênero? Como essa temática vem sendo tratada nesse documento? É possível obter acessos a esse documento?
5. Os professores têm momentos destinados à formação/orientação de como problematizar em suas disciplinas as desigualdades de gênero? Por quê? Exemplos:
6. As famílias dos estudantes procuram a escola para se posicionarem (contra ou a favor) das discussões de gênero e diversidade pela instituição? Por quê? Exemplos:
7. A escola possui um núcleo de estudos de gênero, como estão organizadas as atividades desse núcleo? (Quem participa dos encontros, dias da semana/mês dos encontros, o que estudam).
8. Estava em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco o Projeto de Lei Ordinária Nº 709/2016 que dispõe sobre a proibição de lecionamento de qualquer temática relacionada a ideologia de gênero no âmbito educacional do Estado de Pernambuco, em sua opinião, se esse projeto de Lei fosse sancionado, traria implicações para a educação em tempo integral no estado? Quais implicações?

APÊNDICE H –

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA A SECRETÁRIA DA MULHER DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Nome:

Idade:

Tempo de gestão na Secretaria da Mulher do estado de Pernambuco:

Roteiro de perguntas:

1) No PNE 2014-2024, foi retirada a ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, sendo substituída pela expressão “cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”. Em sua opinião, quais são as implicações dessa substituição de expressão para as políticas públicas voltadas para as mulheres no país?

2) O Plano Estadual de Educação de Pernambuco (Lei Nº 15.533, de 23 de junho de 2015) retirou de seu texto as referências ao combate à discriminação de gênero e relativa à orientação sexual. Em sua opinião, que implicações essa alteração traz para as políticas públicas voltadas para as mulheres no Estado de Pernambuco?

3) Quais atividades vêm sendo desenvolvidas nas escolas públicas do Estado pela Secretaria da mulher sobre Gênero e diversidade?

4) Estava em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado o Projeto de Lei Ordinário Nº 709/2016, que dispunha sobre a proibição de qualquer temática, no currículo, relacionada à ideologia de gênero no âmbito educacional do Estado de Pernambuco. Esse projeto foi vetado. Na sua avaliação, caso fosse aprovado, teria implicações para a educação no nosso Estado e para as ações da Secretaria da Mulher? Quais?

5) Como avalia o Projeto de Lei Nº 193, de 2016 em vigência no Senado intitulado Escola sem Partido? Que implicações esse PL traz para a educação de meninas e meninos no país, visto que ele proíbe a discussão de gênero na escola

APÊNDICE I - DIÁRIO DE CAMPO Nº 01

Data da observação: 02/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 16:40h.

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

A coleta de dados da nossa pesquisa se deu, em parte, por observações e entrevistas realizadas em uma escola da rede estadual, na cidade de Garanhuns – PE. Inicialmente, procurei a gestora da instituição no intuito de ter a sua permissão para realizar as observações. Ao apresentar nosso objeto de estudo e a metodologia a ser adotada, a gestora mostrou-se bem receptiva e autorizou a realização das observações e entrevistas. Me levou, em seguida, até a sala dos professores/ase me apresentou aos docentes que estavam lá, pedindo a colaboração deles na realização do nosso estudo. Aproveitei o momento para explicar aos docentes sobre o que tratava a nossa pesquisa e estes prontamente se colocaram à disposição para ajudar. Após esse momento, a gestora me apresentou à coordenadora pedagógica e pediu que ela me auxiliasse no período em que precisasse permanecer na escola para fazer as observações.

A coordenadora também foi receptiva à nossa proposta, inclusive, indicando uma turma para a realização das observações e entrevistas. A turma indicada foi o 2º A (segundo ano do ensino médio), sob a justificativa de que essa turma seria excelente para estudar relações de gênero e me levou, em seguida, para conhece-los/as. Ao chegar à sala a ser observada, a coordenadora me apresentou e explicou que eu iria permanecer duas semanas com eles/as em tempo integral para desenvolver minha pesquisa de mestrado. Falei para eles/assobre o tema da minha pesquisa e que além de observações, faria entrevistas, e perguntei se poderia contar com a participação deles/as. Toda a turma respondeu que sim e mostrou-se bastante curiosa, acredito que seja por causa do tema desse estudo.

Essa turma é composta por 33 estudantes, sendo vinte e duas (22) meninas e onze (11) meninos. Os/as estudantes têm aulas semanalmente das seguintes disciplinas: Educação Física (2 aulas), Cultura Corporal (1 aula), Projeto Interdisciplinar (1 aula), Biologia (4 aulas), Artes (2

aulas), Matemática (6 aulas), Língua Inglesa (2 aulas), Iniciação Científica (1 aula), Português (6 aulas), Geografia (2 aulas), Letramento (1 aula), Física (4 aulas), Direitos Humanos (1 aula), Sociologia (1 aula), Projeto De Empreendedorismo (1 aula), Química (4 aulas), Língua Espanhola (2 aulas), História (2 aulas), Filosofia (1 aula). Este horário fica exposto na parede da sala de aula.

Início das Observações

Chegada à escola: Os/as estudantes entram sempre juntos, em pequenos grupos, uma grande maioria por gênero (grupos de 3 meninas e grupos pequenos só de meninos), mas também tem alguns grupos mistos (de meninas e meninos), eles/as entram conversando e vão direto para as salas de aula.

Em relação à disposição dos/das estudantes em sala, as fileiras da esquerda eram ocupadas somente por meninas, já as fileiras do lado direito eram ocupadas somente por meninos. A fileira do meio era ocupada por duas meninas e cinco meninos.

As meninas sempre conversavam umas com as outras que estavam sentadas próximas e os meninos também conversavam mais entre si. Apenas duas meninas que estavam na fileira do meio dialogavam mais com os meninos do que com as meninas, durante a aula.

1ª aula (7:30h – 8:20h): A turma teria aula de educação física, mas o docente faltou. Com aula “vaga”, os/as estudantes foram para o pátio da escola, onde se dividiram em pequenos grupos, a maioria dos grupos por gênero. Um grande grupo de meninos foram jogar futebol numa pequena quadra que fica próxima ao refeitório. Enquanto isso, algumas meninas ficaram embaixo de algumas árvores conversando e usando o celular. Um outro grupo, de três meninas e quatro meninos, foram jogar vôlei.

2ª aula (8:20h – 9:10h): O professor da disciplina Cultura Corporal reuniu os/as estudantes no pátio e falou que deixaria eles/elas livres para fazer alguma atividade que movimentasse o corpo. Assim, os meninos pediram para continuar jogando futebol e as meninas falaram que iriam jogar queimada. O professor retornou para a sala dos professores/ase deixou os/as estudantes no pátio, não sugerindo atividades que envolvessem meninos e meninas. Os meninos continuaram jogando o futebol e algumas meninas retornaram para debaixo das árvores conversando sobre redes sociais, enquanto outras foram jogar queimada. As meninas não foram convidadas a jogar futebol com os meninos, no entanto, dois meninos chamaram duas meninas para jogar vôlei com mais dois colegas e elas aceitaram.

3ª aula (9:10h – 10h): A professora da disciplina Projeto Interdisciplinar chamou os/as estudantes para a sala e pediu os seus cadernos de português para corrigir o exercício que foi passado na aula anterior. Essa docente também é professora de português. A docente demonstrou ter uma relação harmônica com os/as estudantes, no entanto, não contemplou em sua aula nenhuma discussão sobre relações de gênero. O exercício corrigido era uma atividade do livro didático sobre variação linguística. Enquanto fazia a correção nos cadernos, a turma conversava bastante.

O uso do celular é uma constante durante as aulas e a professora demonstra não se incomodar. Alguns meninos abriram as redes sociais e ficaram comentando as fotos de algumas meninas conhecidas. Os comentários de alguns eram: “*bicha boa*”, “*gostosa*”, “*Ai delícia, se eu te pego*”, entre outros. Nesse momento, uma das meninas interrompe dizendo para um dos estudantes que está usando o celular: “*Vocês são muito bestas, nunca viram mulher não?*”.

A turma possui um casal homoafetivo (meninas) que interage pouco com os demais colegas de turma. Este casal conversa discretamente e anda sempre junto. Identificamos que se tratava de um casal homoafetivo porque no horário da primeira aula, que foi vaga, duas meninas se afastaram dos/as demais estudantes, se dirigindo para um espaço do pátio distante de onde os/as colegas de turma estavam e começaram a trocar gestos de carinho/carícias.

Às 10h a professora liberou os/as estudantes para o recreio/intervalo.

Intervalo (10h – 10:20h): Todos os/as estudantes da escola se dirigem ao pátio e ficam em fila para pegar o lanche. Na formação da fila, meninos e meninas continuam juntos/as em pequenos grupos. Enquanto aguardam o lanche na fila, alguns meninos se comportam de maneira que aparenta incomodar algumas meninas, como por exemplo, abraçando-as por trás, empurrando-as, encostando-se nelas. Algumas os empurram e pedem para se afastarem delas, outras demonstram não se incomodar.

Ainda durante o intervalo, após o lanche, os/as estudantes da turma se separam pelo pátio da escola que é muito grande e arborizado. Os meninos vão jogar futebol na quadra e um grupo misto (meninas e meninos) vai jogar vôlei, nesse momento é possível ver pequenos grupos por gênero interagindo embaixo das árvores com os celulares ou com o violão. As meninas que namoram aproveitam esse momento para ficarem separadas dos demais colegas. Às 10:20h os/as estudantes retornam para as salas de aula.

4ª aula (10:20h – 12h): Nesse horário a turma tem aula de Biologia. O docente cumprimenta a turma e logo de início interage com os meninos falando sobre futebol. Apenas os meninos interagem com o professor, as meninas conversam entre si.

Em seguida, o professor coloca no quadro o conteúdo programático para o bimestre e pede a eles/elas que copiem. Enquanto copiam, algumas meninas conversam bastante entre elas e os meninos também. Um deles, inclusive, chega a tirar uma *selfie* (autorretrato) com um colega enquanto o professor escreve no quadro.

Após copiar o conteúdo do bimestre, o professor inicia o assunto falando sobre os principais grupos vegetais do Reino Plantae. Durante a descrição de cada grupo vegetal, um estudante interrompe e diz: *“Professor, né verdade que as flores são os órgãos genitais das plantas?”* E o docente responde: *“Muito bem, vejam como o colega de vocês tá sabido, anda cheirando muitas flores, né, Matheus? Você é um cara romântico!”* Nesse momento outro colega responde com tom de deboche: *“Ele é muito é fresco, professor! Coisa de viado mesmo!”* e toda a turma começa a rir nesse momento. O professor começa a rir e diz: *“Tu mesmo não sabia que as flores eram os órgãos genitais das plantas, não sabe porque não estuda, né, Paulo?”* O estudante começa a rir nesse momento e a aula continua.

Durante a aula, as meninas demonstram ser mais atenciosas e participativas, enquanto os meninos conversam bastante entre si, sendo necessário que o professor chame a atenção deles algumas vezes.

Após a explicação do conteúdo, o docente solicita que façam uma atividade do livro didático. As meninas são as primeiras a começar a fazer, enquanto os meninos demoram bastante para iniciar a atividade. Um deles se levanta para pegar a resposta das questões com as meninas que sentam do lado esquerdo da sala, uma delas comenta: *“Sabidinho você, só quer moleza, né? Só quer as respostas na boquinha”* e ele diz: *“Me ajuda aí, vai, na moral, tá difícil!”* e ela cede as respostas.

Nesse momento, a gestora da instituição interrompe a aula para conversar com a turma sobre algumas intrigas surgidas nos jogos interclasses entre as turmas da escola. Segundo a gestora, a turma foi acusada de divulgar no aplicativo WhatsApp, e em redes sociais, xingamentos e ofensas contra meninas de outras turmas durante os jogos, o que ocasionou na vinda dos pais das meninas ofendidas até a escola para tomar satisfação do ocorrido. A gestora ainda orientou os/as estudantes da turma sobre o uso inadequado das redes sociais e aplicativos

para a promoção da violência entre os/as estudantes da escola e pediu que o ocorrido não se repetisse. Nesse momento, vários/as estudantes falam ao mesmo tempo querendo explicar o que, de fato, aconteceu. Então, a gestora pediu que falassem um de cada vez. Uma das meninas começou a explicar que durante os jogos interclasses algumas turmas se tornaram rivais. De acordo com a estudante, as meninas das outras turmas começaram a xingar as meninas do 2ºA chamando-as de “putas, raparigas, oferecidas, e mandando elas para aquele canto”, só porque elas estavam ganhando. Diante disso, explicou a menina, alguns meninos da turma não gostaram e resolveram defender as suas colegas de turma, xingando as adversárias com as mesmas palavras de baixo calão. A menina completou: *“O que ocorreu foi que a gente tem um grupo da turma no WhatsApp e a gente comentou o corrido e alguém do grupo deu um print da conversa e repassou para as meninas das outras turmas. E a gente não sabe quem foi que também fez um meme (imagem contendo legenda) com xingamentos e fotos dessas meninas e postou no Instagram da nossa turma, alguém hackeou nosso insta”*. Um dos meninos concordou com a colega e enfatizou que xingaram as outras meninas porque elas começaram primeiro a xingar as colegas de turma, mas que eles estavam arrependidos e não iriam fazer mais isso. A gestora diz: *“eu acho bom mesmo, pessoal, porque um pai de uma das alunas da outra turma ameaçou entrar na justiça por causa disso”*. Em seguida, a gestora deixa a turma e os/as estudantes ficam comentando o ocorrido. Um dos meninos, se referindo às meninas da outra turma, ainda diz: *“Elas querem dar uma de santinha, de santinha não têm nada”*.

