UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ELETA DE CARVALHO FREIRE

O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE – PE

Recife
2010

ELETA DE CARVALHO FREIRE

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 doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Doutor José Batista Neto.

Recife

2010

Freire, Eleta de Carvalho

O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife-PE / Eleta de Carvalho Freire. _ Recife: O Autor, 2010.

237 f.

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Mestrado em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Currículo escolar 2. Ensino fundamental – estudo e ensino I. Título.

37	**CDU (2.ed.)**	**UFPE**
375	**CDD (22.ed.)**	**CE2010-056**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE - PE

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Batista Neto
1° Examinador/Presidente

Profª. Drª. Márcia Maria Gurgel Ribeiro
2° Examinadora

Profª. Drª. Rosângela Tenório de Carvalho
3° Examinadora

Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior.
4° Examinador

Profª. Drª. Laêda Bezerra Machado
5° Examinadora

Recife, 31 de maio de 2010.

Dedico...

Aos meus pais, Aluizio e Diva Carvalho,
pela existência, pelo amor e por todas as lições de vida
que me ensinaram nessa trajetória.

Ao meu marido Heleno Freire, por seu
amor incondicional, apoio, paciência e companheirismo.

Aos filhos e filha que o amor me proporcionou, Erisson,
Eduardo, Erisson Jr., Lucas e Débora, por me ensinarem uma
lição nova a cada dia.

Aos professores e professoras da Educação Básica, por
me provocarem, a cada dia, uma nova reflexão pedagógica.

Aos estudantes, meninos e meninas, por alimentarem
minha paixão pela educação.

Agradeço...

Ao professor José Batista Neto, meu orientador com quem tive a felicidade de encontrar há quinze anos e cuja contribuição para a minha formação acadêmica e profissional é inestimável, por sua competência, respeito, atenção e amizade.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, por suas valiosas contribuições para a minha formação e, em especial, às professoras Eliete Santiago, Laêda Machado, Márcia Melo e Rosângela Tenório, pelas marcas preciosas deixadas nessa formação.

À minha amiga-irmã professora Roseane Amorim e ao meu amigo-irmão professor Erom Queiroz por seu carinho, cuidado e apoio incondicional. Por me ajudarem a ver as coisas certas nas horas precisas e por suas presenças constantes em minha vida.

Às professoras e amigas das causas 'quase' impossíveis, mulheres super-poderosas, com as quais sempre contei imensamente nessa trajetória, Alcione Cabral, Ana Lúcia Félix, Dilma Aguiar, Joselice Pinto, Vera Patriota e Valdeni Koblitz por sua força, disponibilidade, afeto e companheirismo.

Aos professores e amigos das horas 'quase' impossíveis Alexandre Viana, Eduardo Jorge, Emir Andrade, Flávio Archanjo, Jorge Henrique e Vilde Menezes, por sua atenção, escuta e apoio.

Ao professor Sérgio Abranches, amigo e eleito padrinho dessa tese, por tê-la acompanhado desde o nascimento das primeiras ideias e a ajudado a ganhar mundo.

À professora Esther Rosa, companheira de muitas horas alegres, mas também de momentos difíceis, por sua serenidade, compreensão e solidariedade.

Às amigas Enivalda Rezende, Lenilda Araújo e Zenaide Dutra, pelo carinho e por suas maravilhosas palavras nos momentos apropriados.

À Janine Virgínia e ao Léo Abraão, representando minha gratidão aos amigos e amigas da fileira juvenil, por toda dedicação, disponibilidade, presteza, e, sobretudo, pela alegria que sua juventude espalha.

Aos professores Rosivaldo dos Santos e Marco Antônio e à professora Ednilze Melo por sua inestimável contribuição à realização da pesquisa.

À equipe gestora da escola pesquisada, pela receptividade, pelo acolhimento e disponibilidade em abrir suas portas para a investigação.

Às minhas irmãs queridas Etiene e Lucivânia Carvalho, ao meu irmão querido Mozart Carvalho, por fazerem parte das minhas histórias de amor e à irmã do coração, Rosa Lopes, com quem compartilho o dia a dia.

Aos queridos cunhados Jamesson Pedrosa e Márcio Amorim pelo carinho de irmãos que nos une e aos queridos sobrinhos Kleber, Cleiton e Cliver Ramos Pedrosa, pela torcida e pela alegria de tê-los comigo.

À equipe da Gerência de Terceiro e Quarto Ciclos de Aprendizagem da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Recife, Áurea Bezerra, Carlos Alberto, Lúcia Bahia, Maria José Beringuel, Luiza Maciel, Severino Arruda, Silvana Oliveira, Tereza Farias, pela solidariedade e cooperação ao meu desafio para conciliar trabalho e estudo.

À equipe da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Jaboatão dos Guararapes, Conceição Carvalho, Edilene Rocha, Edite Marques, Evanilson Sá, Joveci Pereira e Simone Jorge, por seu apoio, torcida e solidariedade demonstradas à distância.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, os Cravos e as Rosas desse jardim que é a escola, por partilharem comigo o seu fazer docente cotidiano, a sua intimidade pedagógica e, sobretudo, pelo carinho com que me acolheram.

Aos meninos e meninas, estudantes, participantes da pesquisa, flores de um jardim que floresce sob os cuidados pedagógicos da escola, por me permitirem entrar no seu mundo de sonhos e possibilidades.

RESUMO

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 estudantes do ensino 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. A investigação se insere no campo dos Estudos Culturais em função da centralidade que a cultura assume nestes, dos nexos que estabelecem com os estudos curriculares e de gênero e de sua afinidade com as metodologias adotadas nas pesquisas em educação. Está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo que possibilitam analisar e compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no currículo escolar. A Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) constituiu-se como campo empírico da investigação do qual foram analisados os documentos e as práticas curriculares vivenciadas no dia a dia da escola. Os resultados encontrados apontam que os textos curriculares colocam as situações de desigualdades socioeconômicas no centro do debate, defendem princípios como justiça e inclusão social e denotam compromisso político com os ideais de construção de uma sociedade democrática. No entanto, expressam certo distanciamento da dimensão da cultura no seu sentido mais amplo de elemento que abrange toda produção material e simbólica de uma sociedade, incluindo a produção das diferenças entre os gêneros. Em conseqüência tem-se a opacificação das diferenças culturais no texto curricular que resulta no silenciamento sobre as relações de gênero no currículo, apontando os vínculos entre o currículo da RMER e a concepção de cultura herdada da modernidade que, por sua vez, reiteram a construção de relações sociais de gênero, ancoradas na dicotomia entre pares, que historicamente sustentou a oposição entre masculino e feminino. Em relação às implicações das práticas curriculares na construção das relações de gênero entre os e as estudantes, observou-se igualmente certa opacificação das tensões motivadas pela diferença entre os gêneros. Assim, o currículo escolar, uma vez ancorado na concepção de cultura moderna, estaria implicado na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental. Assim, o currículo operaria através dos elementos presentes na formação dos professores e professoras, expressando-se nas leituras que estes e estas fazem da realidade escolar e apoiando suas práticas pedagógicas no que diz respeito ao trato com as questões de gênero.

Palavras-chave: Currículo escolar, cultura e relações de gênero.

ABSTRACT

The object of this research is to study the curriculum and its implications on gender relations among elementary school students in municipal schools in Recife - PE. The research aimed to understand the implications of the school curriculum in the construction of gender relations among elementary school students. For this, we attempted to specifically identify and analyze the curriculum prescribed elements involved in the construction of gender relations between them and the students, and identify and analyze elements in the curricular practices that contribute to understanding the historical and cultural processes involved in the construction of social relations between genders. The research falls within the field of Cultural Studies as a function of centrality that culture takes these, the links established with the curriculum studies and gender and their affinity with the methodologies used in research in education. Is anchored in assumptions poststructuralist and post-critical theory of curriculum that allow to analyze and understand the treatment given to cultural differences of gender in the curriculum. The Municipal School of Recife (RMER) was established as a field of empirical research which analyzes the documents and curricular practices experienced in day to day school. The results suggest that the curricular texts pose situations socioeconomic inequalities in the center of the debate, defend principles such as justice and social inclusion and show political commitment to the ideals of building a democratic society. However, they express a certain distance of the dimension of culture in its broadest sense element which covers all material and symbolic production of a society, including the production of gender differences. As a result, we have the opacity of cultural differences in the text that results in silencing curriculum on gender relations in the curriculum, noting the links between the curriculum and designing RMER inherited culture of modernity which, in turn, reinforce the construction of social relations of gender, rooted in the dichotomy between pairs, which historically supported the opposition between male and female. Regarding the implications of curriculum practices in the construction of gender relations between them and the students, there was also some clouding of the tensions motivated by gender difference. Thus, the curriculum, once anchored in the design of modern culture, could be implicated in the construction of social relations between gender and primary school students. Thus, the curriculum would operate through the elements present in the teachers training, expressing himself in these readings and these is the reality of school and support their teaching practices with regard to dealing with gender issues.

Keywords: curriculum, culture and gender relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
O contexto de emergência do objeto 10
A construção do objeto 11
As categorias teóricas e os conceitos estruturantes da pesquisa 16
Os caminhos da investigação 29
1 O CAMPO DE ESTUDOS DO CURRÍCULO E O LUGAR DO GÊNERO NA TEORIZAÇÃO CURRICULAR 35
1.1 A Teorização Curricular: primeiras aproximações 37
1.2 Currículo e Gênero nas teorias tradicionais ou não críticas: o legado da racionalidade científica 40
1.3 Currículo e Gênero na teorização crítica: a inserção da cultura nos estudos curriculares 43
1.4 Currículo e Gênero na teorização pós-crítica: a formação de identidades e de subjetividades 54
1.5 Estudos Curriculares e Estudos de Gênero: os nexos entre conhecimento escolar, cultura e poder 60
2 O CAMPO DE ESTUDOS DE GÊNERO: NEXOS ENTRE CULTURA, CURRÍCULO E GÊNERO 66
2.1 Gênero como categoria de análise 67
2.2 A constituição de um campo de estudos sobre gênero 74
2.3 Cultura, Currículo e Gênero: analisando os nexos 82
2.4 Gênero no Currículo Nacional 92
3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 97
3.1 A Natureza da Pesquisa 97
3.2 O campo, os sujeitos e os instrumentos de coleta dos dados da pesquisa. 105
3.2.1 A constituição do campo da pesquisa 106
3.2.2 O estudo exploratório: inserção e permanência no campo da investigação 109
3.2.3 Os sujeitos, as técnicas e os instrumentos de coleta dos dados 112
3.3 O tratamento e a análise dos dados 118

4 CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS EM TEMPOS DE APRENDIZAGEM: GÊNERO NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE 124
4.1 Cultura e diferenças culturais nos textos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Recife 128
4.2 Gênero e relações de gênero no currículo da Rede Municipal..... 139
4.3 A Linguagem na Constituição das Identidades de Gênero..... 146
4.3.1 O Masculino Genérico sem Variações..... 148
4.3.2 O Masculino Genérico com Variações..... 149
4.3.3 Universalidade do Masculino 150
4.3.4 Indeterminação dos Gêneros..... 152
5 AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 155
5.1 As tensões entre os gêneros no ambiente escolar..... 156
5.2 As Formas de interação entre os gêneros no tempo-espaço da escolarização 165
5.3 Os Olhares dos e das Estudantes sobre as Intervenções Pedagógicas de Professores e Professoras 175
6 GÊNERO NAS PRÁTICAS CURRICULARES COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 183
6.1 As diferenças entre os gêneros e suas interferências na sala de aula..... 184
6.2 O gênero nas práticas curriculares e o diálogo com os conteúdos das disciplinas escolares 190
6.3 Saberes docentes mobilizados no trato com as questões de gênero na escola..... 199
6.4 Proposta e Práticas Curriculares na Rede Municipal de Ensino do Recife: aproximações e distanciamentos 204
CONSIDERAÇÕES FINAIS 214
REFERÊNCIAS..... 224

INTRODUÇÃO

O contexto de emergência do objeto

O contexto de emergência do objeto de estudo desta investigação – o currículo e suas implicações na construção das relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Recife – situa-se em um tempo-espaço de tensão e instabilidade provocado pelo que alguns convencionaram chamar de "pós-modernidade", "pós-moderno" ou "modernidade líquida", como diz Bauman (2001). Qualquer que seja a denominação adotada trata-se de um contexto complexo, marcado pela ambigüidade e pela ambivalência que caracterizam a passagem, a transição, ou ainda o enfrentamento entre modernidade e pós-modernidade, gerando intensas mudanças na vida de homens e de mulheres na atualidade.

Trata-se de um tempo-espaço de convivência com a perplexidade causada por um mundo globalizado, informatizado, cuja comunicação e informação circulam em tempo real e cuja marca é a velocidade com que se processam a produção e as inovações, mas também a transitoriedade das crenças, dos valores e das relações. Trata-se de um tempo de ruptura com as ideias de ordem, progresso e emancipação, com as certezas incontestáveis e a verdade absoluta, com a razão universal e a identidade centrada, com a fragmentação e a objetividade, com a intolerância aos diferentes e com os elementos que fizeram da modernidade "uma história de tensão entre a existência social e sua cultura" (BAUMAN, 1999b, p. 17).

Esse universo social globalizado parece unir mais facilmente as pessoas e as partes do mundo através do intercâmbio entre mercados e da circulação de informações. No entanto, ao mesmo tempo em que favorece a inserção e a participação de alguns e algumas, provoca a exclusão de muitos e muitas. Assim, para Bauman (1999a, p. 8),

> [...] a globalização tanto divide como une; divide enquanto une – e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo. Junto com dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação, é colocado em movimento um processo 'localizador', de fixação no espaço. Conjuntamente, os dois processos intimamente relacionados diferenciam nitidamente as

> condições existenciais de populações inteiras e de vários segmentos de cada população. O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel.

É nesse contexto de globalização, aparentemente favorável às relações humanas pela quebra de fronteiras da economia e das informações, que emerge uma crise política, econômica, cultural, enfim uma grande crise social. Trata-se de uma crise de paradigmas que atinge o modo de vida das pessoas e a forma de compreender e refletir sobre esses modos de vida. Ou seja, atinge também o fazer científico, desafiando-nos a apurar o olhar para a problematização e a constituição de objetos de estudo dessa realidade e a elaborar novas ferramentas para sua compreensão, em especial, para apreensão das especificidades da realidade humana.

A construção do objeto

É desse cenário de crises e inquietações que o objeto de estudo dessa pesquisa emerge. Nasce impregnado da cultura pós-moderna caracterizada pelo "obscurecimento das fronteiras entre a cultura elitista e a cultura popular, entre a arte, os saberes e a vida cotidiana das pessoas comuns" (COSTA, 2005, p. 211). Não surge por acaso, antes brota dos questionamentos e do olhar atento e problematizador sobre as relações sociais no interior da escola, em especial, sobre o trato com as relações sociais de gênero no currículo escolar. Emerge das preocupações com a vida cotidiana das pessoas com a qual a escola e o currículo estão implicados.

Trata-se de um objeto de estudo envolvido diretamente com as nossas experiências pessoais e profissionais em educação e que nasce dessa vivência com o cotidiano escolar e com as questões educacionais. Assim, em decorrência da nossa estreita vinculação com os processos educativos, a escola apresentou-se como ambiente privilegiado para estudo das relações sociais, bem como para compreender aspectos das relações de gênero que nela se estabelecem.

Dentre as vivências da nossa trajetória profissional que influenciaram a escolha do objeto, destacam-se a docência em turmas da Educação Básica, em

especial, no ensino fundamental, a gestão e o acompanhamento da prática pedagógica de educadores e educadoras de redes públicas de ensino, bem como a atuação na formação inicial e contínua de professores e professoras. Essas experiências foram compondo um universo de questionamentos gerados pela problematização do cotidiano escolar que, distanciando-se da homogeneidade pretendida pelo ideário moderno, revelara-se como ancoradouro da diversidade, da complexidade e da dinamicidade das relações sociais.

Assim sendo, entre as questões que foram emergindo nessa trajetória, algumas ganharam relevo e, entre elas, destacam-se: qual o lugar social ocupado pelo trabalho da mulher e por que razão observa-se que, em alguns casos, apesar de professores e professoras possuírem nível de formação equivalente, as docentes são frequentemente tratadas como subcategoria? De que forma o trabalho da mulher estaria sendo tratado nos materiais curriculares disponibilizados aos professores e professoras e aos/às estudantes? Em que medida as professoras teriam clareza dos mecanismos de discriminação que perpassam os currículos de formação docente e os currículos da escolaridade básica? Quais seriam os desdobramentos nas práticas pedagógicas, da internalização por parte dos professores e professoras das desigualdades baseadas nas diferenças entre os gêneros?

Diante desses questionamentos, observa-se que o objeto aqui estudado tem sua origem na problematização das experiências da vida cotidiana – pessoal, escolar e profissional – da pesquisadora, de professores e professoras e de estudantes. Nesse sentido, referindo-se à constituição do objeto de pesquisa, Minayo (1999, p. 90) afirma que

> [...] a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Da mesma forma, a condição de mulher e de educadora possibilitou que a nossa sensibilidade e curiosidade epistemológica tomassem como objeto de estudo as relações sociais de gênero, por se tratarem de relações marcadas socialmente pela desigualdade de direitos e de oportunidades que historicamente parecem ter se

expressado em favor do elemento masculino da relação. Essa curiosidade, por outro lado, não é recente; acompanha nossa trajetória de educadora já há alguns anos e vem suscitando interesse por melhor compreender a elaboração e a forma como o currículo opera no que se refere à formação dos e das estudantes para a vivência das relações entre os gêneros.

Outro elemento essencial à constituição do objeto estudado foi a nossa participação na elaboração de propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife[1] que possibilitou maior aproximação com os discursos curriculares, suscitando o interesse por investigar alguns de seus elementos, como o livro didático, as práticas pedagógicas, e os documentos que as orientam.

Esses elementos estiveram entre as nossas ocupações prévias com o objeto de estudo, desde uma primeira pesquisa realizada em Curso de Especialização que nos possibilitou uma aproximação com a *memória histórica da mulher no livro didático de 5ª a 8ª série.* Naquela ocasião, buscamos conhecer a forma como o trabalho da mulher era veiculado nos textos escritos e nas imagens dos livros didáticos de História, adotados pela Rede Municipal de Ensino do Recife e analisados à época. Os resultados encontrados nos levaram a concluir que a presença escassa de textos escritos ou imagéticos sobre o trabalho da mulher constituía-se como *estratégia de invisibilização* da sua participação na construção histórica da sociedade (FREIRE, 1996).

Deste modo, os achados da pesquisa provocaram a necessidade de investigar aspectos da prática pedagógica, uma vez que emergia desses resultados a seguinte indagação: se o livro didático de História compreendido como elemento do currículo contribui para manter a invisibilidade feminina no processo de construção histórica da sociedade, de que forma a prática pedagógica vivenciada no cotidiano da escola estaria contradizendo ou legitimando esses discursos?

As buscas suscitadas por essa nova indagação se materializaram na pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação. Naquele momento, foram estudadas *as representações sociais de gênero das professoras de História do ensino fundamental no cotidiano da sala de aula*.

---

[1] Em 1996 e 2002, participamos da elaboração das propostas curriculares: “Tecendo a proposta pedagógica” e “Construindo competências”, respectivamente.

A pesquisa teve como objetivo compreender como se expressavam, na prática pedagógica, as representações sociais de gênero das professoras de História e conduziu à observação de que essas representações apresentam um cunho ambíguo, conservador e, por vezes, paradoxal. Revelam-se conservadoras na medida em que as professoras demonstram entender que os comportamentos da mulher não deveriam ter mudado em relação aos homens, tampouco deveriam acompanhar os comportamentos masculinos. A ambiguidade dessas representações se expressa quando as docentes propõem que a mulher avance em relação à sociedade no que diz respeito ao trabalho e aos estudos, todavia mantenha comportamentos e atitudes forjadas pela cultura masculina. Já o estilo paradoxal das representações sociais de gênero das professoras revela-se através da ambigüidade demonstrada entre a expectativa de conquistas da mulher na sociedade atual e a manutenção dos aspectos conservadores em relação aos comportamentos femininos, por elas internalizados (FREIRE, 2002).

Os resultados obtidos nesses dois momentos de pesquisa apontaram que a convivência no ambiente escolar e as práticas vivenciadas através do currículo estariam refletindo elementos da cultura, forjados com base na intolerância às diferenças entre os gêneros e, ao mesmo tempo, suscitaram a formulação de novas questões.

Entre as questões formuladas a partir dessas buscas, indagava-se como era tecida a relação existente entre o currículo escolar e a construção das relações sociais entre os e as estudantes? De que forma os professores e as professoras analisariam a influência do currículo na construção dessas relações? Quais comportamentos orientariam os e as jovens para a convivência com a diferença de gêneros? Que práticas curriculares estariam em curso na escola com vistas à construção da equidade nas relações sociais entre os gêneros? Quais elementos da cultura seriam responsáveis pela formação de masculinidades e feminilidades no interior da escola? De que forma o professor e a professora lidariam com a relação entre currículo e cultura? Em que medida o currículo como formador de subjetividades, identidades e representações estaria implicado na inserção social dos sujeitos e influenciado a ocupação de diferentes lugares e posições sociais por eles e elas?

Esse universo de questões, postas como desafios às práticas escolares vivenciadas através do currículo, induzem à busca de resposta à questão central escolhida para orientar essa investigação, qual seja: em que medida o currículo escolar compreendido como espaço de (re) criação e socialização da cultura está implicado na construção das relações sociais de gênero entre estudantes? Trata-se, nesse caso, de apreender de que forma o currículo estaria enredado na construção dessas relações, uma vez que, por um lado, entende-se que o currículo escolar constitui o conjunto das experiências de aprendizagem proporcionadas aos e às estudantes no interior da escola, considerando que essas vivências têm na cultura o seu ancoradouro. Por outro lado, entendendo que as relações entre os gêneros são forjadas na e pela cultura, admite-se que estas estariam, todo tempo, compondo as experiências proporcionadas aos e às estudantes através das práticas curriculares.

Por conseguinte, nessa pesquisa concebe-se o currículo como artefato social e cultural que visa promover não apenas a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também a apropriação de formas de comportamento, de valores e de atitudes, revelando-se como constituidor de subjetividades e de identidades. Dessa forma, a investigação objetivou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife.

Para isso, buscou-se, num primeiro nível, 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.

Nesse sentido, partiu-se da pressuposição de que as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental estariam situadas na interface entre os elementos da cultura moderna presentes no currículo escolar e a diversidade de cores e de estilos que adentram a escola na atualidade como características da cultura pós-moderna, marcada pela pluralidade. Dessa forma, os elementos da cultura moderna, marcada por seu idealismo e elitismo, por sua pretensão de unicidade e universalidade, por sua disposição para a classificação binária e a oposição à ambivalência, presentes na

formação dos professores e professoras e difundidos através do currículo escolar, estariam implicados na construção das relações de gênero entre estudantes.

Desse modo, entende-se que como resultado desse enfrentamento o currículo escolar estaria comprometido com a construção de relações sociais assimétricas entre os gêneros, com as escolhas e expectativas dos meninos e meninas e com a conformação dos diferentes lugares sociais por eles e elas ocupados. Trata-se, pois, de compreender que os elementos da cultura constroem formas de representar socialmente os gêneros, que vão sendo forjadas também através das experiências escolares vivenciadas através do currículo.