Na sequência, o professor pede para fazer silêncio e se concentrar na atividade solicitada anteriormente. Durante toda a aula, o professor não faz nenhuma discussão sobre relações de gênero.

Almoço (12h – 13h): Todos/as os/as estudantes se dirigem à uma pequena cantina que fica no pátio da escola e permanecem em fila aguardando para pegar o almoço. Enquanto aguardam na fila, muitos conversam entre si, meninas com meninas, meninos com meninos, mas também é possível observar meninos e meninas conversando. Na medida em que vão pegando o almoço, alguns/as estudantes se dirigem às salas de aula e outros vão para debaixo das árvores, onde tem mesa e bancos feitos de concreto. É possível observar que os grupinhos por gênero permanecem os mesmos na hora do almoço. Quando terminam de almoçar os meninos correm logo para a quadra de futebol e as meninas aproveitam para usar o celular e conversarem.

1ª aula (13h – 14:40h): A primeira aula da tarde é de Arte. O professor escreve no quadro o assunto – Arte Medieval – e pede para que todos copiem o texto. Nesse momento, poucos alunos fazem silêncio, algumas meninas conversam entre si enquanto copiam e três meninos mexem no celular.

Um dos meninos pediu um brinco de uma das meninas para tirar uma *selfie* com ele. Enquanto tirava a foto, um dos colegas disse: “*É fresco, é? Tirando foto com brinco de mulher? Deixa de ser viado, bicho!*”. O professor parece demonstrar não se incomodar com a conversa e continua escrevendo no quadro.

Um dos meninos tomou o celular da mão de uma menina para ver o que ela estava olhando, ela começou a pedir: “*Me dê meu celular agora, deixe de ser intrometido!*” O menino não devolveu e começou a mexer no celular, a colega chateada deu um “bote” na mão dele e tomou de volta o aparelho, o menino disse: “*Eu já vi, agora pode pegar, marcando encontro com o macho dela*”. A menina rebate dizendo: “*Deixe minha vida, eu não tenho macho, ele é meu crush. Professor, olha para JP, pegou sem minha permissão meu celular*”. O professor pede para o menino parar e solicita que ele faça a atividade, dizendo: “*Vocês demoram para escrever porque ficam o tempo todo olhando essas besteiras do celular, eu vou apagar e quem não me mostrar o texto não vai sair*”.

As meninas que sentam do lado esquerdo da sala estavam conversando entre si e comentando que outra menina era mais “rodada” que tudo, que trocava de namorado como trocava de roupa, uma delas disse: “*E a mãe dela acha que ela é santa, eu soube que ela vai pras festas e fica com dois, três numa noite só*”.

Após copiar no quadro, o professor pediu que os/as estudantes fizessem um mosaico e mostrasse para ele. As meninas demonstraram mais dedicação na realização da atividade, um dos meninos pediu para a colega fazer para ele, ela desenhou e pediu que ele pintasse. Enquanto cada estudante mostrava a atividade para o professor, ele elogiava as meninas e comentava que os meninos precisavam se dedicar mais nas atividades.

Intervalo (14:40h – 15h): Alguns se dirigiram para a cantina onde pegaram o lanche, alguns foram jogar futebol, um grupo misto foi jogar vôlei numa área de terra e algumas meninas se separaram em pequenos grupos, sentando nos banquinhos do pátio, onde conversaram entre si e usaram o celular. Nesse horário, a turma fica bem dispersa, alguns/as estudantes procuram

colegas de outras turmas para interagir. O casal homoafetivo também aproveita esse momento para ficar mais isolado, vão para o banquinho mais distante do pátio.

2ª aula (15h – 16:40h): Tem início as aulas de Matemática. A professora escreve no quadro algumas equações e pede para os/as estudantes copiarem e responder.

A turma voltou do intervalo muito barulhenta. Uma das meninas tinha uma cartolina sobre a carteira, um menino passou, pegou a cartolina e começou a bater na cabeça da colega com a cartolina, ela pedia para ele parar, mas ele continuava, assim, ela levantou e deu um tapa nas costas deles, ele parou de bater e assanhou o cabelo da colega, a menina então recorreu a professora dizendo: *“Professora, tá vendo para Matheus? Batendo na minha cabeça e bagunçou o meu cabelo, já disse a ele que não gosto dessas brincadeiras dele”*. A professora respondeu: *“Senta Matheus, deixa de ser inconveniente”*.

Algumas meninas demonstraram certo incomodo devido ao modo relaxado que alguns meninos se sentam em seus lugares, atrapalhando a passagem delas pela sala quando precisam transitar, já que a sala é bem pequena e as fileiras bem apertadas. As meninas pedem para eles sentarem direito e eles demonstram não ligar e permanecem da mesma forma. Um dos meninos diz: *“Eu sento do jeito que eu quiser, passe pelo outro lado se tiver incomodada”*.

Ao conversavam entre si, muitos meninos utilizavam diversas palavras de baixo calão, diferente das meninas, bem como se referiam às namoradas ou paqueras como objetos sexuais (bicha boa, gostosa, novinha, etc.).

Durante essa aula de Matemática poucos/as estudantes participaram tirando dúvidas. A maioria da turma mostrava-se muito cansada, os meninos não paravam de conversar entre si e as meninas que sentam na fileira do fundo passaram as duas aulas com a cabeça baixa sobre a carteira, chegando a dormir. Faltando dez minutos para o término das aulas, uma colega dessas meninas as chamou e elas despertaram com os olhos bem vermelhos e organizaram a mochila para irem embora.

Conclusão: Durante as aulas ministradas nesse primeiro dia de observação pudemos ver que a divisão por gênero é uma característica marcante da turma, tanto em sala de aula, como nos demais espaços da escola e que alguns estereótipos do que é próprio de menina e de menino ainda estão presentes nos discursos e ações desses sujeitos. Observamos ainda, que dos conteúdos ministrados nas disciplinas desse dia, nenhum contemplou a discussão sobre relações de gênero. Durante as aulas surgiram diversos episódios em que meninos criaram situações invasivas com as

meninas, em alguns desses momentos os docentes ignoraram, em outros, repreenderam, mas não aproveitaram a oportunidade para refletir e desconstruir com todos/as os/as estudantes os papéis do homem e da mulher na sociedade. Também observamos que não houve nenhuma atividade diferenciada para os jovens durante esse primeiro dia de observação.

APÊNDICE J - DIÁRIO DE CAMPO Nº 02

Data da observação: 03/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 16:40h.

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

A aula tem início às 7:30h. Grande parte dos/das estudantes entra em grupos, pequenos grupos só de meninas e outros só de meninos, e alguns com os dois gêneros.

1ª aula (7:30h – 9:10h): Os/as estudantes da turma pesquisada vão entrando aos poucos na sala de aula, as meninas entram em duplas e trios conversando e sentam nas mesmas carteiras do dia anterior que ficam do lado esquerdo da sala, alguns meninos entram conversando com outros em voz alta, um deles chegou gritando que seu time era campeão, em seguida eles jogaram as mochilas e cadernos sobre as carteiras e continuaram fazendo barulho ao se referirem ao jogo de futebol, algumas meninas demonstraram, através de olhares e cochichos com outras meninas, se incomodar com o barulho causado pelos meninos e duas chegaram a pedir para eles falarem baixo, mas eles continuam comentando sobre o jogo com os outros colegas. Os meninos sentaram nas carteiras do lado direito e durante a aula conversaram com os colegas que sentavam próximo. Assim como no dia anterior, meninas ocuparam o lado esquerdo da sala e os meninos o lado direito. A fileira central foi ocupada por duas meninas e cinco meninos.

A primeira aula do dia foi de Inglês. A professora escreveu no quadro o assunto a ser trabalhado, o *Simples Past Tense*, e pediu que os/as estudantes copiassem. Após terminar de copiar o exercício, a professora pediu que o respondessem, que ela iria corrigir os cadernos. Em seguida a docente saiu da sala, voltando posteriormente.

Enquanto copiavam o exercício, as meninas que sentam do lado esquerdo da sala conversavam sobre os grupos do WhatsApp do qual fazem parte, enquanto que do lado esquerdo da sala quatro meninos ligaram a câmera do celular e gravaram um vídeo e em seguida postaram em uma rede social. Nesse momento, uma menina que estava sentada próxima a eles reclamou do barulho que eles estavam fazendo, um dos meninos respondeu: “*Quem podia reclamar é a professora e ela nem tá na sala, deixa de ser chata*”. A colega respondeu: “*Se não quiser estudar não atrapalhe quem quer*”.

Ainda durante essa aula, um dos meninos que se mostra bem calado nas aulas e interage pouco com os outros meninos pede ajuda para a colega que senta ao lado na realização da atividade, ela é bem receptiva e o ajuda.

A turma conversa bastante durante a aula. Em um grupo só de meninos um colega começou a falar que após o treino de futebol dos finais de semana ele ia com alguns colegas para a churrascaria almoçar churrasco com molho *barbecue*. Após pronunciar o nome do molho, os outros colegas começaram a rir e imitá-lo, um dos meninos chega a dizer: “*Fala quem nem homem, porra, macho que é macho não fala Barbecue!*” Todos começaram a rir, o menino demonstrou não se incomodar com a gozação do colega.

O casal de meninas que namoram interagem mais entre si e fazem as atividades juntas.

Durante essa aula a docente ficou pouco tempo em sala e não abordou nenhuma questão de gênero.

2ª aula (9:10h – 10h): A aula seguinte deveria ser de Iniciação científica, de acordo com o horário de aulas dessa turma, no entanto, a professora dessa disciplina também ministra a disciplina de química e aproveitou o horário para lecionar essa disciplina (Química).

A docente demonstrou interagir pouco com a turma, pediu que todos fizessem silêncio para ela explicar o assunto do bimestre. Ela escreveu no quadro algumas ligações covalentes e pediu para os alunos copiarem. Após escrever o exercício, a docente sentou no birô e ficou em silêncio aguardando os alunos terminarem de copiar para ela explicar. Nesse momento, uma das estudantes que está de costas para o quadro mostrou algo do celular para uma colega, que ao ver falou em voz alta: “*Eita porra*”. A professora escutou e pediu que a estudante controlasse a boca, que é feio menina dizer essas coisas, em seguida ela refaz o que disse: “*Na verdade, é feio todo mundo tá falando palavrão, aqui é lugar de aprender e não de falar palavrão*”. A estudante pediu desculpa para a professora.

Durante a explicação do conteúdo, alguns meninos não prestam atenção e começam a combinar a apresentação dos trabalhos de Biologia e Filosofia.

Intervalo (10h – 10:20h): Os/as estudantes se dirigiram ao pátio, alguns enfrentaram uma longa fila para pegar o lanche e outros compraram numa barraca de um dos terceiros anos.

A turma se dispersa bastante durante o intervalo, os mesmos grupos formados na sala de aula se reúnem no pátio no horário do intervalo. São cerca de quatro grupos só de meninas e um grande grupo só de meninos. Nesse horário, as meninas aproveitam para navegar nas redes

sociais e conversar com as outras meninas da mesma turma e de turmas diferentes embaixo das árvores, sentadas nos banquinhos de concreto, enquanto os meninos se reúnem com colegas de outros anos/séries para jogarem futebol numa quadra de cimento que fica próxima à cantina.

As meninas não são vistas jogando com os meninos, nem observando eles jogarem. Os arredores das duas quadras ficam ocupadas por meninos que assistem ao jogo. Apenas um grupo misto, composto por três meninas da turma observada e quatro meninos, é visto jogando vôlei em baixo de uma árvore. Durante o jogo de vôlei um menino pede para os demais meninos sacarem devagar, para não machucar as meninas que estão jogando, o grupo demonstra interagir muito bem.

As meninas que namoram pegam o lanche e vão direto para uns banquinhos mais afastados do pátio.

3ª aula (10:20h – 12h): Tem início a aula de Português. A professora é bem recebida pelos/as estudantes que a abraçam, demonstrando boa interação.

A professora propôs uma simulação de uma entrevista com o escritor José de Alencar, e pediu que alguém se candidatasse para representar o escritor. Uma das meninas pediu para ser o personagem do escritor, mas logo um dos meninos disse: *“Você é homem? José de Alencar é homem, minha filha, a não ser que você seja sapatão!”* Todos começaram a rir, a professora interrompeu e disse: *“Pode ser menina sim, Matheus, José de Alencar é um eu lírico, e você respeite a colega e os demais colegas”*. A professora propõe que os/as estudantes façam uma pesquisa sobre o tratamento dado à mulher no Romantismo e no Realismo, buscando identificar como os autores viam a mulher nessas duas escolas.