As categorias teóricas e os conceitos estruturantes da pesquisa

Compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre estudantes torna imperativo que se proceda inicialmente à elucidação da acepção que o termo implicações assume nessa investigação. O substantivo 'implicações'[2] é adotado nessa pesquisa com o sentido de envolvimento, comprometimento em algum processo; algo produzido por causa de, ou em conseqüência de um conjunto de condições; interferência. Dessa forma, o termo é entendido como a relação entre duas ou mais ideias, pela qual uma delas não poderá estar dada ou afirmada sem que estejam dadas ou afirmadas as outras. Estar implicado, segundo essa compreensão, corresponde a estar envolvido, subentendido, comprometido, implexo, emaranhado, entrelaçado, entretecido, enredado (AULETE, 1958; FERREIRA, 1986; HOUAISS, 2001).

Do ponto de vista filosófico, a implicação situa-se no domínio da lógica e constitui a relação que se estabelece entre duas proposições, tomadas como premissas, e uma terceira proposição dedutível como conclusão. Dessa forma, a implicação resulta de duas afirmações que, sendo verdadeiras, constituem premissas para uma conclusão com validade de argumento[3]. Nesse caso, a relação

---

[2] De acordo com: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

[3] Na lógica formal, o argumento corresponde à representação lógica do raciocínio. Constitui uma operação discursiva do pensamento que consiste no encadeamento lógico dos juízos para chegar a uma conclusão. É constituído por proposições – atribuição de um predicado a um sujeito –, vai de uma ideia a outra, passando por um ou vários intermediários e exige o uso de palavras (ARANHA, 1993).

da implicação com a validade de um argumento, ou seja, com a lógica, é direta. Dito de outra forma, trata-se da relação lógica entre duas proposições em que uma proposição implica outra quando é impossível a primeira ser verdadeira e a segunda falsa (ABBAGNANO, 1962; ARANHA, 1993; CHAUÍ, 2001; BRANQUINHO, 2006).

Assim sendo, da relação entre duas premissas emerge uma conclusão válida que, nessa investigação, pode ser explicitada na forma seguinte. Considerando-se que sejam verdadeiras as seguintes afirmações tomadas como premissas: 1) o currículo escolar constitui um espaço social no qual os elementos da cultura são (re) criados; 2) as relações sociais de gênero se constroem em meio aos processos de socialização da cultura. A conclusão a que se chega é que os elementos do currículo estão implicados na construção dessas relações.

Dessa forma, destaca-se que compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre estudantes envolve a tentativa de compreender em que medida os elementos do currículo estão envolvidos, comprometidos, enredados com a construção dessas relações. Embora se considere que outras formas de interação e comunicação social estão também subentendidas nessa construção, entende-se, em consonância com Pacheco (2005, p. 96), que “o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas”.

Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como terreno de (re) criação e difusão da cultura. Assim, para Forquin (1993), educação e cultura representam duas faces de uma mesma realidade, “uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma, desemboca imediatamente na consideração da outra” (p. 14). No entanto, como argumenta o autor, nem todo patrimônio da cultura é escolarizável, havendo, porquanto, uma seleção de conteúdos, valores e crenças e uma reelaboração didática dos conteúdos no interior da cultura. Essa seleção e reelaboração se processam através do currículo, compreendido como “uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos” (FORQUIN, 1993, p. 22). Trata-se, portanto, da organização dos conteúdos e das práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano da escola e que expressam as relações de poder presentes nas várias formas como as sociedades se organizam. Assim, pode-se

compreender em conformidade com Forquin (1993), que a educação tem como conteúdo a cultura e que esta se organiza no espaço da escola através do currículo.

Em consonância com essa perspectiva, Silva (1996) entende o currículo como o conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes na escola e que, nesse sentido, “constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade [...]” (SILVA, 1996, p. 179-180).

Dessa forma, recusa-se nessa investigação a ideia de validade universal do currículo, reconhecendo que como construção histórico-social o currículo oferece as bases para que elementos da cultura possam ser problematizados e tomados como objetos de ensino e de aprendizagem, de forma peculiar. Permite ainda compreender que o currículo implica escolha e seleção, portanto alguns elementos da cultura nele ganham relevo, enquanto outros são excluídos ou auferem menos evidência. Desse modo, observa-se que a ausência ou a presença de alguns desses elementos no currículo – com maior ou menor ênfase – resulta das relações sociais, em especial das relações de poder vivenciadas na sociedade.

Entre essas relações destacam-se aquelas forjadas com base nas diferenças culturais, através das quais o poder se manifesta sob as formas de dominação, transgressão e resistência. Esse é o caso das relações de gênero, cuja compreensão não seria possível sob o enfoque estrito da racionalidade, neutralidade e objetividade do currículo, nem através da análise circunscrita às diferenças de classe social dos sujeitos – homem e mulher.

A análise do currículo nessa investigação tem como referência sua compreensão como campo de produção e de criação de sentidos e significados, e de construção de identidades, subjetividades e representações, que, imerso em um contexto de relações sociais de poder, se constitui como prática produtiva (SILVA, 2006). No entanto, não se trata de entender o currículo como elemento autônomo e único responsável pela formação das identidades, das subjetividades e das representações dos e das estudantes. Mas, de apreender que esta formação resulta do significado atribuído aos elementos da cultura e da reestruturação cognitiva das informações e das experiências vivenciadas pelos sujeitos nas relações sociais cotidianas e nos processos comunicativos aos quais estão expostos nos diversos espaços de convivência. Assim, “o currículo constrói-se na acção social, que os

modos de pensar e agir são formalizados em códigos curriculares e que as suas práticas são enquadradas por tradições" (PACHECO, 2005, p. 68).

Por outro lado, destaca-se que a abrangência dos processos de formação de identidades e subjetividades não se constitui objeto dessa investigação, razão pela qual não será aqui analisada. Entende-se, por outro lado, que essa formação não resulta ou se limita apenas às vivências proporcionadas pelo currículo escolar, uma vez que outras relações e outras instâncias sociais dela também participam. Considera-se, além disso, a multiplicidade de relações – na família, na escola, na comunidade, nos locais de trabalho e de lazer – e de estímulos – ao consumo, à adoção de comportamentos sociais, sexuais e afetivos – com os quais os sujeitos estão envolvidos em seus processos de socialização. Compreende-se, ainda, que os elementos da cultura veiculados na comunicação, em especial através da mídia televisiva, estão também diretamente implicados na formação das identidades, das subjetividades e das representações dos e das estudantes.

Contudo, não se rejeita a ideia de que "o currículo está centralmente envolvido em relações de poder" e que "[...] o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc." (SILVA, 1996, p. 90). Nesse sentido, em relação às diferenças entre os gêneros, o currículo escolar parece apoiar-se nas estratégias de ocultamento e silenciamento da complexidade própria às relações sociais entre os sujeitos e de invisibilização de grupos sociais não pertencentes à identidade hegemônica. Trata-se, porquanto, de formas sutis de manifestação de poder que, por sua vez, enfrentariam a possibilidade de resistência e de reações dos grupos em desvantagem, através dos quais o poder se exerce.

Deste modo, considera-se que os sujeitos, ao contrário de absorverem passivamente os conteúdos presentes no currículo escolar, ou em quaisquer outras formas de comunicação, são dotados de autonomia e fazem escolhas quando interagem com as informações e com os estímulos que lhes são proporcionados. É nesse sentido que essa investigação acolhe o entendimento de que o currículo não é um veículo de conhecimentos e experiências a serem transmitidas e passivamente apreendidas pelos e pelas estudantes, mas um terreno em que ativamente se cria e se produz cultura.

O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (SILVA, 1996, p. 90). Assim, nessa investigação, acolhe-se a noção de poder de Foucault (2007a, 2007b), na medida em que o poder não seria dotado de uma existência substantiva, mas compreendido como parte integrante de todas as relações sociais, estando diretamente associado à produção dos discursos como expressões da "*vontade de verdade*" (FOUCAULT, 2007a, p. 10).

Nesse caso, trata-se de compreender o currículo "não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política" (SILVA, 1996, p. 84). Assim sendo, (re) cria elementos da cultura, abriga projetos de sociedade e envolve intencionalidades na formação dos sujeitos. Dessa forma, não se pode desconsiderar que "o currículo é um projeto marcado pela relatividade cultural, um projeto que progressivamente se descontextualiza em função do espaço e do tempo" (PACHECO, 2005, p. 76). Por outro lado, esta investigação conduziu à observação de que os documentos, os materiais didáticos e as práticas cotidianas corroboram o entendimento de que "as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculinas. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino" (SILVA, 2001b, p. 188).

Compreendido dessa forma, o currículo apresenta-se imune à neutralidade e à objetividade que lhe foram atribuídas pelas teorias não críticas, estando, ao contrário, imerso nas intencionalidades e nas escolhas expressas nas políticas e nas práticas curriculares vigentes em cada momento histórico. Trata-se assim, de um discurso que, ao expressar visões de mundo, de sujeito e de sociedade, vai progressivamente formando identidades, subjetividades e representações. Deste modo, como afirma Foucault, "por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder" (2007a, p. 10).

Nesse sentido, a análise dos textos curriculares e dos aspectos colhidos pela observação, bem como das falas dos sujeitos participantes da investigação – compreendidos como discursos em circulação no cotidiano da escola – tem como

pressuposto que as relações sociais, bem como o currículo, são atravessadas por relações de poder. No entanto, não se adota a ideia que estas sejam unidirecionais e originadas de um centro de poder capaz de dominar o sistema educacional. Antes, considera-se que as relações sociais e o currículo estão impregnados de manifestações de poder, se distribuem na sociedade gerando micro poderes e constituindo-se em redes.

Deste modo, "*currículo", "cultura" e "gênero"* constituem as categorias teóricas dessa investigação, cuja imbricação deverá ser explicada a partir das relações de poder envolvidas na sua construção social. Nesse sentido, a noção de poder perpassa a compreensão e a explicação sobre as relações sociais de gênero na escola, bem como sobre a seleção cultural expressa e materializada no currículo.

Destaca-se que, para Foucault (2007a), as análises sobre o poder implicam algumas precauções de ordem metodológica que o levaram a elaborar a genealogia do poder[4], que consiste em "descentrar e desestatizar o poder, tentando apreender as suas manifestações nas muitas práticas (discursivas ou não) que se articulam e se combinam e nos atravessam e nos conformam" (VEIGA-NETO, 1995, p. 28).

Dessa forma, Foucault (2007b) adverte sobre a necessidade de analisar o poder a partir das suas ramificações extremas, do ponto em que ele se materializa para se compreender quais técnicas são utilizadas e de que forma o poder se efetiva, ao invés de buscar as regularidades e as formas legítimas de poder em seu centro. Argumenta sobre o imperativo de se buscar compreender através de quais práticas o poder se relaciona com o seu objeto, em lugar de analisá-lo a partir da intenção ou como algo que emana em direção única do centro para a periferia.

O autor chama a atenção ainda para o fato de que o poder não venha a ser considerado um fenômeno de dominação homogênea de um indivíduo sobre outro ou de um grupo sobre outro. Para ele, o poder deve ser analisado "como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou

[4] De acordo com Veiga-Neto (1995), a genealogia designa uma metodologia de análise do poder que tem como finalidade o desvelamento de suas formas de manifestação, independente do campo no qual se manifesta. Nesse caso, a genealogia ao jogar luz nas formas de materialização do poder, constituiria uma arma contra o próprio poder. A genealogia do poder volta-se para a análise das relações deste com o Estado e toma como referência sua atuação sobre os corpos (através da domesticação, marcação, mutilação, sujeição, organização, reunião, separação...). Trata-se da busca do poder no interior da trama histórica.

um bem. O poder funciona e se exerce em rede" (FOUCAULT, 2007b, p. 183). Por essa razão, defende uma análise ascendente do poder, ou seja, deve-se tentar compreender como o poder se materializa a partir dos níveis mais baixos, com que técnicas e com quais procedimentos atua.

Para Foucault, o poder não corresponde a uma força imanente ao Estado que atua sobre as pessoas ou sobre as sociedades a partir de um ponto exterior ou de um centro de poder. Nessa mesma perspectiva, Machado (2007, p. XI) afirma que "o que aparece como evidente é a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz". Assim, poder-se-ia dizer que não existe, para Foucault, um macro poder que emana do Estado, ou como algo que se pode doar ou colocar nas mãos do Outro, mas micro poderes pulverizados, uma vez que os indivíduos são sempre centros de sua transmissão. De tal modo,

> [...] em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas locais e os dispositivos estratégicos. É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal. É preciso estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação (FOUCAULT, 2007b, p. 186).

Assim, argumenta que o poder constitui uma capacidade presente em cada sujeito e que o habilita a construir, destruir, modificar, resistir, comunicar, ou a agir sobre a ação do Outro para governá-lo. O poder, assim compreendido, está difundido nos vários espaços, nos quais atuam os vários sujeitos, independente da sua condição social e/ou cultural, já que se distribui e se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de exercê-lo sobre algo ou sobre alguém (FOUCAULT, 2007b).

Nesse sentido, o poder não seria detentor de uma natureza própria, uma essência que pré-existe ao social. Antes, se constitui como construção histórica, podendo ser exercido de diversas formas, em vários sentidos e direções. Trata-se da ação que age sobre a ação do Outro e se manifesta em todas as relações sociais.

Nesse sentido, Foucault (1999, p. 92) afirma que se deve “decifrar os mecanismos de poder a partir de uma estratégia imanente às correlações de força”.

Nessa perspectiva, ao considerar que o currículo está atravessado por relações de poder, não se pode cogitar que estas sejam unidirecionais e originadas de um centro de poder capaz de dominar o sistema educacional, ou que os sujeitos aos quais ele se destina acolham passivamente e de forma semelhante as estratégias de regulação social que ele abarca. Antes, faz-se mister levar em conta que as relações sociais estão impregnadas de manifestações de poder e que este se distribui na sociedade gerando micro poderes. Assim sendo, se por um lado o currículo representa o desejo de governamento[5] que se manifesta nos discursos e nas práticas curriculares, por outro, também se constitui como espaço de resistências e de transgressões como formas de manifestações de poder. Nesse caso, ainda que de forma assimétrica o poder estaria operando através do conjunto das relações sociais vivenciadas no currículo escolar.

Por outro lado, ressalta-se que o gênero, ou mais precisamente, as relações entre os gêneros constituem o elemento do currículo sobre o qual essa investigação se debruça. Trata-se, portanto, de recortar do currículo esse objeto social que é o gênero, compreendido como elemento da cultura que informa sobre a “organização social da diferença sexual. No entanto, não se trata de entender que o gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p. 13). Esses significados, por sua vez, não são fixos, mas ao contrário, variam de acordo com as culturas e os grupos sociais, da mesma forma que variam no interior de um grupo social em diferentes tempos.

Por outro lado, trata-se de relações sociais no interior das quais o poder opera em várias direções descentrando-se e exercendo-se como uma rede de relações marcadas pela tensão e pela atividade. Nesse sentido, destaca-se que o debate sobre gênero se ampliou a partir da adoção, por esse campo teórico, dos estudos de Foucault, em especial das discussões sobre as relações de poder. As contribuições dessas discussões aos estudos de gênero possibilitaram seu afastamento das

[5] Governamento, de acordo com Veiga-Neto (2007), designa todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a conduta do próprio sujeito ou de outros, visando estruturar o campo de ação dos outros.

análises centradas na polarização entre pares dicotômicos – homem/mulher, heterossexual/homossexual, dominantes/dominados – e na compreensão de que o poder seria dotado de uma existência substantiva da qual as forças dominantes se apropriariam para o exercício da dominação homogênea sobre grupos dominados. Assim sendo, o autor defende que o poder não seja

> [...] concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio (FOUCAULT, 2004, p. 25).

Nessa perspectiva, entende-se que as relações sociais de gênero, no interior das quais as relações de poder abrigam situações de constante enfrentamento, rejeitam análises ancoradas na dicotomia entre os pares e na fixidez das posições ocupadas por seus elementos, por compreender que essas relações não são unidirecionais e envolvem "constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças" (LOURO, 1998, p. 39-40).

Por outro lado, o gênero, tal como é aqui compreendido, abrange a interpretação dos significados atribuídos socialmente às diferenças entre os sexos através das instituições e das práticas sociais. Constitui-se ao longo da vida dos sujeitos em meio às relações sociais de poder, através de processos pluridimensionais, desarmônicos e não graduais que marcam a pluralidade e a conflitualidade dos processos de (re) construção dos elementos da cultura. Reitera o aspecto relacional da construção desses significados, de forma que a interpretação sobre o gênero é sempre forjada nas relações entre os sujeitos de diferentes gêneros (BUTLER, 2000, 2008; SCOTT, 1990, 1992, 1994; LOURO, 1998, 2003, 2009; MEYER, 2007).

Nesse sentido, Butler (2008, p. 29) destaca que "como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes", enquanto que Scott (1994, p. 13), defendendo a mesma posição, afirma que

> Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso saber sobre o corpo e este saber não é "puro", não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. A diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância - mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada.

Assim, nesta investigação, o gênero é entendido como uma “relação entre sujeitos socialmente construídos, em contextos especificáveis” (BUTLER, 2008, p. 29). Ou seja, não se trata de tomar o gênero com referência na lógica binária que contrapõe masculino e feminino, mas de buscar aproximações com as ambigüidades e atravessamentos que perpassam as fronteiras de gênero, uma vez que a adoção desse dualismo representaria reconhecer a legitimidade da normatividade heterossexual. Normatividade esta que de forma sutil e, por vezes, quase invisível adquire consistência através das ações das mais diversas instâncias sociais. Em contraposição a esta, entende-se que “sendo esse processo cultural, é histórico e dinâmico, quer dizer, é passível de transformações”. Assim, “ao lado dos discursos que reiteram a norma heterossexual, circulam também discursos divergentes e práticas subversivas” (LOURO, 2009, p. 92).

Nessa perspectiva, compreende-se que o gênero se constrói no engendramento das relações sociais, sugerindo que a constituição das feminilidades não diz respeito só às mulheres, da mesma forma que a composição das masculinidades não se refere apenas aos homens. A compreensão sobre a perspectiva relacional do gênero extrapola a percepção de homens e mulheres como sujeitos concretos, dotados de uma essência ou natureza própria ao seu sexo, para abranger o entendimento de que o gênero constitui uma categorização de pessoas, de artefatos e de eventos.

Trata-se de uma percepção que considera como constitutivo do gênero tudo que representa uma imagem sexual, construída socialmente, para expressar as diferenciações entre o masculino e o feminino, uma vez que os “referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes” (COSTA, 1998, p. 187). Dessa forma, o entendimento de que o gênero não abarca apenas as

categorias homem e mulher, implica a apreensão ampliada das categorias masculino e feminino das quais as primeiras seriam parte.

Destaca-se, por outro lado, a relevância que assume nessa investigação a tentativa de compreender as implicações do currículo na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental[6], uma vez que a escola constitui um dos espaços de socialização no qual os meninos e meninas permanecem por um tempo relativamente longo de suas vidas. Essa permanência em contato com os elementos do currículo pode ser confirmada tanto em relação às horas diárias de exposição aos procedimentos de ensino e às interações no interior da escola, como no que se refere aos anos de vida envolvidos nessa etapa da escolaridade.

Assim, a etapa da escolaridade correspondente ao ensino fundamental abrange, pelo menos, nove anos com quatro horas diárias dos e das estudantes no ambiente escolar onde os processos comunicativos são intensos, as normas bem definidas e os conteúdos sistematizados com objetivos determinados. Trata-se de uma etapa da escolaridade na qual o trabalho educativo sistemático almeja resultados que deverão se expressar com maior intensidade nos comportamentos e nas formas de participação social dos e das estudantes. Isso porque o ensino fundamental compreende uma faixa de idade em que os meninos e meninas ampliam de forma significativa sua capacidade de compreensão dos fenômenos, de abstração dos conceitos e de interpretação da realidade. Desse modo, compreende-se que a escola, como espaço de formação dos sujeitos humanos, tem influência destacada na construção das formas de representação dos gêneros e na preparação dos e das estudantes para a vivência dessas relações com equidade.

Considera-se, além disso, que o ensino fundamental abrange uma fase do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo próprio aos meninos e meninas nessa faixa etária[7], embora se ressaltem algumas diferenças no interior da mesma. Assim,

---

[6] O ensino fundamental, de acordo com a legislação vigente, corresponde à segunda etapa da escolaridade básica e abrange a faixa etária dos seis aos catorze anos. Sua instituição funda-se na Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 11.114/2005, de 16 de maio de 2005, altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Além dessas, a Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

[7] O ensino fundamental envolve, em sua segunda fase, estudantes de onze a catorze anos. Nessa faixa etária o desenvolvimento físico, psíquico e social corresponde à puberdade e à adolescência, que têm nas descobertas, nos conflitos e nas mudanças suas principais características.

observa-se que entre os meninos e as meninas de menor idade ainda é muito comum a separação por gênero no interior da escola e da sala de aula, bem como a formação de grupos – para estudos, jogos e brincadeiras – separados por gênero. Nessa fase, as brincadeiras são ainda marcadas por elementos próprios da idade infantil e os conflitos se apresentam de forma mais explícita. No entanto, nos dois últimos anos do ensino fundamental observa-se entre os e as estudantes com mais idade que a convivência com as diferenças entre os gêneros se dá de forma mais efetiva. Os relacionamentos entre eles e elas se tornam mais freqüentes e intensos, a formação dos grupos abrange meninos e meninas, Iniciam-se as experiências com os jogos amorosos e os conflitos se tornam mais latentes.

Ademais, como se trata das relações sociais entre os gêneros, observa-se que o processo de comunicação nesses grupos é habitual, que os seus membros partilham manifestações da(s) cultura(s) juvenil(is) em relação aos usos, costumes e preferências e, sobretudo, que há afinidades na forma de conceber a realidade e significar os fenômenos. Por outro lado, trata-se de uma fase da vida na qual a manifestação de interesse por inserção no mundo do trabalho, por definição profissional e por demarcação do seu lugar social constitui também objeto de interesse compartilhado por grande parte dos e das estudantes.

Assim sendo, embora não seja aceitável pensar a unidade desses elementos para o conjunto dos e das jovens que cursam os anos finais do ensino fundamental, uma vez que não se pode desconsiderar a diversidade que adentra a escola, entende-se a relevância de pensar práticas curriculares voltadas à promoção de experiências que possam contribuir para a formação de identidades afirmativas. Destaca-se, nessa investigação, a preocupação com o currículo do ensino fundamental por sua relevância para a formação humana dos sujeitos, principalmente em função do tempo de nove anos de experiências que ele abrange na vida dos meninos e meninas, bem como pelo caráter obrigatório que assume na organização da educação nacional, segundo a qual a totalidade dos/as jovens estaria obrigada a cursá-lo.

Assim, observa-se que, conforme determinação do Art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, o ensino fundamental constitui “direito público subjetivo” e deverá garantir, de acordo com os incisos III e IV do Art. 32, a formação básica do cidadão, proporcionando aos e às estudantes

> [...] III o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Em consonância com os princípios da LDB 9394/96, a Resolução nº 2 de 7 de abril de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental as quais definem no inciso III do Artigo 3º que

> [...] As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em conseqüência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, observa-se que o currículo, além dos condicionantes sociais que indicam a emergente necessidade de construção de relações pautadas no respeito às diferenças sociais e culturais, inclui também imperativos de ordem legal, entendendo-se que a educação escolar tem entre suas atribuições a de preparar os e as estudantes para a convivência social. Assim, compreendendo que as relações entre os gêneros têm implicações diretas na forma como os e as estudantes elaboram sentidos e significados para as demais relações que estabelecem no conjunto das interações sociais que vivenciam, destaca-se a relevância de estudos nesse campo, uma vez que envolvem um momento propício para a formação de atitudes e valores pelos e das estudantes.

Sublinha-se, portanto, a relevância de estudar a dinâmica escolar e compreender de que forma o currículo e, em especial, as práticas curriculares expressam as relações de poder na sociedade, estando implicadas na construção das relações sociais entre os gêneros. Deste modo, o conceito de prática

pedagógica aqui adotado fundamenta-se na acepção de Veiga (1994), segundo a qual a prática pedagógica deve ser compreendida como uma dimensão da prática social[8], guiada por objetivos, finalidades e conhecimentos.

Souza (2009), em consonância com Veiga (1994), corrobora a ideia de que a prática ou práxis pedagógica constitui uma dimensão da prática social e acrescenta que o conceito de prática pedagógica, dada a sua maior abrangência, compreende as práticas gestora, docente e discente. Estaria, portanto, vinculado à responsabilidade institucional com o conjunto das práticas educativas que se desenvolvem na escola. Dessa forma, entende o autor que se trata da "prática educativa argumentada, analisada, sistemática, intencional, voluntária, coletiva e institucional" (SOUZA, 2009, p. 68).

Segundo Veiga (1994, p. 17), "o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor". Nesse sentido, entende-se que as teorias pedagógicas materializadas nas práticas gestora, docente e discente correspondem à prática pedagógica caracterizada como prática social transformadora e envolve um conjunto de ações educativas necessárias à efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem e à formação dos sujeitos. Assim sendo, a compreensão que guiou as preocupações com o currículo, acolhida nesta investigação, toma a prática pedagógica como prática social que se efetiva no interior da escola pelo conjunto dos sujeitos – educadores, educadoras e estudantes –, envolve os vários elementos do processo educativo e tem como finalidade a formação humana.

Os caminhos da investigação

A pesquisa ora apresentada se insere no campo do currículo e toma como referência os Estudos Culturais em razão de estes colocarem a cultura no centro de suas preocupações e em função dos nexos que estabelecem com os estudos curriculares e de gênero, destacando-se, ademais, sua afinidade com as metodologias adotadas nas pesquisas educacionais. Está ancorada ainda nos

[8] A prática social caracteriza-se, de acordo com Vázquez (2007), como ação humana, cuja efetivação envolve relações sociais e através da qual a modificação do objeto implica na transformação do sujeito social – homem ou mulher.

pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo que possibilitam analisar e compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no currículo escolar.

Os Estudos Culturais constituem um campo de produção de conhecimentos aberto à adoção de um campo teórico diverso – feminismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo – que possa responder ao problema formulado pela pesquisa e, conseqüentemente, ao contexto em que foi gerado. A escolha das práticas de pesquisa dos Estudos Culturais depende das questões formuladas dentro de determinado contexto, uma vez que a este campo não interessam apenas os temas pesquisados, mas, sobretudo, a forma como são investigados e as razões da investigação. Em sua trajetória, os Estudos Culturais sofreram influências teóricas diversas, negociaram e renegociaram objetos de estudo e métodos, sem, contudo, abrirem mão da implicação política com o objeto de estudo, nem do rigor metodológico exigido pela pesquisa cientifica.

O conceito ampliado de cultura, que inaugurou o campo dos Estudos Culturais, desdobra-se, a partir dos anos 1970, proporcionando a formulação de uma nova agenda na qual os Estudos Culturais em educação podem ser concebidos como “um partilhamento de entendimentos, de conceitos-chave e ‘formas de olhar’ que eles trouxeram, principalmente, para as áreas das humanidades, da comunicação, da literatura” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54). Já a partir dos anos 1990, o conceito de classe perde a centralidade nos Estudos Culturais que movem suas atenções para as questões relativas à construção da subjetividade e da identidade, incluindo nesses estudos as discussões sobre raça, etnia, gênero, sexualidade, identidade nacional, colonialismo, populismo cultural, entre outros.

Para os Estudos Culturais os diversos tipos de conhecimento expressam significados construídos social e culturalmente, o que representa o reconhecimento da cultura no seu sentido plural e adjetivado: cultura(s) de massa, cultura(s) popular(es), cultura(s) juvenil(is), cultura(s) escolares, bem como do senso comum como objeto de estudo e pesquisa e como conteúdo a integrar o currículo escolar.

Assim, a escolha dos Estudos Culturais como aporte teórico metodológico desta pesquisa deveu-se à centralidade que nestes assume a cultura, à sua vinculação com os estudos curriculares e de gênero, bem como à afinidade destes com as metodologias qualitativas, em especial com os Estudos Feministas que, ao

definirem o pessoal como político, provocam uma revolução teórica nos Estudos Culturais (HALL, 2003).

Para alguns estudiosos e estudiosas (LOURO, 1998; GIROUX, 1999; HALL, 2003), do ponto vista epistemológico, um dos mais importantes contributos da teorização feminista foi a definição do pessoal como político. Assim, segundo Louro (1998, p. 148), essa definição possibilita olhar de forma diferente as relações entre "subjetividade e sociedade, entre os sujeitos e as instituições sociais". Possibilita ainda compreender que o político também é pessoal, já que "nossas experiências e práticas individuais não apenas são constituídas no e pelo social, mas constituem o social" (p. 149). Para Giroux (1999, p. 80), "esse argumento sugere um relacionamento complexo entre as práticas sociais materiais e a construção da subjetividade através do uso da linguagem". Entende o autor que a problematização das relações sociais entre os sexos, das identidades, das diferenças e dos pontos em comum entre homens e mulheres, constitui o maior avanço da teorização feminista. Hall (2003, p. 196), por sua parte, argumenta que "a proposição da questão do pessoal como político – e suas conseqüências para a mudança do objeto de estudo nos estudos culturais – foi completamente revolucionário em termos teóricos e práticos".

Da mesma forma, a aproximação com a perspectiva pós-estruturalista que aqui se faz refuta os ideais modernistas de fé na ciência e na existência de uma razão universal que se emanciparia progressivamente visando a liberdade e a resolução dos problemas da humanidade. Rejeita as grandes narrativas, cujas pretensões totalizantes de explicações sobre a realidade, ao defenderem verdades tidas como absolutas, negam as contingências, as lutas e as particularidades da vida cotidiana, bem como o pluralismo de forças, a parcialidade e as especificidades dos discursos.

Dessa forma, a perspectiva pós-estruturalista com a qual essa investigação dialoga compreende a formação do sujeito e da realidade como um processo que decorre de uma tessitura social e histórica, complexa, fragmentada e polissêmica que se dá na e pela linguagem. Compreende, ademais, que o campo do discurso constitui o espaço de produção das diferenças de classe, de gênero, de raça, de religião. Nesse sentido, o pensamento pós-estruturalista redefine as peculiaridades da linguagem, que deixa de ser compreendida como elemento neutro de apropriação

da realidade, para ser entendida como elemento de constituição dessa realidade e que opera através dos estreitos vínculos que mantém com as relações de poder (OGIBA, 1995).

Assim, entende-se que os ideais modernos ao tomarem a razão como fundamento para as questões humanas e delegarem à educação o encargo de prescrição de normas e condutas, de processos socializadores e de códigos a serem transmitidos de geração em geração, expressam o ideário emancipatório da razão, com o qual o pós-estruturalismo almeja romper. E é nesse sentido que a perspectiva pós-estruturalista empresta as ferramentas teórico-metodológicas e ancora a análise desenvolvida nessa investigação na busca de compreender em que medida os discursos sobre os gêneros, veiculados através do currículo escolar, estão implicados na construção das relações de gênero entre os e as estudantes.

Por outro lado, a teorização pós-crítica do currículo, ao adotar a noção foucaultiana de poder e se contrapor aos elementos do pensamento moderno, revelou-se como a de maior aproximação com a análise aqui empreendida, em razão de oferecer os instrumentos necessários à compreensão das categorias teóricas dessa investigação.

Por sua vez, a Rede Municipal de Ensino do Recife constitui-se como campo empírico da investigação do qual foram analisados os documentos e as práticas curriculares vivenciadas com estudantes do terceiro e do quarto ciclos de aprendizagem no dia a dia da escola. Os sujeitos da pesquisa – estudantes, professores e professoras de uma escola municipal – contribuíram com respostas a questionários e entrevistas, que posteriormente foram submetidos à análise.

O tratamento e a análise dos dados da investigação constaram de um mapeamento das falas dos sujeitos e de sucessivas leituras das quais foram emergindo as categorias de análise da investigação que se insurgiram também do exame dos documentos da proposta curricular. Procedeu-se à análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), que permite estudar um amplo leque de objetos da comunicação – ditos ou escritos – e envolve diferentes procedimentos analíticos. Nesse sentido, o objeto de estudo aqui tratado envolveu a aplicação da análise temática por sua aproximação com os objetivos de análise dos documentos curriculares e das falas dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados da investigação estão organizados nesse trabalho em seis capítulos, sendo que nos dois primeiros estão informados os fundamentos teórico-metodológicos da investigação; o terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa e nos três últimos são apresentados os resultados das análises dos dados da investigação.

No primeiro capítulo: *O campo de estudos do currículo e o lugar do gênero na teorização curricular* buscou-se recuperar as contribuições do debate no campo do currículo para compreensão do lugar que o trabalho com as relações sociais de gênero ocupam nas propostas e práticas curriculares. Trata-se de compreender as contribuições desse campo teórico para as mudanças operadas nos enfoques investigativos, para a elaboração de propostas curriculares, bem como para o entendimento das implicações do currículo para a construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes. Buscou-se, por conseguinte, estabelecer as primeiras aproximações com a teorização curricular com vistas a compreender como foi se constituindo um campo de estudos sobre o currículo e de que forma foram se construindo os vínculos entre currículo e gênero.

O segundo capítulo, *O campo de estudos de gênero: nexos entre cultura, currículo e gênero,* analisa elementos da constituição do gênero como categoria de análise e da formação de um campo de estudos de gênero, objetivando compreender como se deu a consolidação dos nexos entre gênero e currículo ao longo da trajetória de composição desses dois campos teóricos.

O terceiro capítulo apresenta *o percurso teórico-metodológico da pesquisa,* visando descrever a natureza da investigação, sua vinculação teórica e escolhas metodológicas. Anuncia e justifica a constituição do campo, a escolha dos sujeitos, das técnicas e dos instrumentos de coleta dos dados, descreve o tratamento e análise dos dados da pesquisa e delineia os caminhos percorridos na trajetória que conduziu a investigação desde a problematização do objeto investigado até comunicação dos resultados.

O capítulo quatro, *construindo competências em tempos de aprendizagem: gênero na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife,* corresponde à primeira parte das análises da investigação na qual o livro “Tempos de Aprendizagem, Identidade Cidadã e Organização da Educação Escolar em Ciclos” e o caderno “Construindo Competências”, versão preliminar da proposta curricular da

Rede Municipal de Ensino de Recife, foram analisados. Nesse capítulo, analisa-se, no currículo prescrito, elementos implicados na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes.

O quinto capítulo da tese, *as relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental,* apresenta uma parte dos resultados da análise dos dados empíricos referentes às interações entre meninos e meninas no interior da escola investigada, visando apreender aspectos das relações que se estabelecem entre os gêneros e abranger elementos do currículo escolar implicados na construção dessas relações. Essa parte das análises proporcionou as primeiras aproximações com as tensões entre os gêneros experienciadas no ambiente escolar, com as formas de interação entre meninos e meninas no tempo-espaço da escolarização e com os olhares dos e das estudantes sobre as intervenções pedagógicas dos professores e professoras operadas no cotidiano da escola.

No sexto e último capítulo, *gênero nas práticas curriculares com estudantes do ensino fundamental,* são apresentados resultados referentes às interferências das diferenças entre os gêneros na sala de aula, às relações que se estabelecem entre os conteúdos das diversas disciplinas e o trato com as questões relativas aos gêneros, aos saberes mobilizados pelos professores e professoras para a mediação de conflitos entre os gêneros na sala de aula e na escola e à relação que se estabelece entre proposta e práticas curriculares no cotidiano da escola.

1 O CAMPO DE ESTUDOS DO CURRÍCULO E O LUGAR DO GÊNERO NA TEORIZAÇÃO CURRICULAR

Os estudos sobre o currículo escolar são relativamente recentes se comparados ao seu tempo de uso como ferramenta pedagógica e sua trajetória histórica revela o aspecto polissêmico do termo que foi utilizado para denominar diferentes elementos em diferentes épocas[9]. Não obstante a convivência histórica entre as realidades curricular e escolar, principalmente a partir da institucionalização da escola no final do século XIX, a polissemia do termo atravessou toda essa trajetória e ainda suscita discussões em torno do seu significado. Assim, de acordo com Pacheco (2005), para conceituar currículo faz-se necessário aproximar-se do contexto em que este se situa e das pessoas que nele interferem.

Deste modo, a coexistência entre a realidade curricular e a realidade escolar foi historicamente marcada por concepções diversas, abordagens distintas e teorizações que expressam o momento histórico do qual emergem as várias formas de conceber o contexto socioeconômico e político-cultural e, em especial, no qual se originam os projetos de sociedade. Nesse sentido, entende-se que refletir sobre esse objeto social implica compreender o itinerário seguido na formulação de um campo de estudos, cuja teorização esteve ancorada em diferentes paradigmas, e cuja vinculação às relações de poder pode ser observada desde sua gênese, embora a noção de poder que acompanhou esse itinerário também não tenha sido sempre a mesma.

Nessa perspectiva, esse texto constitui o esforço de recuperar as contribuições do debate no campo do currículo para compreensão do lugar que o trabalho com as relações sociais de gênero ocupa nas propostas e práticas curriculares. Trata-se de compreender as contribuições desses estudos para as

---

[9] A palavra currículo deriva da palavra latina Scurrere que se refere a correr, corrida, carreira, curso, de onde advém sua vinculação a curso a ser seguido, apresentado. Portanto, considerando-se a etimologia da palavra, o currículo corresponde a uma sequência de conteúdos apresentados para estudo. Nos séculos XIV e XV, o termo curso passa a ser utilizado, com variedade semântica, na linguagem universitária em línguas como o português, o francês, o inglês, entre outras. Já o termo currículo aparece mais tardiamente, sendo a palavra curricle, em inglês, registrada com o sentido de cursinho, utilizada em 1682. A partir de 1824, a palavra curriculum, também em inglês passa a denominar curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários, também chamados de course. No século XX, a palavra curriculum migra da Inglaterra para os Estados Unidos, sendo empregada com o sentido de curriculum vitae e nos anos 1940 é aportuguesada no Brasil (TERIGI, 1996; GOODSON, 2002; BERTICELLI, 2003; PACHECO, 2005).

mudanças operadas nos enfoques investigativos, para a elaboração de propostas curriculares, bem como para o entendimento das implicações do currículo para a construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes.

O esforço no sentido de alcançar o objetivo aqui proposto suscita questionamentos relativos ao contexto escolar no qual interagem diferentes sujeitos e se desenvolvem práticas educativas diversas. Trata-se de questionamentos que dizem respeito às inquietações provocadas pelos desafios postos à escola com relação às aprendizagens dos conteúdos e à construção de atitudes e valores da cultura pelos e pelas estudantes, com repercussão para as relações sociais que se estabelecem na convivência humana.

Essas inquietações, por conseguinte, ajudaram a formular as seguintes indagações: qual o espaço reservado no currículo para o trabalho com as relações sociais e, em especial, com as relações sociais de gênero? Ou ainda, as relações sociais de gênero, como elementos da cultura, estariam sendo ensinadas na escola, ainda que não constituam conteúdo prescrito no currículo? Quais as possibilidades ou estratégias encontradas por professores e professoras para a inserção das relações de gênero como conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido na escola? Até que ponto a transgressão aos elementos prescritos no currículo aproxima a prática pedagógica do atendimento aos desafios postos à escola pelas questões culturais da atualidade, especialmente no que se refere às relações entre os gêneros? Essas questões refletem as inquietações suscitadas pelo cotidiano da escola e orientam a busca da compreensão sobre o espaço ocupado pelo gênero no currículo escolar.

Diante desses questionamentos, busca-se responder ao problema da pesquisa anteriormente anunciado, qual seja: de que forma o currículo escolar, compreendido como produção histórica e social, está implicado na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental? A resposta a essa questão remete à necessidade de compreender a forma como a teorização no campo do currículo incorpora historicamente os elementos da cultura e em que medida estaria implicada na construção das relações sociais de gênero que se estabelecem na escola e, por conseguinte, na sociedade mais ampla.

Para isso, busca-se inicialmente estabelecer as primeiras aproximações com a teorização curricular com vistas a compreender como foi se constituindo um campo

de estudos sobre o currículo e de que forma foram se construindo os vínculos entre currículo e gênero.

1.1 A Teorização Curricular: primeiras aproximações

As primeiras teorizações sobre o currículo, considerando-se seu tempo de uso como ferramenta pedagógica, são relativamente recentes. Surgiram na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, com Franklin Bobbitt e Charters Wenett que publicam, em 1918 e 1923, respectivamente os livros *The Curriculum* e *Curriculum Construction*. Anos mais tarde, Ralph Tyler escreve, em 1949, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino,* texto com o qual o campo teórico do currículo atinge sua consolidação (GIROUX, 1986; SILVA, 2000; SCHMIDT, 2003; PACHECO, 2005; APPLE, 2006).

Esses e outros estudos curriculares evidenciam que a história do currículo, desde sua vinculação ao campo da escolarização, foi marcada pelo nexo aos padrões de organização e controle social que podem ser observados através de sua ligação aos conceitos de disciplina, classe e prescrição. Registram também o distanciamento entre currículo e contexto socioeconômico e político-cultural nas teorizações curriculares desenvolvidas na primeira metade do século XX (SILVA, 2002; GOODSON, 2002; PACHECO, 2005).

De acordo com Goodson (2002), “o conceito de currículo como seqüência estruturada ou ‘disciplina’ provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo” que tem na ideia de disciplina a sua essência. Segundo o autor, “o currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os ‘eleitos’ recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador” (p. 43). Desse modo, o currículo teria para as práticas educacionais o mesmo significado que a disciplina apresentaria para as práticas sociais, isto é, práticas diferenciadas destinadas a reiterar a distinção.

Corroborando esse pensamento, Pacheco (2005, p. 30) afirma que o termo currículo “é de origem recente e aparece com o significado de organização do ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina”. Observa-se, dessa forma, que o emprego dos termos currículo e disciplina com o mesmo significado na organização de um curso apontaria a adoção do currículo como instrumento do controle social

implícito na organização da sociedade e desvendaria os primeiros indicativos da relação entre conhecimento e controle[10] que viria a ser tratada mais tarde pela teorização curricular.

Goodson (2002) assinala também que a vinculação entre currículo e classe remonta aos primórdios da relação entre currículo e escolarização. Para o autor, esses termos – currículo e classe – parecem se inserir no campo educacional no momento em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa uma vez que o sistema de classe no currículo responderia pela divisão dos alunos de acordo com estágios de complexidade crescente, organizada em uma sequência, conforme a idade e os conhecimentos exigidos. Nessa sequência, a passagem do aluno para um estágio de maior complexidade estaria na dependência do atendimento às exigências de conhecimento prescritas para a classe anterior expressando, segundo o autor, o poder que tem o currículo de diferenciar pessoas.

Da mesma forma, o autor argumenta que "o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se" (GOODSON, 2002, p. 31). A prescrição, que corresponde à fixação antecipada dos conteúdos e das suas formas de operacionalização no currículo, se fez presente desde sua história mais remota e continua presente nas atuais ideias sobre o currículo e nas práticas curriculares. Dessa forma, está expressa nos textos macropolíticos que representam o discurso oficial da administração central, abrange interesses diversos e compromissos elaborados em vários níveis de ação e corresponde ao nível da racionalidade técnica expressa pelo Estado (PACHECO, 2005).

Observa-se, assim, que a história do currículo ao registrar sua vinculação às categorias disciplina, classe e prescrição, anuncia os nexos existentes entre currículo e poder e entre currículo e controle social. Além disso, uma fase dessa

---

[10] Bernstein, ao formular a Teoria dos Códigos, argumenta que poder e classificação constituem um par de categorias estreitamente relacionadas entre si e fundamentais para a compreensão das intencionalidades presentes na elaboração dos currículos. Para o autor, o poder se expressa através da classificação do currículo que separa o conhecimento legítimo do não legítimo através do estabelecimento de fronteiras entre as áreas. Para Bernstein (1996, p. 71), o sistema educacional é "um produtor e reprodutor crucial de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico" e, nesse caso, a relação entre conhecimento e controle dar-se-ia pelo isolamento entre as disciplinas e pela forma de transmissão do conhecimento. Entende-se, dessa forma, que o isolamento entre disciplinas e comunicação pedagógica seria responsável pela efetivação do controle no que se refere ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo e ao espaço pedagógicos (BERNSTEIN, 1996).

história, observada já a partir do final do século XVI, registra perspectivas de currículo que o apresenta distanciado de seu contexto social. Segundo Goodson (2002, p. 31), em razão desse distanciamento, “contexto e construções sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e ‘definem’ o curso”. Evidências históricas da constituição desses vínculos, bem como do distanciamento entre currículo e contexto socioeconômico e político-cultural, estão presentes nos primeiros Estudos de Currículo no início do século XX.

Os elementos do currículo, entre eles as práticas curriculares, começam a ser problematizados apenas há algumas décadas pela teorização educacional crítica, surgida nos anos 1960-70, embora a construção dos discursos sobre o currículo tenha se iniciado nas primeiras décadas daquele século.

Nesse sentido, a literatura educacional revela que a teorização curricular esteve ancorada em diferentes paradigmas sócio-históricos e epistemológicos, chamou para si os interesses de várias ciências humanas e sociais, como a psicologia, a sociologia e a pedagogia e esteve submetida a diferentes enfoques teórico-metodológicos das ciências sociais, entre eles o pensamento positivista, o ideário marxista e, mais recentemente, a perspectiva pós-estruturalista. Dessa forma, foi produzida ora sob a égide da Teoria Tradicional, ora da Teoria Crítica e, mais recentemente, vem sendo tratada sob o enfoque das Teorias Pós-Críticas (GIROUX, 1986; MOREIRA et al., 2004; MOREIRA; SILVA, 2006; SILVA, 2007).