Um dos meninos disse que uma professora indicou para o irmão dele, que está nos anos iniciais do ensino fundamental, um livro que falava de um menino que brinca de boneca. Segundo o estudante, os pais ficaram chateados, porque menino que brinca de boneca vira *gay*. Uma das meninas interrompeu a conversa e disse que quando era pequena brincava com o irmão de carrinhos e nem por isso virou lésbica. Nesse momento, todos queriam falar ao mesmo tempo, e a professora falou que isso não era verdade, que não é o brinquedo que vai determinar a sexualidade da criança e pediu que retomassem a aula com um exercício do livro.

Almoço (12h – 13h): Os/as estudantes enfrentaram uma longa fila para pegar o almoço e quando pegaram, alguns voltaram para almoçar na sala e outros ficaram debaixo das árvores nos banquinhos de concreto.

Os/as estudantes continuam em pequenos grupos por gênero e poucos grupos mistos. Assim que terminam de almoçar, os meninos saem juntos para jogar futebol, algumas meninas da turma ficam na sala conversando e outras saem para o pátio, onde usam o celular e conversam com outras meninas. Em nenhum momento os meninos convidam as meninas para jogar.

1ª aula (13h – 14:40h): A primeira aula da tarde é de Física. Devido a sala estar muito quente e ser pequena, o professor libera os/as estudantes para irem ao pátio e pede que façam a leitura e um resumo do livro didático sobre o assunto Calor.

Os/as estudantes saíram em pequenos grupos e ocuparam os bancos e mesas de concreto que ficam debaixo das árvores no pátio. Enquanto copiavam o resumo, os grupos conversavam bastante sobre redes sociais. O docente foi para a sala dos professores e só no final da aula foi que retornou para verificar se a atividade solicitada tinha sido realizada.

Intervalo (14:40h – 15h): Todos/as os/as estudantes foram pegar o lanche. Enquanto aguardavam na fila, um menino tenta dar um beijo em uma menina da sala, mas ela pede para ele parar, ele continua e a menina o empurra, ele sai dizendo: “*Vou roubar um beijo seu, gata*”. A estudante volta a conversar com as colegas demonstrando não ter gostado da abordagem invasiva do colega, mas elas riem da situação e pedem para ela “deixar para lá”.

Ainda durante o recreio, alguns meninos vão jogar futebol, algumas meninas ficam passeando pelo pátio em pequenos grupos, outras ficam sentadas nos banquinhos do pátio mexendo no celular e apenas um grupo, só de meninas, da turma observada joga queimada.

2ª aula (15h – 16:40h): Os/as estudantes retornaram para a sala e teve início a aula de Geografia. A docente demonstra boa interação com a turma, ela pediu que formassem grupos para a realização de um trabalho sobre as três Revoluções Industriais. A turma formou três grandes grupos, dois grupos só de meninas e um grupo só de meninos, a professora não interferiu na formação dos grupos. A docente pediu que os/as estudantes comesçassem lendo o livro e em casa realizassem as pesquisas referentes ao tema do trabalho. Observamos que as meninas demonstram mais interesse nas aulas, buscam realizar as atividades com afinco. Durante essa atividade, que foi de leitura do conteúdo no livro, os meninos não a realizaram, pois conversaram o tempo todo.

Às 16h 40 as aulas terminaram e os/as estudantes saíram em seus grupos de sempre.

Conclusão: Nesse segundo dia de observação, foi possível perceber uma separação entre meninas e meninos dentro do espaço de sala de aula, começando pela ocupação das carteirase

também durante as atividades dirigidas e no pátio da escola, onde realizam as atividades não dirigidas.

Os gêneros ocupam de forma diferente esses dois espaços. Assim como no dia anterior, durante o intervalo, na fila para pegar o lanche ocorre uma abordagem invasiva de um menino com uma menina, deixando-a muito incomodada.

Os conteúdos ministrados não contemplaram discussões sobre relações de gênero. Apenas durante a aula de português, após a docente perguntar sobre quem poderia interpretar um personagem masculino de uma das escolas literárias, foi que surgiu uma breve discussão sobre os estereótipos de gênero. A docente rebateu as interpretações equivocadas dos meninos, mas não buscou aprofundar a discussão, apenas pediu que eles fizessem uma pesquisa acerca de como a mulher era abordada em duas escolas literárias que estavam sendo estudadas.

No período da tarde os/as estudantes aparentam estar cansados e desconcentrados, meninos e meninas bocejam o tempo todo, alguns chegam a deitar a cabeça na carteira escolar e dormir. Observamos ainda, que os/as jovens observados/as só tiveram aulas teóricas/conteúdistas durante todo o dia.

APÊNDICE K - DIÁRIO DE CAMPO Nº 03

Data da observação: 04/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 12h.

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

A entrada na escola é sempre em pequenos grupos, ora por gênero, ora mistos. Alguns/as estudantes chegam mais cedo, colocam as mochilas na sala e saem para o pátio para conversar com alguns colegas.

1ª aula (7h:30h – 9:10h): O sinal tocou e teve início a primeira aula do dia, que foi de Português. Assim como no dia anterior, os/as estudantes ocupam as mesmas fileiras e carteiras. As meninas sentam nas carteiras que ficam do lado esquerdo e os meninos nas carteiras do lado direito.

A professora pediu que os/as estudantes respondessem um exercício sobre Classes de Palavras, que posteriormente ela iria corrigir. Nesse momento, um pequeno grupo de meninos faz uso do celular durante a atividade, o que incomoda a professora. Ela toma o celular de um deles e pede que eles se concentrem na atividade.

A professora chegou a elogiar as meninas pela dedicação e atenção nas aulas, e alertou alguns meninos que estavam conversando muito e que se não mudassem de postura em sua disciplina, iriam reprovar. Um dos meninos disse: *“A senhora só reclama com a gente, como se as meninas não usassem celular, é porque a senhora não vê, mas elas ficam passando o celular de fileira em fileira para mostrar foto de macho”*. Uma das meninas interrompe e diz: *“São nossos crush e não é da sua conta”*. A professora diz: *“O que é crush?”* Algumas meninas dizem que é paquera e alguns meninos dizem que são os “machos” delas. A professora pede para os meninos moderarem a língua ao falarem das meninas. Muitos/as estudantes começam a falar ao mesmo tempo. Uma das meninas fala bem alto: *“E vocês que só sabem olhar pornografia no celular?!”*, um dos meninos responde: *“Pornografia não, negas bonitas, a gente não é gay pra tá olhando macho”*. A professora pede silêncio e diz que é para voltar a fazer a atividade, a turma fica mais calma e os grupinhos conversam entre si.

Observamos que as meninas são as primeiras a terminar a atividade, alguns meninos conversam bastante e demoram para finalizar e recorrem a um dos colegas que terminou primeiro para copiarem respostas do exercício.

2ª aula (9:10h – 10h): No horário da aula de Letramento, a professora de espanhol pediu que os/as estudantes se organizassem nos seus grupos e comesçassem a apresentar o trabalho do Projeto Interdisciplinar – Conhecendo a América Latina, criado pelas docentes que lecionam as disciplinas Língua Espanhola e História.

O primeiro grupo a se apresentar tinha como integrantes apenas meninos, este grupo falou sobre a origem da Argentina e sobre sua política. Antes de iniciar a apresentação, um dos componentes cumprimentou a turma em espanhol e se apresentou, outro colega do mesmo grupo comentou: *“Deixa dessas coisas de gay e fala em português!”*. O menino ficou constrangido, mas deu prosseguimento à apresentação. A professora pediu para o menino que tirou a brincadeira pedir desculpas e respeitar o colega. Ele se desculpou. Durante a apresentação, apenas dois meninos demonstraram estudar para o trabalho, os demais apenas leram textos.

O segundo grupo era composto só por meninas, esse grupo falou de uma das mulheres que se destacaram na política da Argentina, a primeira dama desse país, Maria Eva Duarte de Péron, conhecida como Evita. Durante essa apresentação as meninas demonstraram confiança e dedicação na elaboração do trabalho. Após a apresentação, a professora falou para a turma a importância de Evita para a história da Argentina, explicando que ela fugiu aos padrões impostos às mulheres naquele país, se destacando principalmente na política. A professora ainda enfatizou a importância da participação feminina na política aqui no Brasil, dominada pelo público masculino.

Intervalo (10h – 10:20h): Os/as estudantes saem correndo até o pátio e ficam numa longa fila aguardando a entrega do lanche. Após lanche, os meninos ocupam a pequena quadra de futebol e grupos de meninas são vistos debaixo das árvores conversando e passeando pelo pátio. Nesse dia elas não jogaram vôlei com os meninos.

3ª aula (10:20h – 11:10h): O sinal toca e os/as estudantes se dirigem para a sala de aula, eles teriam aula de Física e depois do almoço de Matemática, no entanto, os professores dessas duas disciplinas faltaram por motivo de doença. Diante dessa ausência, os/as estudantes foram falar com a professora de Direitos Humanos e com o professor de Educação Física para

“subirem” (anteciparem) as suas aulas que seriam à tarde, dessa forma a turma podia ser liberada mais cedo, às 12h.

A docente que ministra a disciplina de Direitos Humanos não deu aula dessa disciplina, ela entregou a prova de História e pediu que os/as estudantes refizessem-na e justificassem cada questão, pois ela suspeita que os/as estudantes colaram no dia da prova. Todos ficam em silêncio e começam a refazer a prova.

4ª aula (11:10h – 12h): Tem início a aula de Educação Física. O professor leva os/as estudantes para o pátio e entrega algumas bolas, os meninos pegam uma bola de futebol e um grupo misto pega uma bola de vôlei. Algumas meninas não demonstram interesse e ficam sentadas nos bancos do pátio. O docente não interfere nesse momento, ele deixa os estudantes com o material esportivo e vai para a sala dos professores.

Às 12h o sinal toca e os/as estudantes saem correndo para pegarem o material escolar e irem para casa. Novamente a saída ocorre em pequenos grupos por gênero.

Conclusão: Das aulas ministradas nesse dia, apenas durante a apresentação do trabalho solicitado pela professora de Língua Espanhola discutiu-se brevemente o papel desempenhado pelas mulheres na sociedade argentina e, sucintamente, sobre o papel feminino na política brasileira, sem maiores aprofundamentos teóricos.

Observou-se também que o docente de Educação Física demonstra não interferir na formação dos grupos durante suas aulas.

Durante as aulas de português alguns meninos falam de forma agressiva e desrespeitosa com as meninas, invadindo a sua privacidade, nesse momento, a professora os repreende pedindo para que eles respeitem as meninas, mas não abre espaço para discussão sobre a forma como eles falam e se referem a elas.

Foi observado também que os estereótipos de gênero estão presentes nos discursos e ações de alguns meninos.

APÊNDICE L - DIÁRIO DE CAMPO Nº 04

Data da observação: 05/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 16:40h.

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

As aulas têm início às 7:30h, logo no portão da escola é possível ver que muitos/as estudantes entram em pequenos grupos por gênero e grupos mistos, poucos são os/as estudantes que entram sozinhos.

Ao entrarem na sala de aula, os/as estudantes vão sentando nas mesmas cadeiras e fileiras do dia anterior. O lado esquerdo é ocupado pelas meninas e o lado direito pelos meninos. Na fila do centro da sala sentam-se duas meninas e cinco meninos.

1ª, 2ª e 3ª aulas (7:30h – 10h): A primeira aula do dia na turma observada é de Filosofia. Ao entrar na sala de aula a professora pede silêncio, pois a turma estava conversando bastante. A docente solicita, em seguida, que os grupos se organizem para começar as apresentações dos trabalhos dessa disciplina. Nesse momento, os/as estudantes se juntam em seus grupos para organizar a apresentação. Os grupos são formados por gênero, quatro grupos de meninas e dois grupos de meninos.

Antes de começar as apresentações, uma das meninas falou: *“Galera! Ontem eu, Bia e JP assistimos o filme Enrolados e JP chorou no final do filme”*. Toda a turma começou a rir e um dos colegas disse: *“Assistisse filme de princesa, JP? Só pode ser gay e ainda chorou?! Professora, o que a gente faz com esse menino? Tem uma nega gata do primeiro ano que dá em cima dele e ele nem da bola”*. Os demais meninos começam a alisar o cabelo de JP que pede para eles pararem, no entanto, ele não demonstra estar chateado com a gozação e continua a conversar com os colegas. A docente pede para pararem de gozação com o colega e diz que respeitar o outro é bom, que homem chora assim como mulher, porque são seres humanos e JP é cavalheiro e não gosta de abusar das meninas como os outros meninos fazem. A turma fica calada, mas um

dos meninos fala bem baixinho: “*Ele é fresco*”. A docente diz: “*Parou com a brincadeira chata*”!

A professora foi chamando os grupos um por um. Durante a apresentação foi possível perceber que as meninas tiveram mais dedicação na elaboração do trabalho, além de realizarem pesquisas à parte. Já em um dos grupos dos meninos, foi possível observar que apenas um dos estudantes fez os *slides* e organizou todo o trabalho, enquanto os demais só leram o texto, sem explicar.