Destaca-se, entretanto, que nessa parte do texto não serão recuperados os elementos correspondentes aos dois primeiros enfoques apontados. Assim, os estudos sobre o currículo, que correspondem à teorização tradicional ou não crítica, bem como as contribuições aos estudos curriculares que constituem a teorização crítica do currículo, não serão aqui desdobrados. Convém salientar que, se por um lado, a reconstituição da trajetória histórica das teorizações curriculares não se constitui objeto desse estudo por se afastar do foco dessa pesquisa, por outro, essa discussão já foi contemplada nos trabalhos desenvolvidos anteriormente por Giroux (1986), Lobo (2005), Moreira e Silva (2006) e Silva (2000, 2007), entre outros, adotados como referências para essa investigação.

Assim, com vistas a apreender as contribuições do debate no campo do currículo para compreensão do lugar ocupado pelas discussões a respeito das

relações sociais de gênero nas propostas e práticas curriculares, discute-se a seguir a forma como o gênero foi tratado pelas teorias tradicionais ou não críticas.

1.2 Currículo e Gênero nas teorias tradicionais ou não críticas: o legado da racionalidade científica

Os estudos sobre o currículo, desenvolvidos com base nas teorias educacionais tradicionais ou não críticas, têm suas análises marcadas pela ausência de relação entre os sujeitos produtores do fenômeno educativo e o dado resultante dessa produção, ou seja, o próprio fenômeno. Trata-se da separação entre a teoria e a sociedade mais ampla, que, de acordo com Horkheimer (1991, p. 39), desconsidera que

> [...] os fatos que os sentidos nos fornecem são pré-formados de modo duplo: pelo caráter histórico do objeto percebido e pelo caráter histórico do órgão perceptivo. Nem um nem outro são meramente naturais, mas enformados pela atividade humana.

Em decorrência do legado da racionalidade científica positivista para a investigação social, os estudos curriculares referenciados na teoria tradicional ou não crítica caracterizam-se pela ausência de contextualização sócio-histórica, pelo predomínio da quantificação e descrição dos dados, pela separação entre o indivíduo e a sociedade e pela desconsideração da unidade teoria-prática.

Dessas características resultam teorizações sobre o currículo que o delineiam como uma área técnica, voltada à descrição de procedimentos, métodos e técnicas de ensino e marcada pela ideia de neutralidade e objetividade na organização das disciplinas, na escolha dos conteúdos de ensino, das atividades pedagógicas e das formas de avaliação.

Assim, o modelo de currículo de Bobbitt[11], voltado para a economia, propunha que especialistas do sistema educacional procedessem ao levantamento das

[11] Alguns estudos apontam que as primeiras teorizações sobre o currículo surgiram com Franklin John Bobbitt, através do livro The Curriculum, publicado em 1918 nos Estados Unidos. Em 1949, Ralph Tyler publica o livro Princípios Básicos de Currículo e Ensino e, da mesma forma que Bobbitt, expressa suas preocupações com a dimensão técnica do currículo (GIROUX, 1986; SILVA, 2000, 2001; SCHMIDT, 2003; MOREIRA; SILVA, 2006; APPLE, 2006).

habilidades necessárias às atividades profissionais, definissem com precisão os objetivos a serem alcançados e elaborassem instrumentos de medição para o controle das aprendizagens. Essas proposições foram sistematizadas na obra de Tyler, em 1949.

Para Tyler (1974), o currículo é concebido como programa educacional que deveria ser planejado com base em princípios orientadores das suas quatro fases consideradas básicas: a seleção dos objetivos, a seleção das experiências de aprendizagem, a organização das experiências de aprendizagem e a avaliação. Trata-se de um conjunto de técnicas cuidadosamente planejadas que parece situar-se no plano da realidade idealizada, harmônica, não problematizada, e que não busca compreender os vínculos entre a escola e o contexto socioeconômico e político-cultural mais amplo. Assim, de acordo com Giroux (1986, p. 105),

> [...] falta na visão tradicional a noção de que a cultura se refere a processos específicos que envolvem relações antagônicas vivenciadas por diferentes grupos sócio-econômicos, com diferente acesso aos meios de poder e uma resultante capacidade desigual para produzir, distribuir e legitimar seus princípios compartilhados e suas experiências de vida.

Desse modo, a teorização curricular não crítica, ao desconsiderar a dimensão dinâmica de (re) criação da cultura na constituição da sociedade, distancia-se das questões sociais envolvidas na elaboração e vivência das experiências curriculares e, em consequência, não incorpora questões relativas às relações entre classes, raças, religiões e sexos vivenciadas no interior da escola.

Observa-se, entretanto, que o contexto social de emergência da teorização curricular não crítica – início do século XX – já contava com formas de organização social das mulheres, expressas através dos seus movimentos de libertação, iniciados no Ocidente no século XIX. As representações sobre a mulher, construídas nesse período, no entanto, estavam ancoradas no paradigma naturalista[12] e no paradigma da racionalidade científica e retratavam as ideias, as crenças, os

[12] O paradigma naturalista apóia a ideia de que as diferenças – étnicas, de gêneros, de capacidades, de classe, entre outras - são determinadas biologicamente e justificariam os diferentes comportamentos e desempenhos dos sujeitos. Nesse sentido, em relação à diferença entre os gêneros, é responsável pela ideia de que homens e mulheres seriam dotados de uma natureza própria, determinada pelo seu sexo e envolve a aceitação da categoria de subordinação da mulher ao homem, baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo.

ensinamentos, os estudos e a ideologia dominante em um período histórico marcado pelo enfrentamento de obstáculos.

De acordo com Almeida (1998), o modelo teórico positivista adotado nos estudos sobre a mulher à época referendava a tese da sua inferioridade biológica e intelectual e difundiu-se através da literatura, das artes e da ciência, especialmente da medicina e da psiquiatria. A educação, por sua vez, refletia esse modelo, inicialmente negando à mulher o acesso à escola e, mais tarde, estabelecendo a separação dos prédios, a escolha do professor por sexo, a organização das salas de aula, a seleção de diferentes conteúdos de ensino para meninos e meninas, entre outros modos de organização educacional.

Esse conjunto de elementos, no entanto, não era reconhecido como componente das práticas curriculares, uma vez que na concepção restrita de currículo adotada pelo enfoque tradicional, o mesmo era entendido como uma área puramente técnica que dizia respeito apenas à organização das disciplinas, à escolha dos conteúdos de ensino, às atividades pedagógicas e à avaliação.

Observa-se, assim, que a noção de natureza, tida como determinante dos comportamentos masculino e feminino pelo paradigma da racionalidade científica, influenciou os primeiros estudos sobre o currículo, em cuja formulação se desconsiderava que a diferença entre os gêneros resultava das relações patriarcais predominantes na sociedade e na escola à época. Da mesma forma, essa noção passou a justificar, durante décadas, a posição social de homens e de mulheres. Nesse sentido, Pucci (2003, p. 18) afirma que

> O positivismo, de fato, não conseguiu captar o poder ativo e constitutivo do sujeito na construção do mundo e acabou como cúmplice de uma política passiva e contemplativa que aceitava o mundo como um dado, como uma realidade pronta.

Dessa forma, poder-se-ia deduzir que o paradigma naturalista, em evidência no início do século XX, em consonância com o modelo positivista, predominante na teorização curricular da época, estaria apoiando a omissão das questões sociais nos estudos sobre o currículo, em especial, das relações de gênero situadas no campo da crítica social iniciada nos anos 1960 com as teorias educacionais críticas.

1.3 Currículo e Gênero na teorização crítica: a inserção da cultura nos estudos curriculares

A produção de estudos curriculares da segunda metade do século XX contou com contribuições de diferentes campos do saber e enfrentou debates diversos que revelam continuidades e descontinuidades nesses discursos. Assim, os debates sobre o currículo na perspectiva da teoria crítica[13], iniciados nos anos 1960, não constituem um bloco homogêneo.

A teorização educacional crítica, como o próprio nome indica, caracteriza-se pela abordagem crítica dos processos educacionais e da escola como instituição social responsável pela difusão da cultura. Em contraposição às teorias não-críticas, essa corrente deu origem a um pensamento de ruptura com as análises que tentavam explicar as razões do insucesso escolar das crianças oriundas das camadas populares, partindo da ideia de consenso social e de neutralidade do currículo.

Possibilitou também submeter os processos educativos desenvolvidos na escola à análise crítico-reflexiva, tornando possível conhecer as relações entre escola e sociedade e, ao mesmo tempo, desvendar os mecanismos de controle contidos nas relações sociais de poder. Esses estudos representam uma tomada de consciência sobre a natureza social da escola, compreendida em suas relações com a sociedade mais ampla e com a cultura.

Ao incorporar a categoria "cultura" à análise da relação entre a escola e a sociedade capitalista, as teorias educacionais críticas oferecem elementos para compreensão e discussão a respeito dos vários segmentos sociais formadores dessa instituição social e dos processos educativos que se desenvolvem no seu interior. Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como espaço da cultura, enquanto esta última se constitui como cenário das práticas sociais mais amplas que se estabelecem numa relação dialética entre o comportamento de

[13] As análises sobre os estudos curriculares apoiadas na teorização crítica abrangem a corrente reprodutivista e a corrente da resistência. A corrente reprodutivista compreende as teorias da reprodução social: Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) de Louis Althusser (1985) e a Teoria da Escola Dualista de Christian Baudelot e Roger Establet (1971); e as teorias da reprodução cultural: Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1970) e a Teoria dos Códigos de Basil Bernstein (1975). A corrente da resistência envolve os estudos de Paulo Freire (1987, 1989), Michael Aplle (1979, 1985) e Henri Giroux (1981, 1983), entre outros.

classe e os determinantes da sociedade. Como afirma Silva (2003, p. 9), “é impossível teorizar a sociedade, teorizar a educação, sem uma compreensão das formas e processos pelos quais ambos são constituídos culturalmente”.

Assim, a cultura tomada como categoria nas análises sobre o currículo possibilita não apenas olhar a escola de diferentes pontos de vista, mas também, ampliar esse olhar para os sujeitos que nela atuam. No entanto, em relação à consideração dos estudos sobre gênero no currículo escolar, pode-se dizer que as teorias educacionais críticas tratam o fenômeno das relações de gênero e os sujeitos dessas relações sob diferentes contornos e, dessa forma, apresentam diferenças em suas abordagens.

De tal modo, a corrente da reprodução social, ao colocar no centro de sua análise a desigualdade de classes sociais, não envolve na formulação de sua crítica a produção das desigualdades sociais pautadas nas diferenças culturais. Em consequência, não contemplam o gênero como objeto de análise.

Assim, as teorizações produzidas por Althusser (1985), Baudelot e Establet (1971), ao tomarem o antagonismo entre as classes sociais como cenário e elegerem a categoria ideologia como central para suas análises, estariam deixando de considerar o patriarcado como forma de dominação que expressa relações de poder apoiadas nas diferenças culturais. Nesse caso, as relações sociais desiguais, forjadas com referência nas diferenças de gênero, não são problematizadas por essas teorias, da mesma forma que essas diferenças não são tratadas como elementos que atravessam as classes sociais e produzem desigualdades no interior de uma mesma classe.

As teorias da reprodução cultural apontam a linguagem como veículo de reprodução dos valores, crenças e representações da sociedade burguesa, imposta à classe trabalhadora, através do *habitus*[14], e do *código*[15], respectivamente. Em

---

[14] De acordo com Bourdieu, o habitus constitui “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, obviamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e do domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 1983, p. 61). Corresponde ao conjunto de disposições e princípios da estrutura social, interiorizados pelo sujeito, tendo como efeito a regulação das práticas sociais.

[15] O código é compreendido como a gramática das classes sociais, o conjunto de regras implícitas apreendidas pelas pessoas das diferentes classes e que lhes permite distinguir os comportamentos aceitos dos não aceitos em contextos diversos. Abrange o conjunto de princípios regulativos

suas primeiras elaborações, essa corrente analisa a reprodução tomando como referência a categoria classe social, enquanto as desigualdades produzidas com base nas diferenças culturais não são explicitamente tratadas ou consideradas como objeto de crítica. Essas diferenças, no entanto, estariam presentes na escola sendo veiculadas através das práticas e das comunicações que se desenvolvem através do currículo.

Nesse caso, a corrente da reprodução cultural deixaria de considerar, na fase inicial de sua elaboração, que a linguagem que veicula os elementos da cultura dominante e reproduz valores, crenças e representações da classe burguesa é a mesma que universaliza o masculino, tomando o homem como representativo da humanidade, formada por homens e mulheres. Desconsiderariam também que a linguagem, historicamente, possibilitou tornar invisível a atuação das mulheres nos vários contextos socioeconômicos e político-culturais, contribuindo para a manutenção das relações desiguais entre os gêneros e para o reforço da internalização da dominação dos homens sobre as mulheres.

Nesse sentido, alguns estudiosos como Giroux (1986) e McRobbie (2001) apresentam uma crítica a essa corrente, argumentando que a complexidade das relações sociais não se explicaria apenas pelos mecanismos de dominação de uma classe sobre outra, mas também pela desigualdade das relações patriarcais e pela existência de forças que provocam e promovem as resistências. Assim, Giroux (1986, p. 128) argumenta que “os educadores precisam levar em conta tanto as divisões de trabalho sociais como as sexuais, nos estudos culturais, e que as análises marxistas têm geralmente ignorado essas últimas quando examinam a relação família-escola”.

Somente mais tarde, nos anos 1990, Bourdieu e Bernstein se debruçam sobre questões mais específicas da reprodução cultural e discutem a influência da escola na formação do conjunto de disposições e princípios relativos às relações sociais entre raças, religiões e gêneros, internalizados do mundo social, através da cultura.

Assim, a sociologia de Bourdieu (1995, 2007) volta-se para as relações entre homens e mulheres e analisa a dominação masculina com base nas construções socialmente sexuadas do mundo que vão sendo incorporadas ao *habitus.* Para o

---

daquilo que o sujeito faz e diz; define a escolha de significados e a forma de expressá-los nas interações sociais, sendo, contudo menos abrangente que o habitus (Bernstein, 1996).

autor, o mundo social, ao construir socialmente os sexos, ou os corpos, imprime no *habitus* um arbitrário cultural[16] que diferencia homens e mulheres, valorando positivamente os atributos masculinos e negativamente os predicados femininos. Realiza um trabalho de "socialização do biológico e de biologização do social", cujo funcionamento se assemelha ao de uma grande máquina que produz a dominação masculina com base na "diferença entre os sexos biológicos". Segundo o autor, o trabalho que o mundo social exerce sobre o homem e sobre a mulher "consiste em imprimir em seu corpo um verdadeiro programa de percepção, de apreciação e de ação que, na sua dimensão sexuada e sexuante funciona como uma natureza" (BOURDIEU, 1995, p. 145).

A naturalização do arbitrário cultural, assim como a visão dominante da divisão sexual se inscreve no *habitus* através da internalização de discursos, da presença e uso de objetos e das práticas em geral. Deste modo, os provérbios, os ditados, os cantos, os poemas, as representações gráficas do mundo, a estrutura do espaço, as divisões internas da casa, a organização do tempo, as posturas, as formas de andar, de sentar, de falar e de agir, os gestos asseguram a diferenciação e a dominação masculina, sem que esta tenha necessidade de justificação (BOURDIEU, 1995).

De igual modo, ao justificar a diferença entre os gêneros tomando como base as diferenças biológicas entre os sexos, o mundo social transforma o arbitrário cultural em natural e "a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la" (BOURDIEU, 2007, p. 18).

Bourdieu (2007) afirma que os princípios da dominação masculina sobre as mulheres que se exerce no âmbito do privado, só poderão ser compreendidos no âmbito das relações de poder[17]. Destaca ainda que esses princípios não estariam

---

[16] Para Bourdieu (1975), o arbitrário cultural corresponde ao valor arbitrário atribuído pela sociedade à cultura da classe dominante, no caso, à cultura masculina, constituindo-a como legítima e universalmente válida. Esse valor, atribuído arbitrariamente, seria inculcado através de mecanismos de ocultação dessa valoração, de garantia de legitimidade do discurso e da ação pedagógica, oferecendo a possibilidade de estes se apresentarem como não arbitrários e neutros, ou seja, desvinculados de interesses particulares.

[17] Bourdieu argumenta que o poder se manifesta de duas formas: "de um lado o poder puro, expresso na relação de força (pura) e, de outro, o poder simbólico, no qual aquele primeiro se transmuta. O processo de reprodução cultural consiste em se reforçar a desigualdade perante 'a' cultura que, por sua vez, reforça as relações de força (pura), isto é, o processo de reprodução social". Para

sendo reproduzidos apenas no espaço doméstico e que a perpetuação da ordem dos gêneros é garantida pela atuação de três instâncias principais: a Família, a Igreja e a Escola, entendendo que esta última, “mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal [...]” (BOURDIEU, 2007, p.104).

Assim, para o autor, a escola cumpre uma função na reprodução da diferença entre os gêneros que reforça o modelo dominante na estrutura familiar e na divisão do trabalho através da forma de organização sexuada que adota, da caracterização e hierarquização das disciplinas e da orientação para as escolhas profissionais. Esses fatores, objetivamente orquestrados incorporam ao *habitus* os princípios definidores da ocupação do espaço público pelo homem e do espaço privado pela mulher. Nesse sentido, o autor afirma que:

> [...] através da experiência de uma ordem social ‘sexualmente’ ordenada e das chamadas à ordem explícitas que lhes são dirigidas por seus pais, seus professores e seus colegas, e dotadas de princípios de visão que elas próprias adquiriram em experiências de mundo semelhantes, as meninas incorporam, sob forma de esquemas de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como é e a prever, de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-se para as que lhes são sistematicamente destinadas (BOURDIEU, 2007, p. 114).

Nesse sentido, a escola representa para Bourdieu uma das instâncias de inculcação das relações de dominação que se incorporam ao *habitus* através da dimensão simbólica da ação escolar que reproduz o arbitrário cultural masculino.

Também Bernstein, nos anos 1990, problematiza a inserção e a reprodução, na escola, de relações de poder que ultrapassam a diferenciação entre as classes sociais e têm motivação nas distinções entre categorias e dentro das categorias, sejam estas constituídas por agentes representativos do gênero, da etnia, da idade, das capacidades, ou formadas pelos discursos – acadêmico, profissional, entre outros.

Bernstein, o poder se define como a possibilidade de definir categorias que constituem a divisão social do trabalho, mantendo-se a rigidez das fronteiras entre elas. (SILVA, 1996, p. 18).

Bernstein (1996) adota o conceito de código para explicar como se dá a reprodução das classes sociais, entendendo os códigos como “dispositivos de posicionamento culturalmente determinados [...]”, que “[...] regulados de acordo com a classe social posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas”.

Embora não tenham se debruçado especificamente sobre as questões relativas às diferenças entre os gêneros, os estudos do autor oferecem ideias e conceitos que possibilitam a análise e a compreensão de como a cultura escolar é marcada por essas relações. Deste modo, ao deter seus estudos sobre as relações de poder, o conhecimento e o discurso, Bernstein (1996) afirma que “qualquer produção ou reprodução tem sua base social nas categorias e nas práticas sociais” (p. 39), cabendo aos diferentes conjuntos de categorias, distintos conjuntos de práticas especializadas.

Nessa perspectiva, aproxima-se da noção de poder de Foucault e busca explicar como através do poder e do controle social, as hierarquias e as diferenças são constituídas por meio de artifícios e princípios que classificam, regularizam e constroem os diferentes grupos sociais.

Para Bernstein (1996), poder e controle social são compreendidos como elementos teoricamente distintos. Nesse sentido, o autor argumenta que as relações de poder são responsáveis pela afirmação, legitimação e reprodução das fronteiras entre diferentes discursos e categorias – classe, gênero –, enquanto o controle seria responsável pela determinação de formas de comunicação apropriadas a essas diferentes categorias. Dessa forma, o controle, ao instituir a comunicação legítima para cada grupo, constrói relações dentro de uma dada categoria, de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder. Estas relações de poder, por sua vez, estabelecem relações entre categorias, visando socializar as pessoas no seu interior.

Nesse sentido, Bernstein argumenta que as vozes do discurso são arranjadas de forma hierárquica e não horizontal e dependem do grau de isolamento existente entre categorias, como se observa em relação aos gêneros. Assim, o isolamento[18]

[18] Segundo Bernstein (1996), os isolamentos são intervalos, interrupções, deslocamentos, pontuações escritas pelas relações de poder que se estabelecem como sendo a ordem das coisas. O isolamento tenta suprimir a arbitrariedade do princípio de classificação.

dissimula as contradições do princípio de classificação do discurso com vistas a eliminar a arbitrariedade, de tal modo que "uma forte classificação[19] de gênero tenta se justificar a si mesma com base no argumento de que se trata de uma ordem natural, não arbitrária" (BERNSTEIN, 1996, p. 46). Nesse caso, para o autor, o mito funcionalista estaria justificando a manutenção das diferenças de gênero de forma disfarçada, uma vez que estas relações são mostradas como resultado de diferenças de ordem biológica.

Para Bernstein (1996), no entanto, apesar de sua organização hierárquica, o discurso é entrecruzado por vozes diversas. Abriga a voz e suas subvozes. No caso da escola, na relação entre professor e aluno a voz dominante estaria com a categoria professor, enquanto que entre os alunos existiriam subvozes representativas do gênero, da etnia, da raça, das religiões, das capacidades.

Observa-se que os estudos de Bourdieu e de Bernstein oferecerem as ferramentas conceituais para compreensão e explicação das desigualdades sociais ancoradas na diferenciação de gêneros e assinalam os avanços observados dentro de um campo teórico – teoria crítica –, suscitados pelas transformações sociais que passam a pautar a agenda social com novas questões tematizadas pelas ciências sociais e humanas.

Contudo, convém destacar que embora a relação entre gênero e currículo não tenha sido problematizada na fase inicial de suas respectivas obras, esse momento corresponde ao período de efervescência dos movimentos feministas em vários países[20]. Ademais, a produção dos Estudos Feministas começa a ocupar o espaço

---

[19] A "classificação refere-se ao grau de isolamento entre as categorias de discurso, agentes, práticas, contextos e fornece as regras de reconhecimento, tanto para transmissores quanto para adquirentes, para o grau de especialização de seus textos" (BERNSTEIN, 1996, p.300).

[20] O movimento feminista, que no final do século XIX havia ganhado notoriedade em vários países, como a França, a Polônia, a Itália, a Checoslováquia e atingido várias gerações de mulheres através do alerta para as condições de desigualdade a que as mesmas estavam submetidas, voltou a reaparecer depois das duas guerras mundiais, desta vez com maior força e maturidade. Após as reivindicações pelo direito ao voto, o movimento feminista possibilitou à mulher uma maior atuação política e social. Assim, já na primeira metade do século XX "a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e profissionalização" (Almeida, 1998, p. 27). Na Europa e nos Estados Unidos, de acordo com Madel Luz (1982), o final das guerras mundiais, especialmente, da Segunda Guerra, desencadeou uma acelerada mudança de costumes, gerada de certa forma pela instabilidade do próprio período. Estas transformações sociais, ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, desencadearam, a partir dos anos 60, movimentos feministas com características bastante diferentes daqueles surgidos no final do século XIX e início do século XX. A partir de então as mulheres passaram a questionar "politicamente o lar, a maternidade, o casamento, as relações homem-mulher, enfim" (Luz, 1982, p. 19).

acadêmico nos anos 1970, provocando a emergência do conceito de gênero na academia americana, datada desse mesmo período. Observa-se, nesse caso, que tanto os movimentos sociais como os movimentos acadêmicos já se encontravam em busca de respostas às questões suscitadas pela necessidade de construção da equidade entre gêneros.

Isso equivale a dizer que, por um lado, as contribuições teóricas desses dois autores para a compreensão das relações sociais de poder implicadas na manutenção e reprodução das relações entre os gêneros foram fundamentais, em especial, pela incorporação da categoria cultura às análises dos processos sociais e educacionais. Por outro lado, o pouco realce dado aos desdobramentos referentes às relações entre gênero e currículo, pela corrente da reprodução cultural, representa uma lacuna que suscitou outros estudos no campo educacional, em especial, no campo do currículo e que começa a ser preenchida com as teorizações da corrente da resistência.

A corrente da resistência avança em relação às teorias da reprodução, na medida em que, além de denunciarem os mecanismos de reprodução cultural e social empregados pela escola, apontam também possibilidades de resistência e de contraposição ao discurso hegemônico. Esses estudos sinalizam com propostas que, rompendo com o enfoque da neutralidade do currículo e avançando teoricamente em relação às teorias da reprodução, a partir da crítica a elas formulada, defendem uma educação para a emancipação, através de uma escola que ofereça oportunidades de desenvolvimento a todos e todas que a buscam (GIROUX, 1986; PAULO FREIRE[21], 1987, 1989).

Entre as teorias da resistência o enfoque sobre as relações sociais de gênero aparece de diferentes formas. A pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987, 1989), em sua fase inicial – nos anos 1960 –, focaliza intensamente as desigualdades sociais com foco na diferenciação entre as classes: opressores e oprimidos; denuncia os efeitos da educação bancária[22] e propõe formas de superação da

[21] Observa-se que o uso do pré-nome do autor decorre da necessidade de identificação de sua obra, uma vez que, seu sobrenome é compartilhado por outro/a autor/a igualmente referenciados nesse trabalho.

[22] Freire (1987, p. 58) denominou de educação “bancária” aquela em que o educador é o sujeito do processo, responsável pelas escolhas e pela condução do ensinar, do pensar, do disciplinar, do prescrever, do atuar, do exercer a autoridade; educação que apoiada na ação de depositar, de transferir, de transmitir conhecimentos reserva ao educando a posição de objeto.

opressão. Na fase posterior do seu trabalho o autor aponta outras formas de dominação e/ou subordinação, forjadas na e pela cultura, entre as quais estão as relações entre homens e mulheres. Nesse sentido, McLaren (1999) argumenta que apesar de condenar duramente o racismo e o sexismo, Paulo Freire:

> [...] não problematizou suficientemente suas concepções de libertação e de oprimido [...], raramente referiu-se às formas que a opressão assume quando se entrelaçam questões de etnia, classe social, orientação sexual [...], não abordou inteiramente a questão do privilégio masculino branco [...] E, às vezes em que efetivamente tratou dessas questões, seguidamente caiu em abstrações místicas, diminuindo, conseqüentemente, a profunda significação do patriarcado enquanto forma de opressão (MCLAREN, 1999, p. 36).

De acordo com McLaren (1999), Paulo Freire tinha consciência dessas omissões e havia começado a abordá-las em trabalho mais recente. Assim, em sua fase posterior de elaboração, a pedagogia freireana explicita sua rejeição a quaisquer formas de discriminação de gênero, de raça, de etnia, de classe, compreendendo-as como formas de transgressão ética. Argumenta que como transgressão da natureza humana não lhe cabe "justificativas genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados" (FREIRE, 1996, p. 60). Assim, reconhece e denuncia a relação de dominação e os condicionamentos sociais e culturais aos quais os sujeitos estão expostos e caracteriza a opressão como ato de violência originado pelo exercício do poder.

Nos seus últimos escritos, Paulo Freire (1996) rompe com a universalização do masculino no uso da linguagem. Adota, em seus discursos, a diferenciação entre os gêneros, abolindo a generalização no masculino plural e a indeterminação dos sujeitos. Argumenta que "nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos" (FREIRE, 1996, p. 99).

Desse modo, o que se depreende do posicionamento do autor, é que Paulo Freire deixa em sua pedagogia espaço para (re) criação, (re) invenção da cultura, compreendida por ele como palco de lutas e conquistas que se dão também através

do currículo. Assim, o modelo pedagógico por ele criado veicula uma proposta de transformação social por meio da práxis educativa, pressupondo a autonomia docente como elemento estruturador do processo de mudança.

Por outro lado, o trabalho de Apple (2002, 2006) evidencia grande preocupação em demonstrar as vinculações existentes entre educação e currículo e as relações sociais de classe, de gênero, de raça, assim como, mostra suas inquietações com as relações mais globais entre nações. Nesse caso, currículo e conhecimento são compreendidos como produtos das relações sociais, como artefatos históricos e sociais. Portanto, as relações entre estrutura econômica de um lado e currículo e educação de outro, não se dão de forma direta, mas mediadas pela ação humana que envolve outras múltiplas relações. De acordo com Apple (2002, p. 128),

> [...] embora as relações patriarcais de gênero e as relações sociais capitalistas sejam muito difíceis de serem separadas, elas não podem ser reduzidas uma à outra [...]. Assim, as práticas e significados ideológicos que vemos nas garotas, com todas as suas contradições, que tanto lhes impõe limites quanto lhes dão vigor, somente podem ser entendidos através de uma abordagem que veja como a economia do capital, a ideologia do patriarcado e as formas culturais da vida da classe trabalhadora reproduzem e contradizem umas às outras.

Em consonância com o paradigma marxista, Apple atribui centralidade às relações de poder[23] envolvidas na produção, distribuição e consumo dos recursos materiais e simbólicos selecionados no currículo. Admite a importância das relações de gênero e de raça no processo de reprodução cultural que se desenvolve através das vivências curriculares, sem, contudo, desconsiderar que "a escola é a arena para desenvolver essas relações" (APPLE, 2002, p. 113).

A pedagogia radical de Giroux (1986), por sua parte, toma como base as relações sociais de poder vivenciadas e reproduzidas na e pela cultura para analisar as desigualdades sociais e culturais presentes na escola. Para Giroux, os seres humanos ao fazerem história, constroem também restrições e são igualmente capazes de desfazê-las e transformá-las e, nesse sentido, aponta limites do enfoque

[23] Ao adotar como referência o paradigma marxista, Apple compreende que o poder se origina e se distribui do centro para a periferia como instrumento de dominação e de controle social que reproduz e perpetua as condições de existência das minorias.

neomarxista do currículo, entendendo que a lógica que mobiliza a resistência pode estar ligada a interesses de classe, de gênero e ou de raça. Dessa forma, sua "tentativa de superar as limitações dos enfoques marxistas ortodoxos leva a uma ênfase em raça e gênero junto com classe social, e a uma maior consideração dos setores cultural e político, além do econômico" (MOREIRA, 1990, p. 74). Para Giroux (1986), alguns desses trabalhos[24]

> [...] dizem muito pouco a respeito das maneiras complexas pelas quais a consciência e a cultura interagem, a respeito de como os alunos, operando a partir das especificidades de gênero, raça e classe, oferecem resistência aos mecanismos de controle social e de dominação, nas escolas (GIROUX, 1986, p. 87).

De acordo com Zuin e Pucci (1999, p. 30), em Giroux "as categorias de gênero, raça, minorias interagem com a de classe social, na tentativa de captar mais de perto os conflitos, as contradições sociais e suas manifestações de rebeldia, de resistência, de organização, de luta". Dessa forma, Giroux sinaliza com a necessidade de ampliação da compreensão sobre as formas de contestação e de resistência como elementos das lutas culturais que se desenvolvem na escola e, em especial no currículo, aproximando-se do enfoque dado aos estudos de currículo pela teorização pós-crítica.

Destaca-se nessa trajetória o processo evolutivo registrado no interior da teorização educacional crítica, cuja preocupação inicial com o desvelamento das formas como o currículo opera através da ideologia e do poder na reprodução cultural e social das classes visando sua manutenção, avança e incorpora outras categorias nas análises sobre o currículo. Assim, categorias como resistência, libertação, emancipação passam a compor essas análises e a anunciar possibilidades de elaboração de uma contracultura escolar e ou curricular, ao mesmo tempo em que agrega às apreciações elementos da cultura como constituintes de desigualdades sociais.

Nesse sentido, sublinha-se a relevância desses estudos para compreensão dos aspectos políticos envolvidos nos fenômenos educativos desenvolvidos no interior da escola, em especial, para o desenvolvimento dos vínculos que viriam a se

[24] Ao realizar a crítica ao enfoque neomarxista a respeito do currículo, Giroux se refere aos seguintes trabalhos: Apple (1971), Apple e King (1977), Giroux e Penna (1979) e Anyon (1980).

estabelecer entre os estudos de currículo e os estudos de gênero a partir da teorização pós-crítica do currículo.

1.4 Currículo e Gênero na teorização pós-crítica: a formação de identidades e de subjetividades

As teorias pós-críticas – teorização em que os conteúdos e as formas textuais e discursivas assumem centralidade na análise – abrangem os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Colonialistas, Pós-Modernistas, Pós-Estruturalistas, os Estudos Feministas, entre outros. Esses estudos ampliam a análise da dinâmica de classe na produção de desigualdades sociais e de relações hierárquicas na sociedade capitalista, alargam a compreensão sobre as relações de poder e possibilitam um deslocamento na maneira de conceber o currículo, ao adotarem o conceito de discurso, ao invés do conceito de ideologia, em suas formulações.

Dessa forma, possibilitam compreender o poder, em conformidade com a perspectiva foucaultiana, como força que se desloca do centro para a periferia, estando em toda parte, assumindo variadas formas e espalhando-se em toda rede social. O poder não se constitui um mecanismo de dominação homogênea, mas se distribui em várias direções, passando por todos os sujeitos.

Essas teorias destacam as contribuições da teoria crítica do currículo, reconhecem as desigualdades de classes sociais como instituidoras de condições assimétricas de acesso aos bens materiais e de participação social, consideram a relevância da orientação para a emancipação e da formação do comportamento crítico. Contudo, colocam a cultura no centro das reflexões sobre as políticas e práticas curriculares e, dessa forma, pautam-se pela ideia de que as diferenças, como elementos produzidos na e pela cultura, são constituídas através da linguagem. Assim sendo, em uma mesma classe social coexistem diferentes identidades que assumem posições assimétricas em função das relações de poder que se estabelecem no seu interior.

Ademais, a teorização pós-crítica compreende a cultura como processo histórico, dinâmico e complexo, inferindo que seus elementos são mutáveis, que qualquer teorização sobre o currículo diz respeito a um tempo-espaço definido e que

> [...] a existência de uma escola crítica de pensamento curricular é plural, diversificada e jamais pode ser circunscrita a um pensamento uniforme, mesmo que se fale de um grande rio com uma longa tradição, que reforça, por um lado, o que é conservador e, por outro lado, o silenciamento de muitas vozes que estão nas margens e afluentes desse mesmo rio (PACHECO, 2005, p. 97).

Referenciadas na noção foucaultiana de poder, as teorias pós-críticas se contrapõem aos elementos do pensamento moderno, mas ampliam o entendimento sobre algumas categorias presentes na teorização crítica, possibilitando estender a compreensão sobre os processos de dominação, a concepção de política e o conceito de ideologia nela presentes. Assim, de acordo com Silva (2007, p. 146),

> [...] a concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção política para muito além de seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do Estado. [...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido.

Essas ideias favorecem a compreensão sobre os mecanismos de dominação forjados com base nas diferenças culturais, bem como sobre o engendramento dos movimentos de contestação e de reação presentes nas relações sociais de gênero no interior da escola.

Ademais, as diferenças culturais passam a ser compreendidas e problematizadas no interior de um sistema de representação[25] que produz as diferenças também através do currículo. O currículo, por sua vez, tratado sob esse enfoque passa a ser entendido como elemento da cultura que expressa as concepções de sujeito e de sociedade referentes a um tempo e a um espaço definidos. Assim, para as teorias pós-críticas, o currículo é também formador de subjetividades e de identidades, entres as quais estão as identidades de gênero.

---

[25] A representação é aqui compreendida, em consonância com a perspectiva pós-estruturalista, como processo de produção de significados sociais que se constroem através dos discursos e que vão forjando a realidade. Envolve a relação entre o significante e o significado, ou seja, entre o referente e a significação que a ele é atribuída socialmente. (SILVA, 2001, 2006; VEIGA-NETO, 2007).

Para esse entendimento, contribuiu a aproximação entre os Estudos de Currículo e os Estudos Culturais. Os Estudos Culturais constituem um campo de estudos interdisciplinares ou não disciplinares no qual os aspectos culturais da sociedade contemporânea são tomados como objeto de investigação, tendo como perspectiva "a extensão do significado de cultura de textos e representações para práticas vividas" (ESCOSTEGUY, 2004, p. 143).

Os estudos de gênero, por seu turno, incorporam a dimensão relacional das construções do masculino e do feminino como constituição histórica e cultural, que assume diferentes configurações em diferentes sociedades, ou em uma mesma sociedade em momentos diversos. Trata-se, dessa forma, de um campo de estudos que, tendo sua gênese na constatação e compreensão das diferenças culturais, mantém um nexo permanente com os Estudos Culturais.

Nesse sentido, estudiosos como Hall (2003), Veiga-Neto (2003), Escosteguy (2004) revelam que a partir do surgimento dos Estudos Culturais, no final dos anos 1950, a concepção clássica de cultura começa a ser reformulada e, para isso, contribuíram de forma inquestionável os estudos de Richard Hoggart, *The uses of literacy* (1957)[26]; de Raymond Williams, *Culture and society* (1958) e *The Long Revolution* (1961); e de Edward Palmer Thompson, *The making of the english working-class* (1963).

---

[26] De acordo com Hall (2003), o livro de Hoggart representa, em parte, um trabalho de recuperação do debate já iniciado anteriormente acerca da "sociedade de massa". Através de sua obra, propõe-se a "ler a cultura da classe trabalhadora em busca de valores e significados incorporados em seus padrões e estruturas: como se fossem certos tipos de textos" (p. 124). Williams analisa a história literária, constrói um histórico do conceito de cultura, enuncia a diversidade de significados que esse histórico compreende – em razão de envolver tanto a produção de bens materiais e simbólicos quanto a relação entre os dois – e conclui que a cultura se constitui uma "categoria-chave que conecta tanto a análise literária quanto a investigação social" (ESCOSTEGUY 2004, p. 140). Para Hall (2003), é possível extrair dois diferentes conceitos de cultura da obra de Williams, The Long Revolution. Em uma primeira formulação, o autor "relaciona cultura à soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem as suas experiências comuns" (p.126). Apesar da ênfase dada à natureza simbólica da cultura, essa definição avança no sentido de não mais buscar um ideal de perfeição cultural. Observa-se que, desde a sua primeira formulação, Williams desconsidera a classificação ou hierarquização das ideias em superiores ou inferiores; melhores ou piores. Em um segundo momento, Williams re-trabalha o conceito de cultura, distanciando-o do domínio das ideias e assumindo uma posição mais antropológica ao considerar que a cultura diz respeito às práticas sociais. Nesse sentido, Hall (2003) considera que a ênfase dada às práticas sociais por esta formulação suscitou a simplificação do conceito de cultura que constitui, segundo ele, "esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas" (HALL, 2003, p.128). De acordo com Escosteguy (2004, p. 141), a obra de Thompson – The making of the english working-class (1963) – influencia a história social britânica e, a exemplo de Williams, expressa uma compreensão de cultura como "rede de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano".

A partir desses estudos, o sentido de cultura desloca-se da sua tradição elitista para as práticas cotidianas e as questões relativas à subjetividade e à identidade passam a situar-se no centro das preocupações desses estudos. Esse deslocamento, entretanto, não representa a vinculação dos Estudos Culturais a nenhum tipo de cultura particular. Apesar das preocupações com a cultura popular, do compromisso com populações em desvantagem nas relações sociais de poder e com as inter-relações entre diferentes domínios culturais, esses estudos "envolvem *o como* e *o porquê* esse trabalho é feito, não apenas seu conteúdo" (NELSON et al., 2001, p. 27). Nesse sentido, as autoras afirmam que

> [...] nos Estudos Culturais, a política da análise e a política do trabalho intelectual são inseparáveis. A análise depende do trabalho intelectual; para os Estudos Culturais, a teoria é uma parte crucial desse trabalho. Entretanto o trabalho intelectual é, por si mesmo, incompleto, a menos que retorne ao mundo do poder e da luta política e cultural, a menos que responda aos desafios da história. Os Estudos Culturais, pois, são sempre parcialmente dirigidos pelas demandas políticas de seu contexto e pelas exigências de sua situação institucional; uma prática crítica não é determinada apenas por sua situação – ela é responsável por ela (NELSON et al., 1995, p. 17-18).

Em consonância com as ideias das autoras, Johnson (2004) defende que as pesquisas em Estudos Culturais devem considerar a centralidade do contexto em suas várias dimensões: a conjuntura histórica mais ampla, os elementos culturais, as formas subjetivas particulares e as situações mais imediatas. Esses elementos possibilitam a aproximação dos estudos sobre currículo e gênero com os Estudos Culturais, cujo objeto último, para Johnson, não é "o texto, mas a *vida* subjetiva das formas sociais em cada momento de sua circulação, incluindo suas corporificações textuais" (p. 75). O autor afirma ainda tentar "combinar a análise cultural com uma sociologia estrutural centrada no gênero, na classe e na raça" (p. 102).

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, os Estudos Culturais emergem de uma conjuntura específica marcada pelo aparecimento de uma indústria cultural que redefiniu a noção de cultura popular, pelo deslocamento da centralidade da identidade nacional para as identidades particulares e pelo movimento de institucionalização das ciências sociais (ORTIZ, 2004). A identificação

de pesquisadores e pesquisadoras brasileiros[27] com os Estudos Culturais tem gerado uma produção na área do currículo que corroborando a versatilidade teórico-metodológica desse campo de estudos extrapola fronteiras disciplinares, resultando em pesquisas sobre temas das diversas áreas e contribuindo para

> [...] a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola, a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Nessas pesquisas, a cultura ganha centralidade rompendo as fronteiras disciplinares e a distinção entre cultura erudita e cultura popular. De acordo com Silva (2000), essa ruptura teria como implicações para o currículo e para os estudos sobre currículo, o seu reconhecimento como campo de luta, sujeito à disputa entre diferentes grupos que tentam estabelecer sua hegemonia. Implica ainda o reconhecimento de que as diversas formas de conhecimento se equivalem e estão envolvidas na produção de um tipo de subjetividade e identidade social. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, os diversos tipos de conhecimento expressam significados construídos social e culturalmente, o que representa o reconhecimento da cultura de massa, da(s) cultura(s) popular(es), da(s) cultura(s) juvenil(is) e do senso comum como objetos de estudo e pesquisa e como conteúdo a integrar o currículo escolar. Nesse sentido, Giroux (2001) adverte que

> [...] não é uma questão de abandonar a alta cultura ou de simplesmente abandoná-la em favor da cultura popular. Trata-se, em vez disso, de uma tentativa de reconfigurar as fronteiras daquilo que constitui cultura e conhecimento úteis, a fim de estudá-los sob formas novas e críticas (p. 96).

---

[27] No Brasil vários estudiosos como: Candau (2002, 2005, 2008); Costa (1995, 2003); Macedo (2004, 2006); Moreira (2000, 2001, 2002, 2003); Ortiz (2004); Silva (1996, 2001, 2002, 2004); Veiga-Neto (1995, 2002, 2003, 2004), entre vários outros, vêm desenvolvendo suas pesquisas ancorados nos Estudos Culturais.

Trata-se ainda de reconhecer que em razão da complexidade de um mundo globalizado, do volume de informações em circulação nas redes de comunicação e da diversidade de fenômenos sociais e culturais presentes na cultura pós-moderna, considera-se quase inviável que as disciplinas escolares procedam ao ajuste de todos esses elementos aos objetos de estudo que emergem da realidade. O desafio pedagógico posto ao currículo é, portanto, da ordem do reconhecimento dos limites que o modelo de organização curricular herdado da modernidade oferece à complexidade social atual.

Dessa forma, destacam-se as contribuições dos Estudos Culturais aos estudos de currículo e de gênero, na medida em que favorecem a compreensão sobre os mecanismos de dominação forjados com base nas diferenças culturais, bem como o engendramento dos movimentos de contestação e reação presentes nas relações sociais de gênero no interior da escola e na sociedade mais ampla. Nesse sentido, tomam como base a noção foucaultiana de poder, como algo que não se expressa de forma unilateral, mas que circula, funciona em cadeia e se exerce em rede.

O que se depreende dos estudos sobre a teorização curricular é que o trato com as questões de gênero, ausentes da teorização não crítica e da fase inicial da teorização crítica, se insere definitivamente no discurso curricular a partir do entendimento de que a cultura como elemento constituído e constituinte de diferenças é também instituidora de desigualdades. Nesse sentido, observa-se que a teorização crítica, através da corrente da resistência, anuncia mudanças no enfoque sobre o currículo, ao se aproximar da perspectiva multiculturalista do currículo, sob a qual se debruçam as teorias pós-críticas.

As teorias pós-críticas, rompendo com o paradigma moderno, apontam novas formas de olhar a cultura, a sociedade, a escola e o currículo. Em conseqüência, sinalizam com possibilidades de construção de um currículo que possa refletir e questionar a constituição dos significados que produzem as diferenças entre gêneros, entre outras, que a agenda cultural e educacional não permite antecipar.

Nesse sentido, a teorização curricular pós-crítica alude que esta compreensão se afasta da ideia de uma identidade unitária, forjada com referência no gênero como determinação biológica, ao mesmo tempo em que sugere “uma abordagem que não fixe uma identidade, que permita uma análise da fluidez da identidade, a

partir de uma perspectiva relacional". (COSTA, 1998, p. 187-188). Adverte ainda que essa abordagem não caminha na direção da totalização, universalização do sujeito, mas antes, considera a multiplicidade de relações constitutivas dos gêneros, de forma a favorecer estudos sobre a pluralidade "de mulheres e homens, recortados pelas diferenças de raça, classe social, idade, orientação sexual, nacionalidade, etnia, religião, etc." (COSTA, 1998, p. 187).

1.5 Estudos Curriculares e Estudos de Gênero: os nexos entre conhecimento escolar, cultura e poder

A aproximação entre os Estudos Curriculares e os Estudos de Gênero procede das observações da dimensão sexuada da produção do saber escolar, veiculada através do currículo e que parece ir revelando suas implicações com a construção das relações sociais de gênero entre meninos e meninas, entre meninos, ou entre meninas. Constitui também um terreno fértil para compreensão de como as relações sociais de gênero, envolvidas no currículo escolar, vão constituindo feminilidades e masculinidades (LOURO, 1998, p. 143-144).

Nesse sentido, a análise dos vínculos entre conhecimento escolar, cultura e poder conferem a essa discussão a necessidade de recuperar as contribuições da teorização feminista[28] aos estudos de gênero e de currículo. Para alguns estudiosos e estudiosas, como Louro (1998), Giroux, (1999), Silva (2000), Hall (2003), entre outros, do ponto vista epistemológico, um dos mais importantes contributos da teorização feminista para ampliação da compreensão a respeito das relações sociais de gênero foi a definição do pessoal como político, que possibilitou que as experiências cotidianas fossem tomadas como objetos de estudos e pesquisas.