Nenhuma das apresentações contemplou discussões de gênero, os temas apresentados foram: Linguagem e Pensamento; Trabalho, Consumo e Alienação; o Ato de Conhecer; a Busca pela Verdade; Ideologia para Marx e a Hegemonia em Gramsci. Na medida em que cada apresentação terminava, a professora fazia sua avaliação do tema abordado por cada grupo. A docente usou essa primeira aula para as apresentações e as duas seguintes também, que seriam das disciplinas Projeto de Empreendedorismo e Física.

Intervalo (10h – 10:20h): Os/as estudantes saem para o intervalo, alguns/as pegam o lanche, outros/as trazem de casa. Alguns meninos saem correndo para a quadra de futebol, lá já estão aguardando estudantes de outras turmas para jogar. Nesse dia não jogaram vôlei com as meninas. Quatro meninas foram jogar queimada no pátio, algumas foram para debaixo das árvores e outras ficaram na sala conversando sobre paqueras e redes sociais.

4ª aula (10:20h – 12h): A turma teve aula de Química nesse horário. A docente demonstrou pouco entrosamento com a turma, copiou no quadro o assunto “Balanceamento”, seguido de um exercício, e pediu para que a turma copiasse que ela iria explicar posteriormente.

A turma ficou em silêncio enquanto ela explicava. Após a explicação, os/as alunos/as começaram a resolver o exercício. Observei que alguns meninos não tentaram resolver a atividade, se levantaram e foram até a banca de uma das meninas e pediram as respostas das questões, a menina entregou o caderno com o exercício todo resolvido e eles copiaram. Uma das meninas imediatamente comentou com a colega do lado: “*Maria é uma trouxa, toda vez que eles pedem ela dá a resposta, eles são folgados, conversam o tempo todo e não fazem nada*”. A colega concordou com a afirmação.

Almoço (12h – 13h): Todos/as os/as estudantes da escola saem para almoçar e uma longa fila se forma no pátio. Enquanto aguardam na fila, as meninas conversam entre si e os meninos com outros meninos, no final da fila é que se vê cerca de três grupos mistos conversando. Ao

pegar a refeição, parte da turma retorna para a sala em pequenos grupos e a outra metade almoça no pátio debaixo das árvores, onde têm algumas mesas e banquinhos feitos de concreto. Mesmo nesse momento do dia, os gêneros não se misturam. Após almoçarem, os meninos foram jogar bola e as meninas ficaram no pátio navegando nas redes sociais.

1ª aula (13h – 14:40h): Tem início a aula de Espanhol. A aula foi com um estagiário, ele entregou para todos/as os/as alunos uma letra de uma música em espanhol e pediu que todos/as lessem e em seguida traduzisse.

Após a leitura coletiva, o estagiário elogiou a pronúncia e nesse momento uma das estudantes respondeu: *“Professor, eu falo todas as línguas”*. Um dos meninos comentou: *“Sai daí doida, tu fala todas as línguas só se for quando tiver incorporando a pomba gira”*. Todos/as começaram a rir e a estudante demonstrou não gostar da brincadeira, chamando-o de idiota. O estagiário pediu para o estudante respeitar a colega e parar com as brincadeiras.

Uma das meninas voltou do intervalo atrasada e comunicou para a turma que as meninas da turma do 2º ano B queriam bater nas colegas da turma devido uma conversa de WhatsApp em que uma das envolvidas foi chamada de “quenga”. Nesse momento, a turma toda começou a conversar sobre o assunto de forma desordenada e algumas meninas começaram a dizer que não iriam apanhar de ninguém, e que foram as meninas de outras turmas que começaram a xingar primeiro, por causa dos jogos e das vestimentas das meninas da turma observada.

Intervalo (14:40h – 15h): Enquanto alguns aguardam na fila do lanche, uns meninos de outras turmas começam a empurrar por brincadeira quem está na fila, algumas meninas se incomodam e pedem para eles pararem. Não observamos nenhum professor por perto, apenas as merendeiras que distribuíam os lanches.

Alguns meninos foram direto para a quadra e um grupo misto (de meninas e meninos) foi jogar vôlei, as demais meninas voltaram para a sala onde ficaram conversando.

1ª aula (15h – 16:40h): O sinal tocou e os/as estudantes retornaram para as salas. A turma observada teve aula de História. A docente, ao chegar, pediu silêncio e copiou no quadro o conteúdo do bimestre, demonstrando pouco entrosamento com a turma. Após copiar o conteúdo programático, a docente pediu que os/as estudantes pegassem o livro didático de História e abrissem na página que iniciava o conteúdo a ser estudado. Enquanto copiavam, as meninas conversavam entre si e os meninos entre eles.

A sala de aula da turma observada tem duas janelas, das quais é possível ver o pátio da escola. Um dos meninos viu que um casal estava namorando no pátio, ele fez o seguinte comentário para os colegas: *“Olha a nega do 2º D, estão no maior amasso ali debaixo das árvores, perdesse, visse, JP? Era pra ser tu no lugar dele, mas tu não quiseste, tu é gay mesmo”*. Uma das meninas ao ouvir comentou: *“Vocês nunca viram mulher não, foi? Seus abestalhados”*. O menino que fez o comentário respondeu: *“Tu tá é com recalque, ninguém quer te pegar”*. A menina revidou: *“Eu não sou puta, eu não me passo pra isso não, meu filho”*. Ao ver que esses dois alunos estavam conversando, a professora pediu que fizessem silêncio e copiassem a atividade do livro. A aula terminou às 16h 40 e os alunos saíram em pequenos grupos por gênero.

Conclusão: Durante as observações desse dia, foi possível perceber que meninas e meninos zombaram de um colega de turma porque ele se emocionou ao assistir um filme, demonstrando sensibilidade, característica atribuída pela nossa sociedade machista às mulheres. O mesmo jovem foi criticado porque não assediou uma menina de outra turma que estava paquerando ele. Essas atitudes dos demais estudantes para com o colega demonstra que os estereótipos de gênero estão solidificados em seus discursos e ações diárias. A postura da docente frente ao ocorrido foi importante porque repreendeu os discursos machistas e enfatizou que os homens têm sensibilidade e não precisam assediar uma mulher para afirmar sua sexualidade.

Dos conteúdos ministrados nesse dia, nenhum contemplou discussão sobre a opressão feminina/de gênero.

APÊNDICE M - DIÁRIO DE CAMPO Nº 05

Data da observação: 06/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 16:40h.

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

A entrada na escola se dá por pequenos grupos, alguns grupos de meninas, de meninos e poucos grupos mistos. Na medida em que vão entrando na sala de aula, as meninas vão ocupando as carteiras do lado esquerdo, já os meninos buscam sentar do lado direito. Apenas duas meninas e cinco meninos ocupam a fileira central.

1ª aula (7:30h – 9:10h): A primeira aula do dia é de Matemática. A professora cumprimentou a turma e pediu que todos copiassem o assunto do quadro. Os meninos demoram bastante para copiar porque conversam o tempo todo durante a aula com os demais colegas, enquanto as meninas demonstram mais interesse na aula, embora também conversem bastante.

Nessa aula um estudante chegou atrasado e viu que a carteira que ele costuma sentar diariamente estava ocupada por outro colega. Ele pediu que o colega saísse da carteira, mas não foi atendido. Demonstrando estar chateado, o estudante atrasado foi falar com a professora. Ela pediu para ele sentar em outro lugar, alegando que na turma não existe carteira “marcada” (específica de cada estudante). O menino comentou: *“Mas professora, eu sento aqui todo dia, ele sabe disso”*. O colega respondeu: *“Mas hoje eu quis ficar aqui, vai ficar com raivinha, vai menininha?”* E nesse momento todos/as começaram a rir. O estudante ofendido demonstrou que não gostou do ocorrido e sentou em outra cadeira emburrado. A docente não manifestou nenhuma reação e continuou a escrever no quadro.

Durante essa aula, as meninas usam o celular e conversam sobre paqueras e redes sociais, sempre com as outras meninas, o mesmo ocorre com os meninos. Enquanto conversam, os meninos falam muitas palavras de baixo calão, chegando a incomodar uma das colegas que é evangélica (em conversa informal com a estudante, ela relatou que é evangélica, e não gosta quando os meninos falam palavrão durante as aulas).

Após copiar e explicar o assunto no quadro, a professora passa um exercício e pede que todos respondam. Alguns meninos não conseguiram responder o exercício e foram pegar as

respostas com uma das meninas, que logo comentou que se eles prestassem atenção nas aulas saberiam responder, mesmo assim, ela emprestou o fichário para eles responderem.

2ª aula (09:10h – 10h): A aula seguinte seria de Sociologia, mas a professora não veio. Por estarem com aula “vaga”, uma das meninas colocou para tocar uma música de *funk* no seu celular e começou a dançar com outras colegas. Alguns meninos ficaram na sala observando, outros saíram para jogar futebol e as meninas que namoram (casal) aproveitaram a aula vaga para irem para um espaço mais afastado do pátio.

Um dos meninos que ficaram na sala disse para as meninas que esse tipo de música não é de menina “direita”. Uma das meninas respondeu: *“Isso é mentira, nem toda menina que gosta de funk é puta”*. Mas o menino comentou que as mulheres que vão para os bailes *funks* não se valorizam, não se dão o respeito e reclamam quando o cara vai dar em cima dela. Nesse momento, as outras meninas questionaram que a música e o jeito de se vestir não têm nada a ver com o caráter da pessoa e que os meninos são insistentes nas festas.

Intervalo (10h- 10:20h): Alguns meninos lancharam e foram para a quadra e as algumas meninas ficaram passeando pelo pátio, enquanto outras foram jogar queimada. Duas meninas e quatro meninos foram jogar vôlei embaixo de umas árvores e demonstraram muita interação.

3ª aula (10:20h – 12h): Os alunos teriam aula da disciplina Iniciação Científica. Mas como a docente ministra também a disciplina de Química, ela pediu que os alunos concluíssem o exercício dessa disciplina (Química).

Essa docente demonstra pouco entrosamento com a turma. Enquanto concluem a atividade proposta pela docente, os grupos formados na sala conversam bastante e usam o celular sem moderação. Durante essa aula de química, um grupo de meninos começou a comentar sobre a viagem que eles vão fazer no final do ano. Um deles fez o seguinte comentário: *“Vou pegar todas as negas de lá! Já tu, JP, como não gosta de mulher, vai ficar só acendendo vela”*. O estudante JP se defendeu dizendo que era mentira, mas outro colega disse: *“Se tu não pegasse a nega do 2º D, tu não vai pegar ninguém mais, assume logo que tu é gay”*. O estudante demonstrou não se importar muito, e continuou conversando com os colegas. Na fileira ao lado as meninas conversavam sobre redes sociais e sobre intrigas com outras meninas da escola, inclusive, utilizando adjetivos para se referir a elas, como vadia e puta. A professora escuta os comentários das meninas e dos meninos, porém, demonstra não se importar e mexe no celular enquanto eles concluem a atividade.

Almoço (12h – 13h): Os/as estudantes saem para o almoço. Uma longa fila se forma no pátio da escola, enquanto aguardam para pegar o almoço, estudantes de diferentes turmas e anos, conversam, alguns meninos empurram e as meninas reclamam, mas eles dizem: *“Não fui eu, começaram a empurrar lá atrás”*. Ao pegar o almoço, um grupo de meninos vai para os bancos de concreto que ficam no pátio e algumas meninas voltam para almoçar na sala. Após almoçarem, os meninos vão jogar futebol e as meninas ficam mexendo no celular e conversando sobre paqueras no pátio da escola, porque a sala nesse momento está muito quente, pois o sol da tarde reflete nela.

1ª aula (13h – 14:40h): Tem início a aula de Português, nessa aula a professora deu um exemplo pessoal de como o uso correto do Português pode beneficiar uma pessoa, juridicamente falando. O exemplo dado pela professora foi para explicar o uso dos artigos definidos e indefinidos. A professora explicou que ganhou uma causa na justiça porque quando sua mãe estava internada e precisou ser socorrida durante uma crise, ela pediu para a enfermeira chamar o médico e a enfermeira gritou: “um médico, por favor”, e aí surgiu um médico de outra especialidade para socorrer a senhora, porém, por não ser o médico que estava cuidando do caso, ele não conseguiu estabilizar a paciente, por isso, a professora entrou na justiça, já que a enfermeira não entendeu que ela (a professora) estava chamando o médico e não um médico. A turma prestou atenção e participaram bastante durante essa aula. Após a professora dar o seu exemplo, um dos alunos levantou um questionamento sobre o papel do pai na família, já que sua mãe tinha sido hospitalizada e sua irmã mais velha teve que cuidar dos seus irmãos, pois o pai não tinha jeito para cuidar. A professora entrevistou comentando que a passividade do pai na família é algo histórico e cultural, que fez com que a mulher acumulasse mais funções que ele, que é erroneamente justificado pela maternidade. Nesse momento muitos/as estudantes começaram a dar exemplos de como isso ocorre nas suas famílias. Uma das meninas falou que ela tem dois irmãos, porém, é só ela que faz as tarefas domésticas e que a sua mãe diz que tem que ser ela porque os irmãos são homens e não sabem fazer, o que incomoda a estudante que fica cheia de ocupações. A professora perguntou para os meninos se eles ajudavam nas atividades de casa e apenas um disse que ajudava. Os demais estudantes disseram que homem não é para estar arrumando a casa e lavando louça. A professora comentou que ajudar nas atividades de casa não vai mudar a orientação sexual do menino, que as atividades domésticas devem ser divididas por todos, pois todos fazem uso dela.

Intervalo (14:40h – 15h): Os/as estudantes saíram para o intervalo. Após pegarem o lanche, algumas meninas foram sentar nos bancos que ficam no pátio, onde puderam conversar e mexer no celular. Um grupo grande de meninos foi jogar futebol na quadra que fica no centro do pátio e apenas quatro meninos foram jogar vôlei com duas meninas embaixo de uma árvore.

2ª aula (15h – 16:40h): O sinal tocou e os/as estudantes retornaram para as salas de aula. A turma observada teve aula de Física. O professor passou uma atividade avaliativa e trocou alguns/as estudantes de lugar para não colarem. Na medida em que finalizavam a atividade, o professor foi liberando um por um. O último estudante saiu às 16:15h.

Conclusão: Nesse dia, pudemos observar que os meninos manifestaram preconceito contra algumas meninas por elas estarem escutando *funk*, alegaram que quem ouve esse estilo de música é mulher que não se valoriza, porém, as meninas questionaram o argumento do colega e enfatizaram que o estilo da música e roupa não interfere no caráter de uma pessoa.

Um estudante da turma foi chamado de gay por alguns colegas porque não “ficou” com uma menina da escola, demonstrando assim que os estereótipos de gênero fundamentam suas práticas.

Quanto à postura dos docentes frente a esses episódios foi possível perceber que as docentes de Química e Matemática demonstram ignorar esses episódios. Já a docente de português, ao dar um exemplo pessoal, possibilitou uma reflexão sobre os papéis atribuídos aos homens e às mulheres pela nossa sociedade, papéis esses que geram uma desigualdade entre os gêneros e é justificado pelas diferenças biológicas.

Os conteúdos abordados durante as aulas ministradas não contemplaram discussão sobre o tema estudado.

APÊNDICE N - DIÁRIO DE CAMPO Nº 06

Data da observação: 09/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 16:40h.

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

A entrada dos/as estudantes na escola ocorre em pequenos grupos por gênero e alguns grupos mistos. Quanto à disposição dos/as estudantes em sala, as meninas ocupam as duas fileiras da esquerda e os meninos sentam nas fileiras da direita, na fila do meio sentam duas meninas que ocupam as duas primeiras carteiras e cinco meninos.

1ª aula (7:30h – 8:20h): Os/as estudantes observados têm a primeira aula de Educação Física. A relação entre o docente e os discentes é marcada pela participação. O docente explica que o conteúdo do semestre será “Danças Regionais” e pede para que os alunos deem exemplos dessas danças. Uma das meninas citou como exemplo o forró, nesse momento um dos meninos comentou: *“Quem não sabe que tu gosta de forró? Tu só vive nas festas com os caras”*. A menina rebateu dizendo que a vida dela não interessava a ninguém e que ele também só vivia com outras meninas nas festas. Ele respondeu: *“Mas eu posso, já você, fica meio feio”*. O professor interrompeu e pediu que o estudante respeitasse a colega e em seguida retomaram as discussões sobre as danças regionais. O professor foi escrevendo no quadro os exemplos de danças apontadas pelos/as estudantes.

2ª aula (8:20h – 9:10h): A segunda aula do dia seria de Cultura Corporal, nessa aula o professor, que também ministra a disciplina de Arte, pediu que os/as estudantes terminassem a atividade de mosaico. Foi possível observar que alguns meninos recorriam a algumas meninas para pedir que elas pintassem o mosaico, um deles chegou a dizer que elas tinham mais jeito para essas coisas.

3ª aula (9:10h – 10h): A aula seguinte seria de Projeto Interdisciplinar, mas a docente pediu que os alunos corrigissem a prova de Português junto com ela. Uma das meninas, que sentou na fileira do meio, pegou o celular de um dos meninos e viu uma conversa dele com outra menina e fez o seguinte comentário para os outros meninos que estavam perto: *“JP é gay, falou tão carinhoso com ela, até colocou um coração”*. E os meninos começaram a rir e zoarem o

colega com os seguintes apelidos: “*bicho gay*”, “*sai do armário*”, “*delicadinho*”. No entanto, JP demonstrou não se importar, apenas tomou o celular das mãos da menina. A docente pediu que eles parassem com as brincadeiras e apelidos.

Uma estudante da turma que faltou todos os dias da semana anterior veio e não falou com nenhum dos colegas da turma. Perguntei para uma outra estudante porque ninguém estava falando com a colega que faltou a semana anterior e ela me informou que toda a turma estava chateada com esta menina, porque foi ela quem falou para as meninas das outras turmas sobre os xingamentos feitos no grupo da turma no WhatsApp, o que ocasionou rivalidade e brigas.

Intervalo (10h – 10:20h): Os/as estudantes saíram para o intervalo. Após lancharem, alguns meninos foram para a quadra de futebol, três meninos e quatro meninas foram jogar vôlei e as demais meninas ficaram no pátio conversando e utilizando o celular.

4ª aula (10:20h – 12h): Nesse horário a turma teve aula de Biologia. O professor explicou que uma das atividades do semestre seria a elaboração de um filme sobre algumas frutas da nossa região, cujo título do filme seria “Um pé de quê?” Em seguida, o professor passou para a turma vários filmes elaborados pelos/as estudantes das outras turmas dos anos anteriores. A aula foi bem proveitosa porque toda a turma parou para prestar atenção. Os filmes falavam sobre diferentes frutas da nossa região, explorando o seu nome científico. Em um dos vídeos, em que um dos alunos falava sobre a fruta seriguela, um dos estudantes da turma observada fez o seguinte comentário: “*Esse bicho é gay, olha a vozinha dele*”. E todos começaram a rir. O professor também não conseguiu segurar o riso, mas logo em seguida pediu para o estudante parar com as brincadeiras.

Almoço (12h – 13h): Os/as estudantes saíram para almoçar. Todos os/as estudantes da escola aguardaram em uma longa fila no pátio para pegarem o almoço. Ao pegarem a comida, alguns retornaram para a sala em pequenos grupos e outros ficaram no pátio. Sempre em grupos por gênero.

1ª aula (13h – 14:40h): A turma observada tem aula de Arte. O Professor escreveu no quadro um texto sobre o Teatro Medieval e pediu que os/as estudantes copiassem. Enquanto copiavam o texto, a turma conversava bastante (em grupos) e o professor pediu várias vezes para fazer silêncio. Em seguida, o professor explicou o texto e passou um exercício no quadro para que os/as estudantes respondessem com base no texto e mostrassem para ele dar o visto.

Durante esse período da tarde os/as estudantes demonstram cansaço, chegam até cochilar nas carteiras e alguns não se concentram para realizar as atividades.

2ª aula (14:40h – 15h): Os/as estudantes saíram para o intervalo. O pátio da escola fica bem movimentado nesse momento porque todos os/as estudantes da instituição saem para lanche. As meninas da turma observada pegaram o lanche e foram sentar nos banquinhos de concreto que ficam embaixo das árvores, dois grupos de meninos foram jogar futebol na quadra de areia com outros colegas da escola e outro grupo de meninos foi jogar dominó na sala de aula que fica ao lado da turma pesquisada. Ao circular pelo pátio, é possível ver que os meninos estão jogando futebol nas duas quadras e as meninas são vistas passeando ou embaixo das árvores usando o celular.

3ª aula (15h – 16:40h): A coordenadora informou para a turma que a docente de Matemática tinha faltado e em seguida liberou os/as estudantes, que saíram em pequenos grupos (grupos de meninas e grupos de meninos).

Conclusão: Nesse dia observamos que nenhum dos conteúdos ministrados apresentaram discussão sobre a temática investigada. As gozações de cunho conservador e machista feitas pelos meninos e por uma menina é recorrente. Quanto à postura dos docentes frente a essas gozações, observamos que eles apenas repreendiam, sem proporcionarem reflexões sobre o tema.

APÊNDICE O - DIÁRIO DE CAMPO Nº 07

Data da observação: 11/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 16:40h.

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

A entrada dos/as estudantes na escola ocorre antes das 7:30 h, eles entram em grupos. Observamos muitos grupos de meninas e grupos de meninos, e poucos grupos mistos (meninas e meninos). Aos poucos os/as estudantes pesquisados vão chegando e entrando na sala. Assim como nos dias anteriores, sentam sempre nas mesmas fileiras, formando dois pólos, do lado esquerdo estão as meninas e do lado direito os meninos. Na fileira central encontram-se duas meninas e cinco meninos. Na medida em que iam entrando na sala de aula, algumas meninas chegavam conversando baixinho, outras entraram em silêncio, enquanto que um grupo de cinco meninos entrou cantando uma música de pagode, despertando a atenção da turma nesse momento, e os demais entraram conversando normalmente.

1ª aula (7:30h – 10h): Tem início as aulas de Português na turma observada. A professora pediu para a turma se organizar para apresentar o trabalho de literatura passado na semana anterior. Um dos meninos representou o escritor José de Alencar e uma das meninas fez o papel de repórter, enquanto que os demais estudantes entregavam as perguntas a serem feitas. Esta atividade envolveu toda a turma e foi bem proveitosa.

Antes de iniciar a atividade a professora perguntou porque nenhuma menina quis fazer o papel do escritor, e uma delas respondeu que foi porque os meninos iriam zoar se uma menina representasse esse papel. A docente falou que isso não iria ocorrer porque ela não permitiria e que qualquer personagem pode ser interpretado por ambos os gêneros. A docente utilizou a aula seguinte, que seria de letramento, para concluir a atividade.

Intervalo (10h – 10:20h): Os/as estudantes saíram para o intervalo. Alguns aguardaram na fila para pegar o lanche, outros trouxeram de casa e após lancharem os meninos pegaram a bola de futebol e foram jogar. Nesse dia o grupo que costuma jogar vôlei não jogou. Algumas meninas retornaram para a sala com os seus grupos e outras ficaram no pátio jogando queimada.

2ª aula (10:20h – 12h): O sinal tocou e os/as estudantes retornaram para a sala e tiveram aula de Física. O professor pediu que os/as estudantes fizessem a leitura de um capítulo do livro que ele iria explicar em seguida para depois passar um exercício. Nesse momento, a turma conversa bastante e alguns/as estudantes usam o celular. O professor explicou o assunto no quadro e resolveu um cálculo. Nesse momento, uma das meninas afirma que não entendeu o cálculo e um colega a chama de burra. O professor de imediato pede para que o estudante se desculpe com a colega e ele obedece ao professor. Na resolução do exercício proposto, um menino decide ajudar algumas meninas que estão com dúvidas e em tom de brincadeira ele diz: *“Vocês são boas nas disciplinas de humanas e nós nas exatas. Eu ajudo vocês e vocês me ajudam nas outras disciplinas”*.

Almoço (12h – 13h): Os/as estudantes saem para almoçar. Ao pegarem o almoço, os/as estudantes fazem a refeição nos seus grupos dentro da sala de aula e alguns no pátio. As meninas aproveitam esse momento para ouvirem música e mexerem no celular com as outras meninas. As meninas que namoram (o casal) sempre ficam juntas e isoladas dos demais também nesse momento.

1ª aula (13h – 14:40h): Os/as estudantes retornam para a sala e têm aula de Matemática. A professora escreveu no quadro o assunto e pediu que os/as estudantes copiassem. A docente demonstrou pouca interação com a turma. Após copiar o assunto no quadro, a docente explicou os cálculos e passou um exercício. Enquanto faziam a atividade proposta, as meninas conversavam entre si, dois meninos mexiam no celular e os demais estudantes faziam a atividade em silêncio.

Intervalo (14:40h – 15h): Os/as estudantes saíram para o intervalo. Nesse horário o pátio fica bem movimentado e é utilizado de maneira diferente por todos/as os/as estudantes. Após lancharem, os meninos ocupam as duas quadras para jogar futebol e algumas meninas ficam dando voltas pelo pátio em pequenos grupos, outras preferem conversar e usar o celular embaixo das árvores.

2ª aula (15h – 15:50h): Todos/as os/as estudantes retornaram para as salas. A turma observada teve aula de Educação Física. O professor passou alguns vídeos de algumas danças regionais. Nesse momento, toda a turma fez silêncio e prestou atenção. Em seguida, o docente pediu que a turma formasse grupos para apresentarem durante o semestre os tipos de danças

regionais. Os grupos foram formados por gênero (os grupos das meninas e os grupos dos meninos), não havendo interferência do professor nessa formação.