Dessa forma, ao provocarem um deslocamento na forma de encarar o público e o privado como espaços políticos de produção de conhecimento, esses estudos voltam-se para questões particulares, oriundas do cotidiano, nas quais estão envolvidos os sentimentos, os significados, a afetividade, da mesma forma que a

[28] Destaca-se aqui que a referência aos Estudos Feministas não inclui a discussão a respeito dos movimentos feministas que resultaram em conquistas de direitos civis por parte das mulheres, bem como em novas formas de convivência entre os gêneros. Trata-se de recuperar alguns elementos das mudanças epistemológicas operadas no modo de compreender e produzir conhecimentos, bem como de teorizar sobre a experiência humana vivenciada no dia a dia de homens e de mulheres, desenvolvidos pelos Estudos Feministas.

objetividade e o distanciamento da e na pesquisa cedem lugar à subjetividade e ao engajamento. Abrangem a análise da(s) cultura(s) (re) criada(s) no seu fazer cotidiano e privilegiam a contextualização dos problemas de pesquisa, as condições de sua produção e a atenção dada ao relato dos sujeitos, cuja linguagem está na base dessas análises (TERRAGNI, 2005).

Por esta razão, compreende-se, em conformidade com Louro (1998, p. 152), que ao analisar esses nexos – entre conhecimento escolar, cultura e poder – a partir de uma perspectiva feminista, "o que se propõe são estudos que ultrapassem a simples adesão *temática*, pesquisas que se disponham a um mergulho teórico-metodológico mais ousado". Estudos que incorporem diversos instrumentos conceituais e diferentes metodologias para analisar a dimensão sexuada das relações sociais, da hierarquização e da divisão social, assim como das representações e das práticas que as acompanham. Nessa perspectiva, Louro (1998, p. 157) entende que os estudos que passam a operar com o conceito de gênero

> [...] deixam o olhar exclusivo sobre as mulheres para examinar as relações de gênero e, em conseqüência, passam a incorporar explicitamente em suas análises os homens e a produção social das masculinidades. A revitalização se torna ainda mais intensa a partir dos debates e das alianças com estudiosas/os ligadas/os aos Estudos Negros, aos Estudos Gays e Lésbicos e aos Estudos Culturais. Voltados todos para as 'diferenças' – de gênero, sexuais, raciais, nacionais, étnicas, geracionais, culturais –, para as formas como elas são constituídas e fixadas, como são socialmente valorizadas ou negadas, esses vários campos têm, seguramente, múltiplos pontos de contato.

Dessa forma, extrapolam as análises sobre as mulheres, incorporam o conceito de gênero e passam a agregar estudos sobre os homens e sobre a produção social das masculinidades. Em razão das semelhanças políticas e teórico-metodológicas, os objetos de estudo dessas pesquisas passam a se articular com outros estudos críticos voltados para as diferenças culturais e preocupados para a construção das identidades e das subjetividades de homens e de mulheres. Como afirma a autora, "seus objetos de análise são aproximados, as identidades com que lidam se articulam, se misturam e se complexificam" (LOURO, 1998, p. 157).

Esses estudos questionam a aparente neutralidade atribuída à produção do conhecimento em circulação, uma vez que suas apreciações denunciam a natureza eminentemente masculina da ciência, sob o argumento de que “a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece” (SILVA, 2007, p. 94). Nesse sentido, apresentam-se como críticas epistemológicas aos vieses sexistas do saber e de sua pretensa neutralidade; como refutação dos modelos teóricos dominantes propostos para pensar e dizer sobre as mulheres e sobre suas vidas; como interrogações sobre a condição das mulheres e sua posição na história; como escrita literária para escapar ao fechamento e à exclusão da linguagem androcêntrica; como reflexões políticas engajadas em prol de um ideal democrático e de transformação das instituições sociais que legitimaram e atualizaram, no decorrer do tempo, a construção social e cultural dos sexos.

Essas críticas, no entanto, como ressalta Costa (1998), carecem de estar apoiadas no caráter relacional do gênero que engloba homens e mulheres, rejeita a oposição binária e considera as percepções sobre masculino e feminino como dependentes. Dessa forma, ao invés de perceber as identidades de homem e de mulher como fixas, as compreende como atravessadas por múltiplas relações sociais que envolvem homens e mulheres, mas também homens ou mulheres entre si.

As contribuições dos estudos de gênero aos estudos de currículo são também destacadas por vários estudiosos e estudiosas das questões curriculares e de gênero, entre eles/as Louro (1995, 1998, 2002), Almeida (1998), Giroux (1999, 2001), Santomé (2001) e Silva (2000, 2001a). Esses estudiosos e estudiosas argumentam em favor de uma pedagogia que tome como referência o feminismo[29]. Para eles, o feminismo provocou uma transformação não apenas epistemológica, mas também política ao desvelar as imbricações ocultas entre o público e o privado, possibilitando observar vínculos de poder antes despercebidos.

Do mesmo modo, Louro (1998, p. 123) afirma que “a concepção do político se transformou ao incorporar lutas e grupos sociais antes invisibilizados”. Giroux (1999, p. 89-90) argumenta que

[29] O termo feminismo é utilizado pelos autores citados, nesse contexto, para designar o conjunto de pressupostos teóricos e de técnicas de pesquisas adotadas pelos Estudos Feministas.

> [...] o feminismo pós-moderno torna visível a importância de fundamentar nossas visões em um projeto político, redefine o relacionamento entre as margens e o centro em torno das lutas políticas concretas e, oferece a oportunidade para uma política de expressão, que mais una do que divida o relacionamento entre o pessoal e o político como parte de uma luta mais ampla por justiça e transformação social.

Nesse sentido, Silva (2001b, p. 184) afirma que “o currículo – entendido como o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes – está no centro mesmo da atividade educacional” e que “o nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo”. Por esta razão, compreende que as proposições dos Estudos de Gênero contribuem com os estudos curriculares na medida em que possibilitam rever as fronteiras disciplinares, compreender que os conteúdos escolares não se resumem às disciplinas do currículo e que questões referentes ao poder, à história e à construção das identidades comporiam os elementos a serem ensinados e aprendidos na escola; que a ética e a política seriam constituídas como prática e compreendidas na relação com o outro; que através da incorporação da diferença buscar-se-ia compreender as múltiplas e contraditórias formas como as identidades e subjetividades dos e das estudantes se constroem.

Deste modo, o autor argumenta que “esse tipo de investigação mostra que as questões de gênero têm implicações que não são apenas epistemológicas: elas têm a ver com problemas e preocupações que são vitais para o mundo e a época em que vivemos” (SILVA, 2007, p. 96). Por outro lado, Giroux (1999, p. 92) argumenta que “o currículo não deve ser tratado como um texto sagrado, mas desenvolvido como parte de um envolvimento contínuo com várias narrativas e tradições que podem ser relidas e reformuladas em termos politicamente diferentes”.

Em acolhimento aos argumentos aqui expostos, entende-se nessa investigação que conhecimento escolar, cultura e poder constituem parte integrante da história do currículo desde sua gênese, embora até algum tempo atrás não se apresentassem como objeto de problematização. No entanto, sua permanente articulação no currículo escolar vai resultando em experiências formadoras de subjetividades, de identidades e, por conseguinte, vai sinalizando com a ocupação

de diferentes lugares sociais e com distintas formas de participação social pelos diferentes gêneros.

Nesse capítulo, buscou-se recuperar as contribuições do debate no campo do currículo para compreensão do lugar que o trabalho com as relações sociais de gênero ocupam nas propostas e práticas curriculares. Posto de outro modo, objetivou-se apreender as contribuições dos estudos de currículo para as mudanças operadas nos enfoques investigativos, nos olhares postos sobre a escola com sua dinâmica e complexidade próprias, na formação de professores e professoras, bem como para a elaboração de propostas curriculares e para o entendimento das implicações do currículo na construção das relações sociais de gênero entre estudantes.

O que se depreende do estudo realizado nesse capítulo é que o campo do currículo foi se constituindo historicamente com as marcas da polissemia que o termo envolve. Vinculado às ideias de disciplina, classe e prescrição, desde sua gênese, a conceituação de currículo dependeria de uma maior aproximação com o contexto de sua emergência.

A trajetória do currículo se desloca de uma abordagem inicial, marcadamente técnica, racional e dissociada do contexto socioeconômico e político-cultural mais amplo, para enfrentar a crítica aos pressupostos da neutralidade e da objetividade defendidos pela teorização não crítica. Nessa abordagem, a temática do gênero não se insere, uma vez que a relação entre escola e sociedade não se faz presente nas teorizações curriculares, formuladas na primeira metade do século XX.

A partir dos anos 1960, surgem as primeiras teorizações críticas que, já na sua fase inicial, desvelariam a pretensa neutralidade do currículo e ofereceriam as ferramentas para que o mesmo passasse a ser encarado como construção sócio-histórica. Nas décadas seguintes, os avanços registrados no interior da teorização crítica do currículo sinalizam a ampliação das análises e possibilitam compreender que a cultura constitui um dos elementos através do qual as desigualdades sociais são (re) produzidas através do currículo. Nesse sentido, o currículo passa a ser compreendido como intencionalmente elaborado a partir de um recorte na cultura. Além disso, outras categorias de análise são incorporadas ao discurso crítico, propiciando a compreensão de que, se por um lado, o currículo opera no sentido de (re) produzir as desigualdades de classe, por outro lado, formam-se movimentos de

resistência que vão se constituindo como movimentos de formação de uma contracultura escolar.

Essa compreensão, apesar de incluir elementos da cultura como formadores de desigualdades, em razão de sua centralidade nas desigualdades provocadas pelas diferenças de classe social, acaba por não abarcar a complexidade com que as diferenças culturais de gênero atravessam as diferenças entre as classes sociais e de como o currículo opera na (re) produção dessas desigualdades.

Assim sendo, somente a partir da centralidade que a cultura assume nos estudos curriculares desenvolvidos pelas teorias pós-críticas, o gênero passa a ocupar o lugar de temática privilegiada nos estudos do currículo. De tal modo, compreendendo o currículo como constituidor de identidades, de subjetividades e de representações, entende-se que a diversidade dos sujeitos não pode ser compreendida com referência em uma identidade única, centrada e permanente. Entende-se, ademais, que a diferença é uma construção linguística que se apóia nas relações de poder em circulação na sociedade e que o gênero constitui uma categoria de análise a ser incorporada na elaboração de propostas e nas vivências curriculares.

No próximo capítulo, discute-se a formação de um campo de estudos de gênero, buscando compreender os vínculos que foram se constituindo entre gênero e currículo ao longo da trajetória de ambos.

2 O CAMPO DE ESTUDOS DE GÊNERO: NEXOS ENTRE CULTURA, CURRÍCULO E GÊNERO

Os nexos entre currículo e gênero estão inscritos na gênese e na trajetória histórica de ambos sob vários aspectos. Constituídos como campos de estudo na segunda metade do século XX, currículo e gênero compartilham um mesmo contexto sócio-histórico de mudanças sociais e paradigmáticas, marcado pela crise da modernidade em meio a qual se registra a crise de paradigmas das Ciências Sociais, além de uma crise de sentido que abrange a sociedade nas suas dimensões política, econômica religiosa e educacional.

Além disso, uma série de questões relativas às desigualdades sociais provocadas, entre outras razões, pela assimetria nas formas de acesso aos bens culturais e às oportunidades de participação social das pessoas, vem à tona em um momento histórico marcado pelas incertezas, pelos medos, pela busca de afirmação das identidades e pela luta em favor do reconhecimento das diferenças.

Nesse contexto sócio-histórico, o currículo passa a ser problematizado com foco nas questões sociais decorrentes dos índices de fracasso escolar registrados entre estudantes pertencentes às camadas populares, à mesma época em que os movimentos feministas chegavam ao auge de suas manifestações reivindicatórias pela participação da mulher no espaço público e por seu reconhecimento como sujeito de direitos.

Trata-se de movimentos que chamam para si a discussão sobre as situações de manutenção de desigualdades provocadas pelas diferenças de classe social. Essas diferenças seriam reproduzidas através do currículo, entendido como um dos fatores causadores do fracasso escolar, enquanto as diferenças entre os gêneros seriam responsáveis pela ocupação de diferentes lugares sociais por homens e mulheres.

Diante dessas similitudes, entende-se que currículo e gênero, compreendidos como artefatos sociais, têm, em maior ou menor grau, repercussão direta e imediata na vida das pessoas e constituem categorias teóricas indispensáveis à análise dos processos educativos que se desenvolvem na escola. Por esta razão, ganham centralidade nessa investigação que busca compreender as implicações do currículo

na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental.

A constituição do conceito de currículo e a formação de um campo de estudos curriculares constituíram-se objeto do estudo apresentado no capítulo anterior, no qual se buscou recuperar as contribuições do debate sobre o currículo para compreensão do lugar destinado às relações sociais de gênero nas propostas e práticas curriculares. Buscou-se, por conseguinte, compreender as contribuições dos estudos curriculares para as mudanças operadas nos enfoques investigativos, para a elaboração de propostas curriculares, bem como para o entendimento das implicações do currículo na construção das relações sociais de gênero entre estudantes.

De tal modo, nesse capítulo objetiva-se recuperar elementos da constituição do gênero como categoria de análise, bem como da formação de um campo de estudos de gênero. Objetiva-se ainda compreender de que forma, ao longo dessa trajetória, foram se formando os vínculos entre gênero e currículo.

Observa-se, nesse sentido, que a gênese do gênero como categoria de análise avança do feminismo[30], nas décadas de 1960-70, para os Estudos da Mulher e, em seguida, para os Estudos de Gênero. Destaca-se, entretanto, que essa trajetória não se deu de forma linear e que os momentos de construção do gênero como categoria de análise representam a busca de superação das noções de universalidade – de homem ou de mulher – e a conquista do gênero como categoria relacional que amplia a compreensão sobre as diferenças produzidas na e pela cultura.

2.1 Gênero como categoria de análise

A adoção do gênero como categoria de análise no campo das ciências sociais e humanas é recente e seu surgimento provém dos movimentos feministas, em especial, daqueles que se configuraram após o final da 2ª Guerra Mundial e, mais

[30] O feminismo é aqui compreendido como conjunto de pensamentos formadores das ideias que se tinha a respeito da oposição bipolar entre masculino e feminino à época da emergência dos movimentos de mulheres. Nesse sentido, de acordo com Scott (1990, p. 13), o conceito de gênero surgiu como "necessidade de uma rejeição ao caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual".

particularmente a partir dos anos 1960/70. Procede igualmente da emergência dos estudos sobre as mulheres como sujeitos históricos iniciados no campo da História por pesquisadoras feministas. Trata-se de um conceito considerado tributário dos movimentos feministas[31] e seu uso data, segundo Scott (1990), da segunda metade do século XX, quando a partir de meados da década de 70, as temáticas que integravam o feminismo passaram a ser consideradas do ponto de vista científico[32].

De acordo com Gonçalves (2006, p. 64), do fervor dos movimentos feministas em torno da afirmação da igualdade entre os sexos surgem os estudos sistemáticos sobre a 'condição feminina' no campo das Ciências Humanas e Sociais que resultam de um duplo movimento. O "das reflexões sobre as bandeiras e da própria organização do movimento, por um lado, e dos resultados concretos que dele resultavam, como uma maior presença das mulheres no meio acadêmico", por outro. Assim, "a política feminista e os estudos acadêmicos de gênero, ambos são parte do mesmo projeto político: uma tentativa coletiva de confrontar e contestar as distribuições de poder existentes" (SCOTT, 1994, p. 19).

Por outro lado, o conceito de gênero nasceu fazendo oposição ao determinismo biológico, subentendido nos conceitos de sexo ou de diferença sexual, cujas existências se apoiavam na compreensão da existência de uma natureza

---

[31] De acordo com Anne-Marie Käppeli (1991), na Europa, os primeiros movimentos feministas estiveram ligados ao movimento democrático nacional dos países onde se originaram. Esse foi, por exemplo, o caso da França com a participação de mulheres na Revolução e com a fundação de clubes políticos no final do século XVIII. A Alemanha experimentou, com a revolução de 1848, algumas expressões femininas de entusiasmo patriótico. Na Polônia, mulheres se manifestaram em favor da abolição da servidão e por uma melhor instrução do povo. Na Itália (1942-1949), 'mulheres ilustres' envolveram-se em obras se assistência aos patriotas e em favor das causas femininas. Na Checoslováquia os salões das mulheres burguesas se transformam no centro da Praga patriótica. Em outros países, esses movimentos se beneficiaram da dissidência religiosa, a exemplo da Inglaterra onde as reuniões de oração dos *quackers* favoreceram o surgimento dos movimentos de mulheres. Na Suíça e na Holanda, as obras filantrópicas permitiram às mulheres da classe média sair do seu papel tradicional. A Alemanha contou com os partidários do protestantismo e do movimento católico alemão que levantaram a questão sobre o destino da mulher. Já nos Estados Unidos, o movimento feminista, que também contou com as reuniões de oração, a exemplo da Inglaterra, foi iniciado, segundo Howard Sherman e E. Hunt (1990), entre 1820 e 1830, por aquelas mulheres que participaram da campanha abolicionista americana e que começaram a tomar consciência da sua própria opressão e da confiança necessária para a construção de um movimento em favor da defesa dos seus direitos. No final do século XIX, de acordo com Anne-Marie Käppeli (1991), os feminismos da Europa e dos Estados Unidos começaram a se aproximar graças à contribuição da imprensa, cuja relevância destacou-se no papel de divulgação das reivindicações femininas e da participação na troca de experiências entre os movimentos.

[32] De acordo com Motta (2007, p. 64), "este marco é contestado por estudiosas européias, com eco no Brasil, através de Saffioti (1999), devido ao fato de atribuírem a Simone de Beauvoir (1908-1986) o pioneirismo no uso de *gênero,* enquanto categoria de análise, em fins da década de 1940. Enquanto Scott só o teria feito em fins de 1960 para o início de 1970 [...]".

feminina e de uma natureza masculina, biologicamente determinada e responsável pelos diferentes comportamentos de homens e de mulheres. Essa ideia resultou das práticas de pesquisa ancoradas no paradigma positivista, vivenciadas nas Ciências Naturais, na Medicina e na Psiquiatria que, a partir do século XVIII, passam a advogar a existência de uma feminilidade natural (GONÇALVES, 2006).

De acordo com Almeida (1998), a ideia de que a existência de uma natureza feminina determinaria o lugar da mulher na sociedade disseminou-se na Europa a partir da segunda metade do século XIX. Difundiu-se através da literatura, das artes e da ciência[33] e referendou a tese da inferioridade biológica e intelectual da mulher que era então apresentada como um ser desprovido de inteligência e de capacidade para gerir a sua vida sem a proteção masculina, devendo, portanto, ter suas ações tuteladas pelo Estado.

As noções de natureza feminina e de natureza masculina, referendadas por diversos setores da sociedade, orientaram, durante décadas, os comportamentos de homens e de mulheres, condicionando a posição social dos sujeitos de sexos diferentes a partir do fundamento de que estas diferenças estariam determinadas biologicamente. Assim, no século XIX, considerou-se “natural o alicerçamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos” (ALMEIDA, 1998, p. 41).

Segundo Scott (1990), o termo gênero surgiu pela primeira vez entre pesquisadoras americanas preocupadas com algumas questões, como o “caráter fundamentalmente social das distinções fundadas no sexo” (p. 5), e o modo isolado de produção dos estudos sobre as mulheres, voltados para a abordagem das problemáticas femininas sem levar em conta as relações inerentes à vida social de homens e de mulheres. Assim, entendiam essas pesquisadoras que estudar a história das mulheres era também estudar a história dos homens, pois o “gênero sublinha o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, nenhuma

[33] Em 1930, a antropóloga Margareth Mead (1988) ao realizar estudos com diferentes tribos de sociedades distintas das ocidentais, pôde observar diferentes comportamentos de homens e de mulheres que chegavam a ser opostos de uma tribo para outra. Os resultados desses estudos levam a antropóloga a concluir que os diferentes comportamentos de homens e de mulheres não são os mesmos em todas as sociedades, portanto, não estariam biologicamente determinados pelo sexo. Assim, de acordo com Mead, determinada categoria, como, por exemplo, a agressividade, poderia fazer parte do comportamento da mulher em uma sociedade e em outra ser considerada como comportamento de homem. A esse fenômeno a autora chamou de inversão dos papéis de homem e de mulher.

compreensão de qualquer um dos dois pode existir por meio de um estudo que os considere totalmente em separado" (SOIHET, 1997, p. 63).

Segundo Scott (1990), também preocupava a essas pesquisadoras o surgimento de novos temas a partir do estudo das mulheres, bem como a mudança de paradigmas no interior das disciplinas. De tal modo, escrever uma história das mulheres implicaria escrever uma nova história. Além disso, sugeriam a inclusão, na produção científica, da experiência pessoal e subjetiva, além das atividades públicas e políticas. Entendiam essas pesquisadoras que dar conta dessa nova história, entretanto, dependia de como o gênero poderia ser desenvolvido como categoria de análise. Assim, "o conceito de gênero representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar as desigualdades de sexo e possibilita uma ampla crítica cultural [...] desenvolvida no campo dos estudos culturais e dos estudos feministas" (CARVALHO, 2007, p. 23).

A trajetória histórica de construção do conceito de gênero, no entanto, sugere um relato não linear, uma vez que incorpora a complexidade inerente às relações sociais, envolve a posição variável das mulheres na história e a pluralidade de movimentos feministas que originaram diferentes compreensões a respeito das relações entre os sexos, além de diferentes construções sobre o gênero.

Nesse sentido, Smith (2003) destaca as dificuldades enfrentadas por historiadores para sua afirmação nas universidades dos Estados Unidos, ao tentarem a elaboração de uma historiografia profissional das mulheres. Essas dificuldades tinham, entre outras razões, o modelo de cientificidade moderna, que, apoiado nas ciências naturais e físicas, havia definido o gênero masculino como hegemônico tanto no uso da linguagem, como na escolha dos temas para estudo. Segundo a autora, embora suas vidas pessoais pudessem "ser muito influenciadas por questões de gênero, sua metodologia os ajuda a chegar tão perto quanto humanamente possível de uma verdade histórica não contaminada pelas questões de gênero" (SMITH, 2003, p.13-14). Do mesmo modo, Scott (1992), corroborando com esse pensamento, aponta as barreiras enfrentadas por historiadoras americanas quando de sua inserção no campo da história profissional das mulheres e afirma que

> Parte da história das mulheres buscava demonstrar a similaridade da atuação das mulheres e dos homens, e parte enfatizava a diferença das mulheres; ambas as abordagens consideravam as 'mulheres' como uma categoria social fixa, uma entidade separada, um fenômeno conhecido – eram pessoas biologicamente diferentes, cuja existência mudava, mas cuja essência – como mulher – não se alterava (SCOTT, 1992, p. 82).