3ª aula (15:50h – 16:40h):A última aula do dia seria de Direitos Humanos, no entanto, a professora dessa disciplina deu aula de História, que também é ministrada por ela. Ela corrigiu com a turma a prova que foi reaplicada na aula anterior e comentou as notas. Nesse momento os/as estudantes mostram-se bastante preocupados com as notas e começam a comentar entre si. A docente pede para os/as estudantes estudarem mais e prestarem atenção às aulas.

Conclusão:Nenhum dos conteúdos abordados nesse dia de observação contemplou discussão sobre gênero. Apenas durante a aula de português, de forma bem breve, a docente questionou porque nenhuma menina quis interpretar um personagem masculino, enfatizando que tanto meninas como meninos podem interpretar personagens de um gênero diferente do seu. Observamos ainda que a separação entre os gêneros se dá também durante a formação de grupos para a realização dos trabalhos escolares.

APÊNDICE P - DIÁRIO DE CAMPO Nº 08

Data da observação: 12/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 16:40h

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

A entrada dos/as estudantes na escola ocorre em pequenos grupos divididos por gênero, alguns, embora poucos, grupos mistos também são identificados. A disposição dos/as estudantes na turma observada está da seguinte maneira: as meninas sentam do lado esquerdo, os meninos sentam do lado direito, apenas duas meninas ocupam as carteiras da fileira central com mais cinco meninos.

1ª aula (7:30h – 8:20h): A primeira aula da turma observada é de Filosofia, a docente pede para o grupo que não apresentou o trabalho na última aula se apresentar. É um grupo só de meninos. Enquanto o grupo apresentava, alguns meninos conversavam e algumas meninas usavam o celular.

2ª aula (8:20h – 9:10h): A aula seguinte foi da disciplina Projeto de Empreendedorismo. A docente passou um vídeo sobre empreendedorismo e pediu que os/as estudantes fizessem um resumo e entregassem na aula seguinte.

Durante essa aula, alguns/as estudantes conversaram e a docente pediu que fizessem silêncio.

3ª aula (9:10h – 10h): A aula seguinte foi de Física. O professor corrigiu no quadro as questões do exercício passado na aula anterior. Nessa aula, todos/as os/as estudantes prestaram atenção na hora da resolução das questões.

Intervalo (10h – 10:20h): Os/as estudantes saíram para o intervalo. Assim como nos dias anteriores, um grupo de meninos foram jogar futebol e as meninas lancharam e ficaram passeando pelo pátio sempre em grupos.

1ª aula (10:20h – 12h): O sinal tocou e a turma voltou para a sala, para a aula de Química. A docente pede os celulares dos/as estudantes e os coloca sobre a sua mesa. Uma das meninas insiste em ficar com o aparelho e um dos meninos comenta que ela só quer ficar com o celular

para ficar olhando fotos de homens, a menina demonstra se sentir ofendida e repreende o colega. Nesse momento, a professora fala para a menina que todos/as têm que entregar o celular.

Em seguida, a docente entrega uma apostila com atividades sobre balanceamento para cada estudante responder. Foi uma atividade em que todos/as os/as estudantes demonstraram muito interesse. Após alguns minutos, a docente foi chamando cada um dos/as estudantes para vir ao quadro responder as equações.

Almoço (12h – 13h): O sinal tocou e a turma saiu para almoçar no pátio. Após pegar o almoço a turma se dispersou, alguns meninos voltaram para a sala junto com um grupo de meninas e os demais estudantes ficaram no pátio em pequenos grupos separados por gênero. Nesse momento, os/as estudantes aproveitaram para conversar e usar o celular.

1ª aula (13h – 14:40h): Os/as estudantes tiveram aula de Espanhol. A professora pediu que os/as estudantes formassem os grupos para irem preparando o trabalho que faz parte do Projeto interdisciplinar “Conhecendo a América Latina”. Os grupos se formaram por gênero, não havendo interferência da docente. Os/as estudantes trouxeram de casa materiais para a confecção do projeto. Duas meninas pediram à professora para irem comprar material (TNT) para a confecção de roupas que serão utilizadas nesse projeto. Um grupo de meninos trouxe de casa informações sobre a culinária na Argentina, país do qual a turma vai falar no dia da culminância desse projeto. Alguns meninos ficaram zoando um colega quando este pronunciava o nome das comidas em espanhol.

2ª aula (14:40h – 15h): Nesse momento, em grupo, os/as estudantes saem em direção ao pátio para pegar o lanche. Ao pegar o lanche, as meninas vão para os banquinhos de concreto e os meninos ocupam a quadra de futebol.

Alguns espaços do pátio são disputados pelas meninas e pelos meninos, são eles: os banquinhos que ficam embaixo das árvores (disputados por todas as meninas da escola), já que a escola não possui cantina com cadeiras e as duas quadras de futebol (disputadas por todos os meninos da escola).

3ª aula (15h – 16:40h): As duas últimas aulas foram de História. Como o Projeto Interdisciplinar “Conhecendo a América Latina” é feito em parceria com as disciplinas de História e Língua Espanhola, a docente pediu que os/as estudantes trouxessem naquele dia textos que falassem sobre a história da Argentina, e entregou alguns livros sobre esse país para auxiliá-los na elaboração do trabalho.

Foi uma aula bem produtiva, porque cada grupo comentava com a docente o que tinha pesquisado sobre a Argentina. A aula terminou e os/as estudantes da turma saíram em pequenos grupos.

APÊNDICE Q – DIÁRIO DE CAMPO Nº 09

Data da observação: 13/05/2016

Local da observação: Sala de aula do 2º ano A e pátio da escola

Horário das observações: Das 7:30h às 16:40h.

Sujeitos participantes: Estudantes do 2º ano A e os docentes que ministram as disciplinas nesse dia da semana.

A entrada dos/as estudantes na escola ocorreu em pequenos grupos por gênero.

1ª aula (7:30h – 8:20h): A primeira aula da turma foi de Matemática. Os/as estudantes estavam sentados nos mesmos lugares que nos dias anteriores, as meninas ocupavam as fileiras da esquerda e os meninos as fileiras da direita, a fileira do meio era ocupada por duas meninas e cinco meninos. Durante a aula, as meninas conversaram bastante entre si e os meninos também. Alguns meninos usaram o celular para verem e comentarem fotos de meninas nas redes sociais durante a aula. Delícia, gostosa e boazona foram algumas das palavras utilizadas por eles para se referirem às fotos das meninas.

A professora mostrou-se indiferente para as conversas em sala e para os comentários feitos pelos meninos enquanto usavam celular durante a aula. A docente passou um exercício no quadro e pediu para os/as estudantes responderem. A correção ocorreu no quadro, cada estudante respondeu uma das questões.

2ª aula (8:20h – 10h): A aula seguinte foi de Sociologia, a docente demonstrou boa interação com a turma. Ela passou uma atividade no livro didático e pediu que os/as estudantes lessem o texto e respondessem o exercício. Durante essa atividade, um grupo de meninos não fizeram nada, passaram a aula toda conversando sobre uma festa que iriam no final de semana. Os meninos faziam o seguinte comentário: “*A gente vai pegar muitas negas gostosas nessa festa*”. Nesse momento, a professora chamou a atenção deles para pedir que eles concluíssem a atividade proposta.

Intervalo (10h – 10:20h): O sinal tocou e os/as estudantes saíram para o intervalo. Alguns enfrentaram uma longa fila com para pegar o lanche. Ao lancharem, os meninos foram para a quadra de futebol jogar e as meninas ficaram no pátio em seus grupos (só de meninas), conversando e usando no celular.

3ª aula (10:20h – 12h): Todos/as os/as estudantes retornaram para suas salas. Nesse horário a turma observada teve duas aulas de Química. A docente pediu que os/as estudantes

terminassem a lista de questões da aula anterior e fossem ao quadro responder cada uma das questões. As meninas demonstraram mais dedicação na resolução da atividade, enquanto que os meninos conversavam bastante e demoravam para concluir.

Um grupo de meninas que estavam sentadas nos fundos da sala começaram a conversar sobre uma estudante da outra turma. Durante a conversa uma delas xingou a menina de “putinha e quenga” porque durante os jogos interclasses a menina citada estava se “exibindo” para um menino que é namorado de uma das meninas da turma observada.

Almoço (12h – 13h): Os/as estudantes saíram para pegar o almoço e retornaram para a sala, algumas meninas preferiram almoçar no pátio.

1ª aula (13h – 14:40h): O sinal toca e as aulas são reiniciadas. A turma teve duas aulas de Português. A docente trabalhou a escola literária Romantismo e pediu que os/as estudantes se dividissem em grupos para falarem de cada um dos autores dessa escola.

A formação dos grupos foi por gênero (grupos só de meninas e só de meninos). A docente não opinou na formação dos grupos e deu prosseguimento à aula. Os/as estudantes leram o capítulo e falaram sucintamente de cada escritor. Um grupo composto só por meninos fez o seguinte comentário: “*José de Alencar era “macho” mesmo, professora, porque em suas obras falou muita coisa das índias e de suas paixões*”. A professora explicou que em seus inscritos, José de Alencar falava da relação entre a mulher indígena e o homem branco para retratar como ocorreu a formação da nação brasileira e não porque ele gostava de falar sobre a mulher.

2ª aula (14:40h – 15h): Os/as estudantes saíram para o intervalo. Após pegar o lanche, os meninos da turma foram jogar futebol e algumas meninas ficaram passeando pelo pátio em grupos, outras foram vistas usando o celular embaixo das árvores.

3ª aula (15h – 16:40h): A turma teria aula de Física, porém os/as estudantes da turma foram convidados para verem a apresentação de um trabalho de outra turma sobre danças típicas do Nordeste.

O professor de Física os acompanhou até o pátio onde ocorreu a apresentação.

Um grupo de meninos da turma observada cochichou sobre algumas meninas que estavam dançando com saias rodadas.

Às 16:30h a apresentação terminou e os/as estudantes foram saindo em pequenos grupos para casa.

APÊNDICE R – QUADRO DAS PESQUISAS DO ESTADO DA ARTE

Tema: Relações de gênero na educação básica					
Tipo de publicação: Dissertações de Mestrado					
Autoria	Título	Local e ano de publicação	Programa de Pós-Graduação	Palavras chave	Aspectos teóricos-metodológicos
PEREIRA, Waldenice Maria de Mendonça. Orientador: Prof ^a Dr ^a Maria Luíza Neto Siqueira.	O lugar de meninas e meninos do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife no contexto da sala de aula.	Repositório Institucional da UFPE. Recife: 2003. Disponível em: http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4766	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.	_____	Esta investigação tem como objeto de estudo os processos de assimilação e transmissão dos conteúdos das relações sociais de gênero, vivenciados por meninas e meninos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife, no contexto da sala de aula, bem como, o sentido atribuído a esses conteúdos. Teve como objetivos: captar a dinâmica das relações sociais de gênero que se expressam e se materializam nas vivências do contexto da sala de aula; compreender o sentido que meninas e meninos atribuem a essas relações; e, confrontar o conhecimento já produzido acerca dessas relações com o das práticas educativas nesse contexto. A pesquisa se configura como uma abordagem do tipo etnográfico, cujas técnicas de coleta de dados foram: observação participante e a entrevista

					semiestruturada.
GAMA, Ywanoska Maria Santos da. Orientador: Prof ^a Dr ^a Maria Luíza Neto Siqueira.	Gênero no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e vivências de professoras.	Repositório Institucional da UFPE. Recife: 2004. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4658	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.	———	O presente estudo propôs-se a compreender de que forma professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm apreendido as discussões sobre gênero no cenário educacional e como articulam essas discussões à vivência do currículo. Para tanto, buscou-se: observar como são abordadas as situações que evidenciam as relações de gênero em sala de aula, por professoras com formação acadêmica em Pedagogia e identificar como estas professoras apropriaram-se dessas discussões, como associam gênero à educação, à vivência em sala de aula, enfim, ao currículo. A pesquisa desenvolvida foi do tipo etnográfico. Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram: observação participante e a entrevista semiestruturada.
WENETZ, Ileana. Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger.	Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio.	Site Domínio Público. Porto Alegre: 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp001711.pdf	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Estudos de gênero. Recreio. Sexualidade . Brincadeiras.	Buscou-se neste estudo, entender como são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina em um contexto particular, o recreio escolar. Este trabalho objetivou pensar de que forma, no contexto do recreio, o corpo torna-se alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem em corpos de meninas e meninos, proporcionando um aprendizado particular de ser feminina e de ser masculino. Para tanto, a metodologia foi inspirada nos estudos etnográficos. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante e entrevistas.