Apesar desses obstáculos, a introdução da categoria gênero na produção da história das mulheres decretava a desnaturalização das diferenças entre homens e mulheres, pois apesar do entendimento do sexo biológico como fator de identidade pessoal e coletiva, o gênero passou a representar "uma maneira de indicar as 'construções sociais': a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres" (SCOTT, 1990, p. 7). Como afirma Samara (1997, p. 39),

> [...] gênero é uma construção social e cultural sustentada pela diferença do feminino e do masculino. Sendo assim, a relação entre os sexos não é, portanto, um fato natural, mas sim uma interação social construída e remodelada incessantemente, nas diferentes sociedades e períodos históricos.

Segundo Piscitelli (1998), pensado inicialmente para dar legitimidade aos estudos sobre as mulheres, em meados dos anos 1980, os estudos de gênero se ampliam e passam a incorporar estudos sobre masculinidades, enquanto o gênero passa a ser utilizado como categoria analítica, juntamente com classe e raça. A partir de então, "o uso do termo 'gênero' visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho, pois 'gênero' tem uma conotação mais objetiva e neutra do que mulheres" (SCOTT, 1990, p. 7).

O conceito de gênero passa então a ser utilizado em substituição a mulheres, buscando demonstrar que na informação sobre estas estava também a informação sobre os homens, uma vez que as diferenças de gênero são produzidas nas relações entre homens e mulheres. Desse modo, o gênero compreende "uma categoria científica que explicita as relações sociais entre os sexos" (ALMEIDA, 1998, p. 39).

Por outro lado, a categoria gênero, ao evidenciar o aspecto relacional das construções sociais forjadas com base na diferença entre os sexos, enfatiza o peso

da cultura na construção dessas diferenças e rejeita qualquer pretensão de universalização, seja do feminino ou do masculino. Assim, de acordo com Gonçalves (2006, p. 74),

> Com a categoria gênero estaria consumada a superação de noções universais, fossem de homens, fossem de mulheres. A introdução da categoria gênero, relacionada ao contexto social, portanto, levou à consideração da 'diferença na diferença'. Não cabia, assim, a utilização do termo mulher sem adjetivá-lo: mulheres mestiças, negras, judias, trabalhadoras, camponesas, operárias, homossexuais.

A propósito da preocupação em demonstrar o caráter social do conceito, Louro (1998) afirma que o gênero foi, e ainda é, em alguns momentos, confundido com sexo. No entanto, a autora reafirma a ideia de que o sexo diz respeito aos caracteres biológicos e estáveis existentes nos corpos do homem e da mulher. Corresponde às características biológicas que se alteram em função das etapas de vida dos sujeitos: infância, adolescência e idade adulta, e que independem, por exemplo, da forma como os sujeitos vivem sua sexualidade.

Reconhece-se a dificuldade de distinção entre os conceitos de sexo e de gênero, pois a identidade de gênero do sujeito se constrói com referência ao seu corpo biológico, identificado pelos caracteres físicos ligados aos corpos de macho e de fêmea. No entanto, "hoje o próprio sexo e as características corporais já deixaram de ser atributos naturais, fixos imutáveis, pois podem ser alterados através de intervenções cirúrgicas e tratamentos hormonais" (CARVALHO, 2007, p. 22).

Ademais, o gênero diz respeito às relações entre pessoas, às representações criadas pela sociedade em relação ao que é masculino e ao que é feminino e que tem referência também nos artefatos culturais identificados historicamente como masculinos ou femininos. Assim, categorias percebidas como masculinas ou femininas podem variar de acordo com a cultura e o momento histórico. Logo, "sendo o sexo determinado antes do nascimento por processos biológicos naturais, o gênero é um produto cultural adquirido e transmitido nas estruturas sociais" (ALMEIDA, 1998, p. 43). Corroborando esse pensamento, Butler (2008, p. 24) afirma que

> Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo.

Para Louro (1998), a forma como o sujeito vive a sexualidade constitui a sua identidade sexual que, embora intimamente relacionada à identidade de gênero, não se confunde com esta. “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais” (p. 26). Por outro lado, a identidade sexual dos sujeitos bem como a identidade de gênero constituem construções sociais que atravessam toda sua vida, estando, deste modo, sempre sujeitas a transformações. Assim,

> [...] em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (LOURO, 1998, p. 28).

A identidade de gênero dos sujeitos é, portanto, constituída pelas ideias que socialmente foram se construindo em relação ao que é masculino e ao que é feminino e que culturalmente foram sendo transmitidas, considerando-se o aspecto complementar das relações de gênero. Assim, para Carvalho (2007, p. 38), essa construção “se dá na infância e ao longo da vida. As relações de gênero são construídas, desconstruídas, reconstruídas; gênero é processo, performance e estrutura – estável, mas não imutável”. Constitui uma construção do sujeito histórico que varia de uma sociedade para outra em diferentes momentos. Trata-se, por conseguinte, de uma construção cultural. Dessa forma,

> A constituição simbólica do gênero se faz, é claro, num contexto social determinado no tempo e no espaço. Partimos assim da categoria gênero como uma categoria universal do pensamento humano que, tal como a categoria gramatical de gênero, é arbitrária e atribui aos elementos a idéia de masculino, feminino e neutro (MACHADO, 1992, p. 32).

Destaca-se, no entanto, que os processos de formação das identidades sexual e de gênero dos sujeitos não serão aqui desdobrados por se afastarem do objeto de estudo desta investigação que, tomando o gênero como categoria teórica, busca compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental.

Ao adotar o gênero como categoria teórica nesta pesquisa, se atribui centralidade aos elementos da cultura implicados na construção dessas relações e opta-se pelo afastamento da neutralidade sexual observada em grande parte da produção acadêmica. (ALMEIDA, 1998; LOURO, 1998). Compreende-se que essa produção, ao adotar sem questionamentos a norma culta que define a forma correta e usual da Língua, acaba por tratar os gêneros de maneira indeterminada, tomando como referência a identidade masculina e, ao mesmo tempo, silenciando as diferenças em meio às quais os sujeitos vivenciam as relações sociais. Dessa forma, trata os sujeitos como assexuados ora pela utilização do masculino genérico, ora pela universalização do masculino, ora pela não especificação do gênero em função da omissão do uso do artigo antecedendo aos substantivos comuns aos gêneros.

A esse respeito, Almeida (1998) argumenta que essa neutralidade desconsidera que o gênero constitui uma categoria de análise determinante para a compreensão do processo educativo e do trabalho docente, uma vez que os sujeitos não são assexuados e vivenciam os processos de socialização primária e secundária com referência na diferença entre os gêneros, logo de diferentes formas. Assim, nessa investigação, o gênero toma o desenho de objeto socialmente construído, cuja representação tem implicações nas formas de ser e de estar no mundo dos sujeitos.

2.2 A constituição de um campo de estudos sobre gênero

A afirmação de que a construção e a consolidação do gênero como categoria de análise representa o ponto alto da desnaturalização das diferenças entre homens e mulheres parece não ser suficiente para desconstruir a ideia de universalidade em torno do masculino e do feminino, em especial, quando se trata da representação do espaço público e do espaço privado. Deste modo, o espaço público constituiria uma arena predominantemente masculina, enquanto o espaço privado estaria destinado

à ocupação feminina. Com relação à construção de um campo de estudos de gênero, esse elemento revela-se presente nos diferentes itinerários percorridos por homens e por mulheres no espaço acadêmico e expressaria, talvez, as representações difundidas no espaço social mais amplo.

Nesse sentido, observa-se que a constituição de um campo de estudos de gênero não se deu sem o enfrentamento de muitos obstáculos por parte das mulheres, da mesma forma que não se pode negar que esse enfrentamento deveu-se, em parte, às restrições feitas à sua inserção no espaço público, compreendido até então, como espaço destinado aos homens. Esses obstáculos ora resultavam das resistências, encaradas pelas pesquisadoras no meio acadêmico, ora do isolamento intelectual das acadêmicas militantes em razão do androcentrismo científico no interior das universidades (YANNOULAS; VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000).

Estudos como os de Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi, (2000), Rosemberg (2001) e Lopes e Costa (2005) revelam que mesmo na academia as mulheres continuavam enfrentando padrões diferenciados por gênero na escolha de carreiras profissionais próximas do estereótipo do ser mulher, enquanto os homens teriam maior grau de liberdade para escolher seus itinerários profissionais.

Esse fato dá a entender que a constituição de um campo de estudos de gênero precisou atravessar dificuldades de inserção e de legitimação das mulheres nas carreiras acadêmicas de maior prestígio social, a exemplo daquelas observadas nas chamadas ciências duras. Da mesma forma, esses estudos denunciam um processo de desvalorização social das carreiras profissionais mais procuradas pelas mulheres, e afirmam que “as profissões perdem seu prestígio ao se feminilizar, já que esse processo acrescenta seus efeitos à desvalorização dos títulos pela diminuição da ‘raridade social’, quer dizer, pela massificação dos títulos universitários” (YANNOULAS; VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000, p. 437). Dessa forma,

> [...] fica claro que as mulheres são maioria naquelas carreiras e profissões com menor prestígio no mercado de trabalho e na academia, e que, portanto, a discriminação das mulheres no âmbito acadêmico e profissional mudou de direção: ela não se efetua mais pela limitação no ingresso, mas pela transferência a seu interior. (YANNOULAS; VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000, p. 437).

No campo da educação, a materialização desse fenômeno se faz perceber através da participação feminina majoritária na docência dos diferentes níveis de ensino. Contudo, registra-se que o número de mulheres na docência é tanto maior, quanto mais inicial for a etapa de escolarização em questão, fazendo com que o nível superior do sistema educativo formal seja o de menor presença feminina no corpo docente.

Esse elemento da realidade social parece ancorar-se no modelo de objetividade, neutralidade e racionalidade da ciência moderna desenvolvida sob o enfoque positivista, que atribuindo maior valor às áreas de conhecimento menos acessíveis às mulheres, justificaria, ao menos em parte, a discreta presença das mesmas na produção dos estudos de gênero no campo das ciências exatas e da natureza. Nesse sentido, Melo e Oliveira (2006, p. 328) argumentam que "o sistema científico e tecnológico sob a aparente neutralidade da ciência ignora que mulheres e homens têm trajetórias diferenciadas e sob esse paradigma iguala os não iguais no acesso às carreiras científicas e tecnológicas".

Rosemberg (2001), Lopes e Costa (2005) e Melo e Oliveira (2006) através da realização de pesquisas nas quais analisam a produção de Programas de Pós-Graduação em Educação, as publicações em revistas especializadas na área e a produção disponível no *Scientific Electronic Librar*y Online (SciELO)[34] revelam o estágio de desenvolvimento dos estudos de gênero no Brasil.

Assim, em pesquisa que trata sobre gênero e educação, Rosemberg (2001) aponta elementos essenciais à análise e à compreensão a respeito da formação de um campo de estudos de gênero, especialmente no Brasil. De acordo com a autora, após um período de completa ausência do tema nas pesquisas no campo da educação, cuja centralidade esteve na relação entre origem social e sucesso escolar, começa a ser evidenciada, nos anos 1970-1980, a equivalência no rendimento escolar de moças das classes populares e rapazes de classe média, sinalizando a presença da variável sexo nessas investigações. No entanto, a autora

[34] A base de dados brasileira *Scientific Electronic Library* Online (SciELO) foi organizada com o objetivo de promover a inclusão da produção literária científica brasileira no circuito internacional rumo à publicação eletrônica. Agrupa um grande número de periódicos brasileiros, coleção de títulos individuais, que iniciou em 1997 e atualmente é a melhor referência sobre o assunto disponível na literatura nacional. Nesta base de dados admite-se que o periódico seja indexado em uma ou mais áreas do conhecimento, de acordo com a seguinte classificação: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Lingüística, Letras e Artes.

afirma que esses estudos, além de apresentarem pouca reflexão teórica, discutem a educação da mulher e não as relações entre os gêneros.

A pesquisa registra também certa defasagem em relação ao tema “educação da mulher e relações de gênero”, na produção de teses e dissertações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação de universidades do país, quando comparadas à produção geral em Educação. Além disso, observa que à exceção do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, a produção registrada advém predominantemente do eixo Sul/Sudeste do país. No entanto, o estudo revela que o tema é acolhido nesses Programas e que, na década de 1990, começa a ser registrado um aumento de homens pesquisadores do tema masculinidades, enquanto, paradoxalmente, observa-se uma menor participação de homens como orientadores dessas dissertações e teses (ROSEMBERG, 2001).

Lopes e Costa (2005) debruçam-se sobre as análises feministas no campo das ciências naturais no Brasil e registram um avanço lento, com poucas e dispersas publicações, cujo conteúdo é revelador de que

> A questão das relações entre mulheres e ciências tem sido, por um lado, apresentar os indicadores científicos que apontam para a pequena participação das mulheres nas áreas das ciências duras e, por outro, a indicação de sua ausência das práticas científicas ao longo da História (p. 79).

As autoras argumentam que a hegemonia do modo de fazer ciência, sustentada pela tese da objetividade, neutralidade e racionalidade científica, a falta de autoridade de algumas mulheres para escrever sobre a ciência, em função da insuficiente inserção das mesmas nesse campo e o isolamento intelectual de que são tomadas as pesquisadoras feministas estariam obstaculizando uma maior participação das mulheres nas análises de gênero no campo das ciências naturais e exatas. A esse respeito, afirmam que “as pessoas reais, independentemente de todos os avanços das teorias de gênero, continuam assumindo identidades de gênero como Homens ou Mulheres nos sistemas de Ciência e Tecnologia e, como tais, continuam a ser discriminadas” (LOPES; COSTA, 2005, p. 79-80).

Assim, não obstante a produção científica no campo das ciências sociais e humanas haver avançado nas últimas décadas com a produção da *História das Mulheres* e a incorporação do gênero como categoria de análise, especialmente nas

investigações no campo dos Estudos Culturais, paradoxalmente as tendências atuais da historiografia das ciências naturais assinalam o distanciamento entre estas e as relações de gênero. Ou ainda, sinalizam que, nesse domínio do conhecimento, a produção sobre gênero continua insuficiente.

Em pesquisa recente, Melo e Oliveira (2006) tomaram para análise a base de dados brasileira *Scientific Electronic Library* Online (SciELO) com vistas a mensurar a produção brasileira por sexo, no campo da ciência e tecnologia. A pesquisa revela significativos avanços das mulheres na produção científica e destaca que o tema, *gênero e ciência,* ganhou relevância nos anos 1990, com destaque para os estudos dos grupos que analisam a ausência das mulheres da História da Ciência no Brasil.

Melo e Oliveira (2006) argumentam que, impulsionadas pela segunda onda feminista do século XX, as mulheres aproveitaram bem a expansão da pós-graduação brasileira nos últimos vinte anos, e passaram a valorizar a carreira profissional. No entanto, de acordo com o estudo, a participação das mulheres, comparada a dos homens, assinala uma concentração da produção nas Ciências Humanas e Lingüística, Letras e Artes, enquanto que na área das Engenharias registra-se uma menor participação feminina.

Assim sendo, em consonância com Lopes e Costa (2005), os autores argumentam que mulheres e homens não fazem a mesma trajetória do ponto de vista das carreiras científicas. Nesse sentido, entendem que

> O sexo feminino ainda permanece marcado pelo estereótipo do papel dos “cuidados”, escolhem as áreas vinculadas à educação, saúde e a assistência social. Os homens, seguindo no rastro do papel definido socialmente para o sexo masculino, buscam a aventura do descobrimento dos campos científicos como a engenharia, ciências exatas e da terra e as agrárias (MELO; OLIVEIRA, 2006, p. 318).

Em contrapartida, em estudo recente desenvolvido sobre os impactos do feminismo na Biologia, Keller (2006) afirma que, nos últimos dez anos, a ampliação do número de mulheres pesquisadoras nessa área de conhecimento ampliou-se e contribuiu para a transformação de algumas concepções sedimentadas pela ciência sobre os efeitos maternos na fertilização, suas mutações, bem como do surgimento de interesses para novas pesquisas. De acordo com a autora,

> O impacto dessas novas percepções do gênero nas ciências biológicas cresceu constantemente ao longo das duas últimas décadas, e se estende para além dos estudos de fertilização *per se*, e mesmo além dos problemas do desenvolvimento inicial. Passou a afetar um conjunto de iniciativas de pesquisa em ecologia e em Biologia Evolutiva (KELLER, 2006, p. 25).

Conforme destacam Melo e Oliveira (2006), a ampliação de um campo de estudos de gênero contou também com a existência de vários grupos de pesquisa de gênero formados nas universidades brasileiras. Esses grupos, sensíveis à problemática das desigualdades sociais produzidas com referência nas diferenças culturais, tomam o gênero como objeto social sobre o qual a História, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social, a Educação, entre outros, passam a se debruçar imprimindo consistência teórica a um debate que aspira a geração de ações políticas em torno da questão, sua apropriação e difusão na sociedade.

Destaca-se aqui que embora não seja objetivo dessa investigação levantar o elenco de núcleos de estudos de gênero existentes no país, optou-se por mencionar alguns, entre os muitos outros merecedores de registro, como forma de melhor elucidar o estágio atual de consolidação desse campo de estudos.

Assim, registra-se o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação”, ligado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pelo Grupo de Estudos de “Educação e Relações de Gênero” (GEERGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; pelo Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, da Universidade Estadual de Campinas em São Paulo; pelo Grupo de Estudos em “Gênero, Sexualidade e Sexo” (GSS) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); pelo Pandora - Grupo de Estudos de “Gênero e Sexualidades” do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba; pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG), sediado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criado por pesquisadoras associadas a outras pesquisadoras da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE); e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em “Relações de Gênero e Tecnologia” (GeTec) do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

Além dos Grupos de Estudos de Gênero mencionados, destacam-se também as revistas de natureza interdisciplinar especializadas na área, entre as quais podem ser citadas: a Revista de Estudos Feministas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, periódico indexado, de circulação nacional e internacional, com publicação quadrimestral, cujo primeiro número data de 1992. A Revista Cadernos Pagu, do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Universidade Estadual de Campinas, periódico semestral, criado em 1993. Além da Revista Ártemis – Revista de Estudos de Gênero, Feminismo, Sexualidades e Multiculturalismo, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e Letras da Universidade Federal da Paraíba, periódico semestral, cuja primeira edição foi publicada em dezembro de 2004.

Ademais, registra-se em todo o país a realização de seminários, simpósios, congressos e encontros acadêmicos diversos nos quais são discutidas questões relativas às relações entre os gêneros, à educação e gênero, ao gênero e violência, às masculinidades e às feminilidades, entre outros tantos temas que problematizam as relações sociais de gênero. Nesses encontros, a apresentação de trabalhos por pesquisadores e pesquisadoras, assim como a troca de suas experiências de pesquisa sinalizam que o campo de estudos de gênero no Brasil vem se consolidando e buscando aproximação com o campo da educação e do currículo. Nesse sentido, Lopes e Piscitelli (2004, p. 117-118) afirmam que

> [...] os estudos de gênero, perpassando e envolvendo diversas áreas disciplinares com todas as suas diversidades e especificidades, conformam hoje no Brasil um campo de direito próprio. Isto é evidente não apenas no volume de pesquisas na área, em linhas específicas consagradas nas agências de fomento, mas também em seus cursos, congressos e, particularmente, em suas publicações, que garantem visibilidade e acesso ao campo. E também nesse campo, cujas fronteiras são ainda objetos de negociação e construção e, portanto de disputas teóricas, institucionais e políticas, as publicações científicas cumprem sua função básica de articuladoras das diferentes propostas e perspectivas de ação em desenvolvimento.

Em consonância com as autoras, observa-se que em relação à educação e ao currículo, embora o campo de estudos do gênero ainda pareça restrito, destacam-se as potencialidades do debate interdisciplinar possibilitado pelo tema,

cuja relevância diz respeito não apenas à dimensão que assume no campo da pesquisa social, mas, sobretudo, pelas implicações que têm na vida cotidiana dos sujeitos.

Entende-se, dessa forma, que não sendo possível limitar o gênero às fronteiras disciplinares, nem negar sua existência concreta no espaço escolar e, por conseguinte no currículo, essa categoria atravessa o conjunto das políticas e práticas curriculares, ao mesmo tempo em que vai (con) formando as subjetividades, as identidades e as representações dos sujeitos. Entende-se ademais, que a identidade de gênero do sujeito opera como um sistema de percepção da realidade que atua na relação com outras identidades.

Deste modo, observa-se que a partir dos anos 1990, o conceito de gênero extrapolou os limites dos estudos acadêmicos, ampliou-se e difundiu-se. Incorporou outras categorias como classe social, raça, idade e consolidou-se como uma categoria analítica que permite compreender melhor a gênese e o desenvolvimento das concepções sociais sobre as relações entre homens e mulheres, bem como os problemas e as dificuldades enfrentados pelas mulheres nas várias instâncias da vida em sociedade. É nesse sentido que

> [...] os estudos de gênero reconhecem a importância da vida cotidiana privada, a história das mentalidades e dos sentimentos humanos, as formulações derivadas do subjetivismo e que se mantêm nas entrelinhas da história. As fontes antes relegadas ao esquecimento emergem nas análises e são consideradas, como a vida privada e suas articulações com o espaço público, e reconhece-se que esse espaço não é somente feminino, nem a vida das mulheres nele se esgota (ALMEIDA, 1998, p. 42-43).

Disso se depreende que as mudanças conceituais operadas na forma de compreender a relação entre os gêneros não ocorrem linearmente. Ao contrário, acompanham as práticas sociais vivenciadas na vida cotidiana das pessoas e diferem em função do tempo, do espaço, da organização social e cultural e, sobretudo, da posição que os sujeitos ocupam na teia de relações sociais de poder que vivenciam. Essas relações de poder, que historicamente foram gerando movimentos de dominação, mas também de resistência, de conformação, mas também de transgressão, integram o conjunto das relações sociais, estando, portanto, imbricadas nas relações de gênero presentes igualmente no currículo

escolar. Nessa perspectiva, busca-se compreender, a seguir, as conexões entre currículo, cultura e gênero.

2.3 Cultura, Currículo e Gênero: analisando os nexos

Discutir a respeito das categorias *Currículo, Cultura e Gênero*, sugere considerar inicialmente que a indissociabilidade entre educação e cultura está na gênese da relação entre ambas e compreender que gênero e currículo constituem construtos sociais forjados na e pela cultura. Implica entender essas categorias – Currículo, Cultura e Gênero – como constituições históricas, cujas concepções correspondem a um tempo-espaço de uma dada sociedade.

Assim, por um lado, a cultura, compreendida pelo pensamento moderno como o melhor que a humanidade produziu em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc., caracterizou-se como única, universal, elitista e idealista e, por outro, a educação apresentou-se historicamente como forma exclusiva de acesso à cultura. Nesse sentido, Veiga-Neto (2003, p. 7) afirma que “a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos”.

O autor afirma ainda que a Cultura Moderna revelara-se única e universal pela superioridade que expressava e por se constituir um ideal a ser alcançado por toda a humanidade, sem exterioridade. Distinguia-se como elitista porquanto se revelava como elemento de diferenciação e desigualdade, justificando a dominação e a exploração, enquanto que seu caráter idealista expressava-se como “uma condição necessária para se acreditar na possibilidade e desejabilidade de uma cultura única e universal” (VEIGA-NETO, 2003, p. 11). Nessa perspectiva, a cultura, ao mesmo tempo em que se apresentava como possibilidade de mobilidade social e, por conseguinte, como ideal a ser alcançado por todos, constituía-se como elemento de promoção de desigualdades sociais, uma vez que, esse ideal, cuja responsabilidade caberia à escola, não estava ao alcance da maioria.