SOUSA, Bernandina Santos Araújo de. Orientador: Prof ^a Dr ^a Márcia Ângela da Silva Aguiar.	As relações de gênero nas políticas públicas de educação no município de Belo Jardim-PE: silêncio ou desvelamento?	Repositório Institucional da UFPE. Recife: 2006. Disponível em: http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4457?show=full	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.	Educação básica. Relações de gênero. Sexualidade . Currículo. Democracia .	Este trabalho investiga as principais políticas de educação no Brasil, em Pernambuco e em Belo Jardim, entre 1995 e 2002, focalizando as relações de gênero nos documentos que as representam. Nesse sentido buscou-se identificar quais os instrumentos e recursos disponibilizados pelos municípios para que as orientações emanadas dessas políticas educacionais que contemplam as relações de gênero chegassem ao professor; quais as intermediações estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pelo Conselho Estadual de Educação de Pernambuco e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE) para que tais políticas repercutissem nos municípios brasileiros. Trata-se de uma pesquisa de campo, que necessitou em um primeiro momento de uma pesquisa bibliográfica. Os instrumentos de coleta de dados foram: aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e observação participante.
BRAGA, Andrea Vieira. Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos	Modos de endereçamento no currículo: construindo feminilidades e sexualidades no recreio escolar.	Site Domínio Público. Pelotas: 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp038123.pdf	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da	Modos de endereçamento. Feminilidades. sexualidade e currículo.	Este texto ocupa-se das relações entre currículo, feminilidades e sexualidade. Tem como objetivo investigar a construção das feminilidades e da sexualidade nas séries iniciais do ensino fundamental através dos modos de endereçamento presentes no currículo escolar. Considerando que essas noções se dão através de

Vieira.			Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.		relações de poder buscou-se mapeá-las e experimentá-las através de uma metodologia de inspiração etnográfica realizada numa escola publica no município de Cerrito – Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada contemplou a observação do recreio escolar nessa escola, acompanhada de entrevistas com as supervisoras do recreio dessa instituição e a produção de um diário de campo e a análise do Tema Transversal Orientação sexual. A pesquisa foi realizada com alunos de primeira e segunda série do ensino fundamental.
ALBANO, Ronaldo Matos. Orientador: Prof ^a . Dr ^a . Maria Vilani Cosme de Carvalho.	A construção social da identidade de gênero de alunos do liceu piauiense: sinalizando diferenças e desigualdades.	Site Domínio Público. Teresina: 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp103410.pdf	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.	Identidade. Gênero. Adolescência. Escola. Família	Este estudo tem como objetivo investigar como os alunos do ensino médio do Liceu Piauiense constroem sua identidade de gênero. A natureza desta pesquisa é qualitativa, consubstanciando uma discussão ampla acerca da identidade de gênero, de modo que se possa compreender como os adolescentes se reconhecem como homem e como mulher, em que medida a construção dos seus papéis sexuais influenciam na construção das suas identidades de gênero, como as discussões sobre gênero e/ou sexualidade estão presentes na família e na escola desses adolescentes e ainda de que forma esses espaços familiar e escolar contribuem nesse processo. Na pesquisa empírica, utilizou-se a técnica do grupo focal para a coleta dos dados, em um grupo formado por dez alunos, e adotou-se a análise de conteúdo para interpretação dos dados.
BÍSCARO,	A construção	Site Domínio	Dissertação	Educação In	Esta dissertação tem como objetivo discutir o

Cláudia Regina Renda. Orientador: Prof ^a . Dr ^a . Ruth Pavan.	das identidades de gênero na educação infantil.	Público. Campo Grande/MS: 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp092227.pdf	apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.	fantil. Práticas Pedagógicas. Gênero.	processo de construção das identidades de gênero nas atividades diárias da Educação Infantil, com crianças de 5 anos. Mais especificamente: Identificar as brincadeiras e atividades na Educação Infantil; caracterizar a concepção de gênero presente nas atividades diárias e nas brincadeiras em sala de aula e fora da sala de aula; compreender as implicações das brincadeiras por meio das observações no que tange à construção das identidades de gênero. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. A pesquisa se utilizou de instrumentos como a observação na Escola de Educação Infantil, entrevista semiestruturada com a professora e com as crianças, análise da proposta pedagógica da instituição e o registro no Diário de Campo.
GIACOMINI, Sandra. Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Dagmar Meyer.	Processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis: articulações com violências de gênero.	Repositório digital da UFRGS. Porto Alegre: 2011. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/34143	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.	Juventudes. Gênero. Violências. Lei Maria da Penha.	Esta dissertação discute processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis em articulação com violências de gênero. Objetivou compreender que representações de masculinidades, feminilidades e violências estão imbricadas nas posições de sujeito que jovens ocupam quando falam sobre violências de gênero, num tempo de sua nomeação e visibilidade. O trabalho de campo envolveu a realização de grupos focais com jovens informantes que frequentam uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola municipal, na cidade de Bento Gonçalves, interior do Rio Grande do Sul. Os textos gerados pela transcrição das discussões realizadas nos grupos focais foram examinados na perspectiva da análise cultural.

Tema: Relações de gênero na educação básica Tipo de publicação: Teses de doutorado					
Autoria	Título	Local e ano de publicação	Programa de Pós-Graduação	Palavras chave	Aspectos teóricos-metodológicos
SOUZA, Fabiana Cristiana de. Orientador: Prof ^a . Dr ^a . Jane Soares de Almeida.	Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero:uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas.	Site Domínio Público. Araraquara: 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp031039.pdf	Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.	Gênero. Desempenho escolar. Co-educação. Socialização de meninos e meninas.	Este trabalho teve como objetivo principal verificar que concepções de gênero são manifestadas no ambiente familiar e escolar e que significados contemplam na socialização das crianças. Mais especificamente buscou-se: identificar e problematizar, nos processos educativos familiares e escolares, os discursos, as práticas que direcionam a construção de representações masculinas e femininas. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza analítico-descritiva e de abordagem qualitativa nas escolas do Município de Monte Alto, além de entrevistas com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e com uma turma de alunos/as da 3ª série, e um questionário com os/as pais/mães dessas crianças.
FREIRE, Eleta de Carvalho. Orientador: Prof. Dr. José Batista	O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do	Repositório Institucional da UFPE. Recife: 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/bitstream/	Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação	Currículo escolar. Cultura. Relações de gênero.	O objeto de estudo dessa pesquisa é o currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife PE. A pesquisa teve como objetivo compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre os estudantes do ensino

Neto.	ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife-PE.	handle/123456789/3767/arquivo235_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y	da Universidade Federal de Pernambuco.		fundamental. Para isso, buscou-se, especificamente, identificar e analisar no currículo prescrito elementos implicados na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes e identificar e analisar nas práticas curriculares elementos que contribuam para compreensão dos processos históricos e culturais envolvidos na construção das relações sociais entre os gêneros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. O tratamento e a análise dos dados contou com o apoio teórico da análise de conteúdo com ênfase na análise qualitativa do conteúdo dos textos orais e escritos coletados através de questionários e entrevistas.
Tema: Relações de gênero na educação básica Tipo de publicação: Artigo Científico					
Autoria	Título	Local e ano de publicação	Revista/Site	Palavras chave	Aspectos teóricos-metodológicos
VIANNA, Cláudia; UNBEHAU M, Sandra.	Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no	Campinas, 2006.	Revista Educação & Sociedade. Vol. 27, n. 95, pp. 407-428. Maio/Ago. Disponível	Educação. Gênero. Políticas públicas. Parâmetros Curriculares nacionais. Referencial	Este artigo objetivou evidenciar o modo como as políticas públicas de educação trataram a inclusão da perspectiva de gênero nos níveis de ensino infantil e fundamental, no período de 1988 a 2002, com ênfase para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN). Trata-se de uma pesquisa

	Brasil.		em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt	Curricular nacional para a educação infantil.	bibliográfica. Para isso foram realizadas entrevistas com profissionais atuantes na elaboração e crítica dessas políticas públicas, além de análises de outros estudos e documentos pertinentes ao tema.
CRUZ, Tânia Mara. Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Marília Pinto Carvalho.	Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental	Campinas, 2006.	Cadernos Pagu. N. 26, pp.113-143, Jan/Jun. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt	Recreio Escolar. Brincadeira s. Relações de Gênero. Conflito.	O presente artigo tem como objeto de estudo as relações de gênero durante o recreio escolar. Objetivou-se identificar a variabilidade dos tipos de interação entre os sexos durante o recreio. Trata-se de uma pesquisa etnográfica. Os instrumentos da pesquisa foram: entrevista semiestruturada com discentes e docentes e acompanhamento em alguns momentos de sala de aula, nas disciplinas de educação artística e educação física, com as crianças de nove e dez anos.
VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela.	Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder	Campinas, 2009.	Cadernos Pagu, n.33, pp. 265-283, Jul/Dez. ISSN 1809-4449. Disponível	Educação Infantil. Gênero. Práticas Docentes.	Este artigo trata das relações de gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças pequenas e analisa as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expressões corporais de meninas e meninos. Teve como objetivo compreender como ocorria a educação de meninos e meninas que transgrediam as fronteiras do que lhes era imposto. Trata-se de

			em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt		uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumentos de coleta de dados a observação participante e entrevista com crianças matriculadas na educação Infantil e a docente da turma.
ROSISTOLATO, Rodrigo.	Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes	Florianópolis, 2009.	Revista Estudos Feministas, vol.17, n.1, pp.11-30, Jan/Abr. ISSN 0104-026X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2009000100002&script=sci_abstract&tlng=pt	Orientação sexual na escola. Masculinidade. Feminilidade. Gênero. Educação.	Este artigo teve como objetivo analisar as classificações de gênero utilizadas por professores que desenvolvem projetos de orientação sexual na cidade do Rio de Janeiro para explicar as perspectivas e os dilemas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos instrumentos para coleta de dados foram: entrevistas realizadas com docentes responsáveis pelos espaços escolares onde se desenvolvem projetos de orientação sexual no ensino fundamental do Rio de Janeiro: os Núcleos de Adolescentes Multiplicadores (NAMs). Também foram realizadas observações participantes em um curso de formação para professores que desejam trabalhar com orientação sexual na escola.
SEFFNER,	Um bocado de	Florianópolis,	Revista	Cenas	O texto está centrado no relato e na análise de

Fernando.	sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade.	2011.	Estudos Feministas, vol.19 no.2, pp.561-572, Maio/Ago. ISSN 0104-026X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt	escolares. Gênero. Sexualidade .	cenas escolares, fruto de etnografia em salas de aula do ensino fundamental e do ensino médio na cidade de Porto Alegre, onde questões de gênero e sexualidade estão implicadas. Os instrumentos da pesquisa foram: observação participante e entrevista com estudantes matriculados no ensino fundamental e médio e as/os docentes.
MACHADO, Lia Zanotta.	Feminismos brasileiros nas relações com o Estado. Contextos e incertezas.	Campinas, 2016.	Cadernos Pagu, n.47, e 16471, Jul. ISSN 1809-4449. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332016000200301&lng	Estado e Feminismo Brasileiro; Fundamentalismo; Ética da autonomia individual; Legalização do aborto; Violência contra mulheres;	Este texto busca repensar as relações entre os feminismos brasileiros e o Estado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. Analisa documentos dos anos 70 até a atualidade

			=en&nrm=is o&tlng=pt	Educação sexista.	
GUIZZO, Bianca; FELIPE, Jane.	Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação.	Joaçaba, 2016	Repositório Digital da UFRGS. Revista Roteiro, v. 41, n. 2, p. 475-490, maio/ago. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149251/001003982.pdf?sequence=1	Políticas Públicas. Gênero. Sexualidade . Educação.	O presente trabalho tem como objeto de estudo as políticas públicas contemporâneas que contemplam as temáticas de gênero e sexualidade. Seus objetivos são: apresentar algumas políticas públicas que mencionam as questões de gênero e sexualidade; discutir alguns aspectos que têm dificultado a efetiva inserção dessas questões nas escolas contemporâneas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada com estudantes que cursam o 5º ano do Ensino Fundamental e com as/os docentes da turma.
Tema: Ensino Médio e Educação Integral/ em Tempo Integral para a Juventude Tipo de publicação: Dissertações de mestrado					
Autoria	Título	Local e ano de publicação	Programa de Pós- Graduação	Palavras chave	Aspectos teóricos-metodológicos
LEITE, João Carlos Zirpoli.	Parcerias em educação: o caso do GP.	Repositório Institucional da UFPE. Recife: 2009. Disponível:	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa	Ginásio Pernambuca no. Relação	Este trabalho aborda a forma como se materializou a reforma do Ginásio Pernambucano, tradicional educandário situado

Orientador: Prof^a. Dr^a. Márcia Angela da Silva Aguiar.		http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/3999?show=full	de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.	público-privado. Parcerias e gestão da escola. Qualidade na educação. Gestão democrática da educação.	no município de Recife, no Estado de Pernambuco, em decorrência do processo de parcerias estabelecido entre o governo estadual e empresas privadas, no período compreendido entre 1998 a 2006. Objetivou-se: Compreender as razões que motivaram o Governo de Pernambuco a implantar um projeto de reforma do Ginásio Pernambucano com a participação do setor privado a partir do exame do discurso e ações dos gestores da Secretaria de Educação e da comunidade escolar, no período de 1988 a 2006. Mais especificamente: identificar os critérios de escolha que definiram o GP como cenário para a implementação de reforma na gestão, na rede estadual de ensino; analisar o papel desempenhado pelas empresas privadas no processo da reforma do GP; analisar as concepções de dos executores e gestores do sistema de ensino sobre esta reforma; analisar as reações da comunidade escolar e local em face à reforma do GP; identificar os dispositivos legais que permitiram esta parceria, os entraves e facilidades encontrados neste processo e se foram ultrapassados os limites administrativos para a sua efetivação. Para tanto, foi feita uma opção pela pesquisa qualitativa, e a utilização de entrevistas semiestruturadas. O desenvolvimento da pesquisa envolveu pesquisa bibliográfica e análise documental. Os dados foram organizados
--	--	--	--	--	--

					e analisados à luz das categorias analíticas: gestão democrática da educação e público-privado.
SANTOS, Soraya Vieira. Orientador: Prof ^a . Dr ^a . Marília Gouvea de Miranda	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.	Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2009. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2068	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.	Ampliação do tempo escolar. Escola de tempo integral. Organização da escola pública.	O presente trabalho objetiva analisar como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida em distintas propostas de escola integral em andamento no Brasil, implantadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Trata-se de uma pesquisa de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram: análise documental, observação e entrevista.
SILVA, Jadilson Miguel da. Orientador: Prof. Dr. Daniel Alvares Rodrigues.	Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de educação integral de Pernambuco.	Repositório Institucional da UFPE. Recife: 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13068	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.	Crise do Capital. Reforma Educacional . Ensino Médio. Programa de Educação Integral.	Efetivou-se uma pesquisa bibliográfica no campo da pesquisa educacional que analisa as relações entre Trabalho e Educação. Posteriormente, à luz das categorias teóricas e analíticas – modo de produção, relações sociais, forças produtivas, luta de classes – deu-se impulso a análise documental e a realização de entrevistas com sujeitos envolvidos na gestão do Programa de Educação Integral de Pernambuco. A pesquisa teve como objetivo geral: explicitar as relações e nexos estabelecidos entre a reestruturação em curso do ensino médio pelo Programa de Educação Integral com a proposta do capital de formação da força de trabalho com vistas ao enfrentamento da crise. E, como objetivos específicos,

					estabelecemos: Analisar a concepção de educação para o ensino médio presente no Programa de Educação Integral; Identificar as influências teórico políticas presentes na implementação dessa reforma educacional; Evidenciar os aspectos políticos-pedagógicos do referido programa. Para desenvolvermos o percurso de nosso estudo lançamos mão, em termos metodológicos, de uma pesquisa calcada no materialismo histórico dialético, cujo caráter de totalidade da realidade é importante.
MORAIS, Edima Verônica de. Orientador: Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva	Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral.	Repositório Institucional da UFPE. Caruaru: 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13249	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.	Escolas de Referência. Educação Integral. Juventude. Pernambuco . Utilizações. Política Educacional . Ensino Médio. Gestão Educacional .	Esta pesquisa tem como tema central a formação da juventude através da Educação Integral e propõe-se a compreender as utilizações, por parte do Governo do Estado de Pernambuco, das Escolas de Referência em Ensino Médio. Constitui objetivo geral da pesquisa analisar as utilizações das Escolas de Referência pelo governo do Estado de Pernambuco ao anunciar a formação integral da Juventude. Os objetivos específicos são os seguintes: Contextualizar e caracterizar a gênese da política de educação integral em Pernambuco, descrevendo as determinações da criação do PEI; Descrever a dinâmica de implantação e expansão das EREMs no estado de Pernambuco; Analisar as funções e os significados atribuídos à educação integral pelo PEI, confrontando documentos oficiais com os discursos veiculados na mídia. A pesquisa se configura como Documental. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista de caráter

					exploratório; análise dos documentos que normatizam o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco; informações na mídia interna e externa sobre o governo de Pernambuco. Para a análise dos dados coletados adotou-se como caminho metodológico a Hermenêutica Dialética desenvolvida por Minayo (2010).
BENITTES, Valéria Lima Andrioni. Orientador: Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva	A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral	Repositório Institucional da UFPE. Caruaru: 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11301/DISSER TA%C3%87%C3%83O%20Val%C3%A9ria%20Lima%20Benittes.pdf?sequence=1&isAllowed=y	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste.	Ensino Médio. Educação Integral. Gestão Educacional . Pernambuco .	A pesquisa trata da política de modernização da gestão e de educação integral implementada pelo Governo de Pernambuco nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Procuramos compreender os nexos e as contradições estabelecidas entre o Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para Educação (PMGP-ME) e o Programa de Educação Integral (PEI). Teve como geral: Analisar os nexos e as contradições entre a proposta de educação integral e o modelo de gestão de Ensino Médio de Pernambuco. Objetivos específicos da pesquisa: Analisar os fundamentos e elementos estruturantes do modelo de gestão do Programa de Modernização da Gestão Pública-Metas para a Educação (PMGPME); analisar a concepção de educação integral proposta pelo Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI). Trata-se de uma Pesquisa Documental alicerçada no materialismo histórico-dialético como referência teóricametodológica e político-ideológica. Do ponto de vista operacional, o principal procedimento de coleta de dados do estudo foi à análise documental. Em relação às estratégias de análise dos dados, buscou-se apreender os nexos e as contradições entre a proposta da educação

					integral e o modelo de gestão do Ensino Médio de Pernambuco por meio das categorias analíticas: nexos, totalidade, contradição, mediação.
LIMA, Uiara do Carmo Wanderley. Orientador: Prof ^a Dr ^a . Cátia Wanderley Lubambo.	O Programa de Educação Integral das escolas de referência em ensino médio da rede pública Estadual de Pernambuco (2008-2013)	Repositório Institucional da UFPE. Recife: 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11941	Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da Universidade Federal de Pernambuco.	Escola Integral. Escola de Referência. Ensino Médio.	Este estudo analisou o Programa de Educação Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio da rede pública estadual de Pernambuco, no período de 2008 a 2013, identificando aspectos de contribuição para a qualidade da educação. Trata-se de uma pesquisa empírica e teve como objetivo geral: Verificar aspectos de contribuição para a qualidade da Educação, advindos do Programa de Educação Integral em Escolas de Referência do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco. E objetivos específicos: Averiguar se as inovações propostas nos Projetos Político Pedagógicos estão sendo implementadas pelas Escolas de Referência; Identificar como essas inovações estão sendo vivenciadas no cotidiano das Escolas de Referência. Os instrumentos de coleta de dados foram: dados documentais, observação direta e entrevistas semiestruturadas.
SANTIAGO, Frederico Marcio Leandro. Orientador: Prof. Dr. Jamerson Antônio de	Educação e desenvolvimento em Pernambuco entre 2004 e 2014: desvelando os nexos do	Repositório Institucional da UFPE. Caruaru: 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15100	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de	Educação Integral. Ensino Médio. Desenvolvimento. Estado.	Esta pesquisa aborda a relação entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI). Realizamos uma pesquisa qualitativa com análise documental. Constituiu o objetivo geral dessa pesquisa desvelar os nexos entre educação e desenvolvimento no Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco. Os objetivos específicos foram os seguintes: Caracterizar as bases econômico-filosóficas da relação entre

Almeida da Silva.	programa de educação integral com o rejuvenescimento da teoria do capital humano.		Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste.		Educação e Desenvolvimento no Programa de Educação Integral; Analisar o papel do Estado na relação entre Educação e Desenvolvimento. Para alcançar esses objetivos a pesquisa se apoiou nos aportes teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, fazendo uso das categorias: totalidade, nexos, contradição e mediação.
Tema: Ensino Médio e Educação Integral/ em Tempo Integral para a Juventude Tipo de publicação: Teses de Doutorado					
Autoria	Título	Local e ano de publicação	Programa de Pós-Graduação	Palavras chave	Aspectos teóricos-metodológicos
ALVES, Maria Do Socorro Valois. Orientadora: Prof ^a Dr ^a . Márcia Angela da Silva Aguiar	O ensino médio em Pernambuco: gestão e financiamento no período de 2005 a 2013	Repositório Institucional da UFPE. Recife: 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15777	Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade	Financiamento da Educação. Ensino Médio. Gestão da Educação. Pernambuco. Estado.	O objeto de estudo é a gestão e o financiamento do Ensino Médio, ofertado pela rede pública estadual de Pernambuco, no período de 2005 a 2013. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como objetivo geral analisar, através das despesas pagas, o gasto com o Ensino Médio como eixo estruturante desta etapa de ensino, bem como a configuração deste gasto a partir do seu ponto de intersecção com o padrão de gestão adotado. Como objetivos específicos: identificar as despesas realizadas com Ensino Médio, a partir da descrição das contas que lhes são referentes; identificar a prioridade dada ao Ensino Médio,

			Federal de Pernambuco,		mediante a análise dos registros contábeis e financeiros referentes a essa etapa do ensino e pelo modelo de governança adotado; apreender o Ensino Médio como o eixo principal da gestão da educação no estado de Pernambuco. Foram coletados dados a partir de fontes diversas - documentos oficiais, entrevistas semi-estruturadas. A técnica para o tratamento dos dados coletados pela pesquisa foi a análise de conteúdo, definida por Bardin.
Tema: Ensino Médio e Educação Integral/ em Tempo Integral para a Juventude Tipo de publicação: Artigo Científico					
Autoria	Título	Local e ano de publicação	Revista/Site	Palavras chave	Aspectos teóricos-metodológicos
DAYRELL, Juarez.	A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.	Campinas, 2007.	Revista Educação e Sociedade, vol.28, n.100, pp.1105-1128. Out. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-7330-2007-0003-0001	Juventude; Socialização; Escola	O texto discute as relações entre juventude e escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, em especial dos jovens das camadas populares. Trabalha com a hipótese de que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mudanças profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, afetando diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações. Nesse sentido, discute as características dos jovens que chegam às escolas públicas de ensino

			73302007000300022&script=sci_abstract&tlng=pt		médio, evidenciando a existência de uma nova condição juvenil no Brasil contemporâneo. Localiza os problemas e desafios na relação dos jovens com a escola, constatando as transformações existentes na instituição escolar e as tensões e os constrangimentos na difícil tarefa de constituir-se como alunos.
NOSELLA, Paolo	Ensino médio: em busca do princípio pedagógico.	Campinas, 2011.	Revista Educação e Sociedade, vol.32, n.117, pp.1051-1066. Out/Dez.ISS N 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302011000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt	Educação. Ensino médio. Trabalho e educação. Princípio pedagógico.	O debate sobre a problemática do ensino médio se intensificou. Não se trata de um debate novo. Porém, nestes últimos anos, ganhou novo fôlego, repercutindo inclusive nos meios de comunicação de massa. No intuito de contribuir para este debate, o texto traz informações de caráter histórico e considerações teóricas. Defende a tese de que o trabalho é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar, bem como a especificidade pedagógica do ensino médio decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua definição moral, intelectual e social. Por ser a fase final do ensino básico, é de caráter formativo não profissionalizante.
LEAO, Geraldo; DA YRELL, Juarez Tarcísio e REIS,	Juventude, projetos de vida e ensino médio.	Campinas, 2011.	Revista Educação e Sociedade, vol.32, n.117, pp.1067-1084. Out/Dez.	Juventude. Projetos de vida. Ensino médio.	O artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa desenvolvida com jovens estudantes do ensino médio do estado do Pará. Por meio da metodologia de Grupos de Discussão, a pesquisa abordou a realidade do ensino médio na ótica dos jovens, analisando a relação que eles estabeleciam entre os seus projetos de vida e as

Juliana Batista dos.			ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010		contribuições da escola para a sua realização.
KRAWCZYK, Nora.	Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública.	Campinas, 2014.	Revista Educação e Sociedade, vol.35, n.126, pp.21-41. Jan/Marc. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302014000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt	Ensino médio. Modelo empresarial de educação. Política educacional. Ensino médio integral. Reconfiguração do espaço público. Empreendedorismo.	Este artigo ajuda a encontrar respostas para a pergunta: A escola média brasileira está num momento de transição. Mas transição para onde? Bem como analisa as mudanças no ensino médio e as influências que sofre o complexo e controvertido processo de definição de políticas. O texto examina o que se pode classificar como início de um processo de renovação da racionalidade pedagógica e organizacional desse nível de ensino, no qual têm surgido variadas modalidades, formas de organização e de trabalho pedagógico. A primeira fonte de análise refere-se aos dados estatísticos, que mostram como vem se dando o processo de expansão do ensino médio. A segunda fonte de análise para se compreender o que acontece no ensino médio é acompanhar o que têm feito as secretarias estaduais de Educação, órgãos que, efetivamente, operam esse nível de ensino.
DAYRELL, Juarez; JESUS,	Juventude, ensino médio e os processos de	Campinas, 2016.	Revista Educação e Sociedade,	Juventude. Ensino médio.	O artigo tem como objetivo refletir sobre os processos de exclusão escolares vivenciados por jovens adolescentes no Brasil, a partir dos

Rodrigo.	exclusão escolar.		vol.37, n.135, pp.407-423. Maio/Jun. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000200407&script=sci_abstract&tlng=pt	Exclusão escolar.	resultados da pesquisa "A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas". A pesquisa foi realizada nos anos de 2012 e 2013 nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista com jovens adolescentes, ao longo dos grupos focais.
----------	-------------------	--	---	-------------------	--