De igual modo, observa-se que os estreitos laços entre gênero e currículo acompanharam a história da educação institucionalizada assumindo diferentes configurações em tempos diversos, porém mantendo permanente articulação entre

si. Assim sendo, a permissão ou a negação do acesso à escola, a escolha dos conteúdos de ensino, a valorização das disciplinas escolares, a separação dos prédios e das salas de aula e a escolha do professor ou professora por sexo constituíram formas de articulação entre gênero e currículo que, historicamente, foram transformando as diferenças de gênero em desigualdades.

Essas formas indicam que o gênero se constituíra em uma variável sempre presente na elaboração dos cursos, na organização da escola e da sala de aula, até mesmo antes que o currículo se constituísse como objeto de teorizações e as diferenças culturais entre os sexos passassem a ser problematizadas. Essa articulação evidenciada na história – da educação, do currículo e do gênero – parece, no entanto, favorecer ou se expressar em favor do elemento masculino, fazendo corresponder às práticas sociais mais amplas, às práticas educativas vivenciadas no interior da escola.

A exemplo disso, Freire, E. (2003, p. 156) afirma que, no Brasil do século XIX, “os currículos escolares previstos para as mulheres incluíam os trabalhos manuais e as boas maneiras, excluindo a geometria, que fazia parte apenas dos currículos dos homens”. Por outro lado, “essa mesma determinação curricular permitia que se pagasse menor salário a quem desconhecesse a geometria”. Esse fato mostra que desde muito cedo, na educação brasileira, os nexos entre gênero e currículo foram se expressando não apenas na escolha dos conteúdos a serem ensinados por sexo, mas também através da valorização/desvalorização do trabalho docente em função das diferenças entre os gêneros.

Ademais a discussão a respeito da indissociabilidade entre educação e cultura, ou mais especificamente, entre currículo e cultura, remete à necessidade de compreensão sobre a concepção de educação que apóia o debate sobre as práticas sociais e, em especial, as práticas educativas nos diferentes tempos e espaços de sua efetivação.

Por outro lado, ainda que não seja propósito desse trabalho registrar as concepções de educação que acompanharam a relação entre currículo e cultura ao longo da história, entende-se que, embora a estreita ligação entre ambas esteja evidenciada na história da educação escolarizada, daí não decorre afirmar que essa ligação tenha tido os mesmos sentidos e significados em diferentes épocas. Esse aspecto ganha realce, especialmente, quando se toma como objeto de análise a

relação entre educação e cultura(s) nas sociedades contemporâneas. Entende-se dessa forma, que currículo e cultura são artefatos sociais (re) criados socialmente e que expressam as concepções de sujeito, de sociedade e de educação partilhadas em cada momento histórico, da mesma forma que expressam as relações sociais em meio às quais essas concepções têm sua gênese.

Desse modo, a concepção de educação que ancora a análise das categorias cultura, currículo e gênero nessa investigação, a compreende como processo contínuo que se desenvolve ao longo da existência humana e abrange procedimentos formativos inerentes às práticas sociais e culturais diversas, incluindo as várias formas de interação entre os sujeitos, vivenciadas nos múltiplos espaços de convivência. Compreende-se, por conseguinte, que os processos educativos se desenvolvem nas relações em família, na comunidade, no trabalho, na escola, nos movimentos sociais, na igreja, através da mídia, entre outros, contudo, destaca-se que a referência à educação nesse trabalho se volta para os processos educativos formais, ou seja, os processos de escolarização. Trata-se de entender que a educação escolar, compreendida como prática social, abarca as várias etapas de preparação para a vida em sociedade, devendo se constituir como processo de formação da humanidade dos sujeitos, razão pela qual se justifica uma atenção maior aos processos formativos voltados para a construção de valores e de formas de relacionamento apreendidos da cultura.

Essa perspectiva de educação somente pode ser pensada em permanente diálogo com a cultura no seio da qual estão abrigadas as diferenças de gênero, em meio às quais se dá a convivência humana. Nesse sentido, Veiga-Neto (2003) adverte sobre o desafio que representa dizer algo novo a respeito do binômio educação e cultura, em função de um amplo debate já traçado em torno do mesmo. No entanto, destaca também a complexidade e a polissemia envolvidas nos termos – educação e cultura – bem como a enorme capacidade de (re) criação e ressignificação desse debate. Segundo o autor,

> [...] o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição – em arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais. E, como todos sabemos, tais embates envolvem argumentos, ações e

> estratégias que extravasam largamente o plano puramente intelectual (VEIGA-NETO, 2003, p. 5).

Por outro lado, discutir sobre cultura, currículo e gênero implica compreender a imbricação e as múltiplas dimensões envolvidas nesses conceitos que, como construção social e histórica, estão também envoltos em uma rede de relações de poder e marcados pela complexidade e pela dinamicidade espaço-temporal de uma sociedade. De acordo com Candau (2002, p. 126), "não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual", mas de [...] "não negar a especificidade da problemática cultural, sem considerá-la de modo isolado e autocentrado".

Trata-se de compreender o currículo e a cultura como processo e produto da ação e da formação humana, logo, como constituídos pelas e constituintes das subjetividades, das representações e das identidades nacional, étnica, geracional, de classe, de orientação sexual, de religião e de gênero dos homens e das mulheres. Implica ainda entender currículo e cultura como categorias essenciais à análise e ao entendimento das ações educativas às quais os e as estudantes estão expostos e expostas durante seu processo de escolarização. Nesse sentido, Candau (2002) observa que

> A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, consideradas como portadoras da universalidade (p. 129).

Nesse sentido, observa-se que os vínculos entre currículo e cultura estiveram presentes no discurso educacional desde as primeiras teorizações sobre o currículo, ainda que a concepção de cultura, à época, estivesse marcada pela "distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

De acordo com Moreira e Silva (2006, p. 26), currículo e cultura "constituem um par inseparável desde a teoria educacional tradicional". No entanto, de acordo

com a teorização tradicional ou não crítica, a função da educação e, em especial, do currículo seria a da transmissão cultural. A cultura, nesse caso, era concebida como um conjunto de conhecimentos e valores – não problematizáveis – sedimentados na sociedade para serem transmitidos às novas gerações. Essa concepção revelava, portanto, uma visão elitista de cultura expressa na dicotomia entre alta cultura e cultura popular, na qual "a alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura-popular é uma cultura-objeto" (SANTOS, 2006, p.193).

Dessa forma, faz-se mister considerar a cultura como processo histórico de (re) criação dos modos de vida em sociedade. Trata-se de compreendê-la em sua complexidade e dinamicidade, abstraindo-se a ideia de enformá-la como se atravessasse o tempo e o espaço de maneira estática. Como afirmam Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38), para além do universalismo idealista da concepção Moderna,

> A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social.

Por outro lado, a teorização crítica do currículo, inaugurada na segunda metade do século XX, amplia os estudos sobre a estreita relação entre currículo e cultura, considerando esta última como espaço de produção de sentidos, de significados e de sujeitos. Nessa perspectiva, a cultura passa a ser concebida como um terreno de (re) criação e contestação do conjunto de conhecimentos e valores instituídos em dado momento histórico como componentes do currículo. Passa a ser compreendida como produção ativa e não como resultado de sua transmissão (MOREIRA; SILVA, 2006).

Desse modo, o conhecimento escolar passa a ser problematizado e a cultura compreendida como construção histórico-social. Como afirma Moreira (2002, p. 16), seu papel constitutivo "expresso em praticamente todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais". Corroborando esse pensamento, Candau (2008, p. 72) entende a cultura "como o

estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social". Da mesma forma, Veiga-Neto (2004, p. 52) ajuda a

> [...] compreender o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que por ser considerada relevante num dado momento histórico, é tanto trazida para a escola, quanto entra como elemento constitutivo das Pedagogias Culturais.

De tal modo, pode-se compreender que o currículo constitui um elemento da cultura que expressa as concepções de sujeito e de sociedade referentes a um tempo-espaço definidos, uma vez que as escolhas por ele representadas sinalizam a formação de um tipo de sujeito e de sociedade idealizados. Dessa forma, o currículo promove a inclusão de sujeitos ou grupos, ou ainda, a inclusão de algumas formas de expressão de determinados grupos, ao mesmo tempo em que outros sujeitos ou formas de expressão são excluídos das práticas curriculares. Seleciona conteúdos e saberes como elementos privilegiados da cultura, enquanto outros deixam de compor o trabalho pedagógico, ao menos formalmente, por não terem sua relevância reconhecida em determinado momento histórico. Diante disso, Moreira (1997, p.36) afirma que

> [...] nesse processo de seleção, a escola termina por trabalhar apenas com uma parcela restrita da experiência coletiva humana. Além disso, esse conjunto de conteúdos selecionados, sobretudo em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, constitui aquilo que é denominado de versão autorizada ou legítima da cultura.

Nessa perspectiva, o que se compreende como cultura legítima corresponderia a um recorte, ou a uma seleção dos elementos representativos da cultura dominante e, por isso, socialmente prestigiada. Nesse caso, a elaboração do currículo partiria de uma concepção de "cultura no seu sentido clássico, isso é, como aquilo de melhor e mais elevado que a Humanidade produziu – em termos de conjunto de rituais, crenças, valores, formas de expressão, costumes, produções estéticas e materiais etc. [...]" (VEIGA-NETO, 2004, p. 53).

Essa concepção de cultura que se fez presente nos estudos de currículo, na elaboração de propostas e nas práticas curriculares e começa a ser questionada a

partir das teorias educacionais críticas, se amplia com as contribuições dos Estudos Culturais, dos Estudos Feministas, Pós-Coloniais, Pós-Modernos e Pós-Estruturalistas. Assim, as pesquisas que têm como objeto de estudo a relação entre currículo e cultura passam, a partir dessas perspectivas teóricas, a incorporar a problematização das diferenças culturais em suas análises e a "aceitar que diferença cultural e poder estão intimamente ligados", como afirma Moreira (2002, p. 18).

Nesses estudos, a categoria cultura ganha centralidade favorecendo a compreensão sobre os processos de (re) construção das diferenças, das subjetividades e das diversas identidades dos sujeitos, entre as quais a identidade de gênero. Esses estudos consideram ainda que as relações de poder estão disseminadas nas relações sociais através dos discursos e que o currículo expressa esta capacidade de difusão do poder como manifestação da vontade de verdade, ou seja, da vontade que cada um tem de exercer a dominação sobre algo ou sobre alguém (FOUCAULT, 1996).

Assim, os Estudos Pós-Coloniais, em oposição ao monoculturalismo colonial, como expressão de poder vinculam-se ao multiculturalismo e marcam "a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra" (HALL, 2003, p. 54). Juntamente com os Estudos Pós-Modernos e Pós-Estruturalistas[35], passam a questionar essas relações de poder e a criticar o sujeito centrado e autônomo da Modernidade. Suprimem de suas pesquisas as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular, desfazendo os pressupostos da existência de uma superioridade da cultura de elite que a colocaria em posição de destaque no binômio alta/baixa cultura, no qual o segundo elemento representa o outro do primeiro e cuja pretensão é a sua superação (BAUMAN, 1999b; SILVA, 2002; MELUCCI, 2005).

Esses estudos, afastando-se da perspectiva globalizante das metanarrativas da ciência Moderna, desenvolvem análises sobre grupos locais, minorias, processos de diferenciação cultural, territorial, individual, entre outras. Trata-se de estudos que

---

[35] O texto trata, nesse ponto, das similaridades existentes entre os estudos pós-coloniais, pós-modernistas e pós-estruturalistas, embora ressalte que estes não são sinônimos, nem estão sendo tratados indistintamente nesse trabalho. Assim, entende-se que os estudos pós-coloniais debruçam-se sobre a forma como as narrativas – em geral pautadas no discurso do colonizador – vão constituindo o outro e a realidade, com proeminência nas relações de poder entre nações. O pós-modernismo, mais abrangente que o pós-estruturalismo, diz respeito a um recorte histórico, abrangendo características de uma época. Enquanto o pós-estruturalismo remete a uma forma específica de teorização social que tem como foco a linguagem e o processo de significação.

possibilitam ampliar a compreensão sobre as formas de representação do Outro, presente nos currículos.

Em razão das contribuições às pesquisas sobre currículo e gênero, identificadas nos Estudos Culturais e, em especial, em função das categorias teóricas dessa pesquisa – currículo, cultura e gênero – alguns elementos teórico-metodológicos desses estudos fundamentam a compreensão do objeto dessa investigação.

Nessa perspectiva, pode-se dizer também que currículo e gênero, como elementos da cultura, fazem parte de um contexto sócio-histórico marcado pela pluralidade e pela diversidade que caracterizam a sociedade contemporânea e, em consequência, a escola. Implica também perceber que constituem fenômenos com repercussão direta nas formas de pensar, de sentir e de agir dos e das estudantes, razão pela qual sua imbricação se torna quase tangível.

Desse modo, o currículo vai se configurando como o ancoradouro seguro para a (re) produção das desigualdades pautadas no gênero, uma vez que a construção das subjetividades e das identidades dos e das estudantes conta, por longo período de suas vidas, com a atuação da escola na sua formação. A escola, por outro lado, por não atualizar a concepção de cultura que deveria ancorar a elaboração dos currículos numa sociedade marcada pela diversidade cultural, a compreende como produção concluída que deve ser transmitida e assimilada pelos/as estudantes. Desconsidera igualmente a natureza produtiva e criativa da cultura que permite a construção, mas também a desconstrução e a reconstrução dos modos de ser, de sentir e de agir dos sujeitos, bem como dos valores e dos sentidos por eles atribuídos aos elementos do mundo social.

Dessa forma, o currículo vai ajudando a formar masculinidades e feminilidades de acordo com padrões estabelecidos culturalmente, segundo relações de poder assimétricas que ancoram sua elaboração e vivência no interior da escola. De acordo com Louro (1998, p. 58), “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”.

Essas práticas de separação, às quais a autora se refere, vão constituindo as subjetividades, as identidades e as representações dos sujeitos e se fazem perceber

de diversas maneiras. Assim, a organização da escola e da sala de aula, a distribuição dos espaços e das tarefas docentes e discentes, a avaliação das aprendizagens, a abordagem ou omissão dos conteúdos de ensino, a relação entre estudantes, professores e professoras, além de tantas outras, constituem formas de expressão dos nexos existentes entre currículo escolar, cultura e gênero.

Trata-se de um conjunto de práticas que fazem parte do currículo desde as primeiras experiências escolares das crianças e vão impregnando nos meninos e nas meninas formas de conceber e representar o masculino e o feminino, ao mesmo tempo em que vão ampliando a conduta discriminatória já interiorizada através das vivências nos vários espaços de sua socialização. De igual modo, essas vivências parecem ir conformando os lugares sociais de homens e mulheres. Como afirma Louro (1998, p. 63), “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível”. E “o currículo vem funcionando, desde sua invenção nos fins do século XVI, como um dos mais poderosos dispositivos encarregados de fabricar o sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2001, p. 235).

O que se observa é que a imbricação entre currículo e gênero estaria garantida nas várias dimensões do currículo. Nesse sentido, trata-se de pensar o currículo escolar como dispositivo interdisciplinar e multidimensional que abrange o conjunto de elementos formadores das vivências escolares dos e das estudantes, explícitos nas escolhas e intencionalidades pedagógicas, mas também disseminados através de elementos simbólicos distribuídos no espaço escolar de forma mais velada.

Deste modo, os elementos formadores das subjetividades, das identidades e das representações dos e das estudantes estariam presentes nas prescrições curriculares a serem seguidas pelos professores e professoras, expressando-se através das concepções de sujeito e de sociedade, de conhecimento e de educação, e de ensino e aprendizagem, adotadas.

Essas concepções, por sua vez, expressam os elementos da cultura selecionados e expressos na valorização das disciplinas escolares e na integração entre as mesmas; na escolha e organização dos conteúdos de ensino; nas considerações metodológicas e nas formas de avaliação propostas. Refletem igualmente as relações de poder entre aqueles que elaboram os currículos e aqueles aos quais o currículo se destina, expressando a vontade de verdade que,

segundo Foucault (2007a), é reconduzida “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (p. 17).

No entanto, considera-se que o currículo constitui espaço de litígio, de negociações que se desenvolvem também no conjunto de práticas vivenciadas cotidianamente na escola. Constitui território de cumprimento, mas também de transgressão às prescrições ditadas e em razão de sua dinamicidade e complexidade oportuniza a formação de diferentes subjetividades. É nesse espaço de vivência das práticas que os elementos da cultura ganham maior relevo em razão da materialidade que assumem e que os vínculos entre gênero e currículo se estreitam.

Assim, as metodologias empregadas e as atividades propostas, a linguagem utilizada, as diferentes maneiras de tratar meninos e meninas, de avaliar seus comportamentos e aprendizagens, de orientar suas interações – brincadeiras e conflitos – e, sobretudo a forma como professores e professoras representam o masculino e o feminino, constituem elementos formadores das identidades de gênero dos e das estudantes, forjadas nas práticas curriculares.

Ademais, além das prescrições e das práticas curriculares, a disseminação de valores, normas e comportamentos suscitados pelos símbolos, pelas regras e códigos implícitos, pela regulação sutil dos comportamentos de meninos e meninas e, sobretudo pelas omissões de temas e conteúdos de ensino constitui outra dimensão do currículo através da qual sua articulação com o gênero ganha concretude.

Nesse conjunto de elementos os saberes socialmente prestigiados em relação aos gêneros são difundidos corroborando a afirmação de Foucault (2007b, p. 186) de que “o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas”.

Por outro lado, compreendendo-se que o currículo, presente na escola e na vida dos e das estudantes, mantém vínculos com o gênero desde sua gênese, uma questão se coloca: qual o espaço ocupado pelo gênero no currículo escolar? Ou melhor, em que momento as relações sociais de gênero são discutidas com os e as estudantes na sala de aula e na escola?

2.4 Gênero no Currículo Nacional

Essas respostas anunciariam, provavelmente, a vinculação do gênero a diferentes contextos educacionais nos quais atuam sujeitos diversos e, por conseguinte, se materializam em práticas curriculares distintas. Expressariam elementos da cultura escolar vivenciada em uma diversidade de espaços educacionais, contudo entende-se que as interposições do gênero nas práticas curriculares constituem elemento incontestável, ainda que este não esteja incluído nos conteúdos de ensino ou nas temáticas discutidas nas práticas curriculares.

Nesse sentido, reafirma-se o entendimento de que o currículo constitui um construto social que expressa intencionalidades diversas e envolve diferentes discursividades, ao mesmo tempo em que se destaca na educação brasileira a existência de um referencial curricular em nível nacional elaborado entre 1995 e 1997 e que no ensino fundamental é representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Trata-se de um conjunto de documentos que do 6º ao 9º ano é composto por três volumes para cada disciplina, sendo um volume introdutório, um outro contendo os temas transversais e um terceiro, correspondente a cada disciplina do currículo (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados com o propósito de apoiar a elaboração e a revisão de propostas curriculares dos estados e municípios, em consonância com as especificidades de cada realidade local. Constituem uma referência para o trabalho com as várias disciplinas do currículo e apresentam, entre os temas transversais[36] propostos, o tópico Orientação Sexual. Este visa encaminhar a atuação docente com o tema, e está organizado em três eixos: corpo humano; relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis com destaque para a AIDS.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais representam um avanço no que se refere à inserção dos estudos de gênero na escola, em razão de indicar as relações de gênero como eixo a ser

[36] Os temas transversais – ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural – dizem respeito a problemas da vida social considerados prementes para a sociedade contemporânea. A orientação é para que sejam trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extra programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema (ALTMANN, 2003).

contemplado pelo trabalho docente. Trata-se, de acordo com Altmann (2003), da inclusão pela primeira vez do tema orientação sexual no currículo oficial nacional e, ainda, que as relações de gênero não assumam centralidade na justificativa dessa inclusão, passam a compor o elenco de temas a serem abordados pela escola.

No entanto, as autoras argumentam que, apesar do avanço representado pela inserção do tema Orientação Sexual no currículo nacional, incluindo o trabalho com as relações de gênero, recaem sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais algumas críticas, entre as quais a associação entre sexualidade e saúde. Esta associação estaria circunscrevendo a compreensão sobre sexualidade à dimensão do corpo com conseqüências para o currículo escolar, uma vez que favorece as abordagens pedagógicas ligadas à prevenção e à doença de maneira apartada das relações de gênero, cuja abordagem no texto curricular apresenta-se insuficiente para o trabalho com os e as estudantes do ensino fundamental.

Ademais, ao invés de restritas a um tema transversal, as relações de gênero deveriam compor os conteúdos de ensino das diversas disciplinas do currículo, ampliando as possibilidades de construção de relações socialmente mais saudáveis entre os e as estudantes. Contudo, como afirmam as autoras, “houve uma tentativa de inclusão do gênero em todas as áreas disciplinares, mas especificidades curriculares dificultaram essa ampliação” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 417).

Nesse sentido, Veiga-Neto (2001) afirma que o currículo como dispositivo de controle do ensino e da aprendizagem, funciona como artefato de dominação e de subjetivação e que esse seu desempenho tornou-se possível graças à lógica disciplinar, gestada em nome da estruturação dos saberes escolares. Assim, a lógica disciplinar expandiu-se, passou a abranger todas as novidades de um mundo em pleno processo de complexificação e a ser reconhecida como a forma mais comum de organização dos conteúdos escolares. Em contrapartida, assumiu o poder de dispor, organizar, hierarquizar, permitir e interditar os saberes.

Entende-se, nesse caso, que o modelo de currículo pautado na organização disciplinar representa um limite à inserção de áreas e de temas interdisciplinares no conjunto das experiências de ensino vivenciadas pelos e pelas estudantes. No entanto, compreende-se igualmente que para além dos limites colocados pela organização disciplinar do currículo estaria a ausência de um posicionamento

político por parte dos e das docentes em favor de ações pedagógicas que viessem a se configurar como educação para as relações sociais de gênero.

Outra crítica que pesa sobre esse instrumento curricular diz respeito ao uso linguístico predominante do masculino genérico, que apesar de se constituir uma forma de expressão comum na comunicação em nosso país, trata-se de uma utilização que nunca é neutra e de acordo com Vianna e Unbehaum (2006, p. 419),

> É exatamente isso que as frases desses documentos nos mostram. Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – tem um efeito histórico e político. A adoção exclusiva do masculino reforça a discriminação sexista.

Assim, a forma restrita como as relações de gênero compõem o instrumento de referência nacional para a (re) elaboração de propostas curriculares no país sinaliza que este não está impregnado de uma perspectiva de gênero, uma vez que as relações de gênero deveriam compor o trabalho de todas as áreas do conhecimento e não estarem circunscritas à orientação sexual.

Além disso, deveria se fazer presente nas várias etapas e segmentos do ensino fundamental uma vez que estudos revelam que a construção da identidade de gênero dos sujeitos se inicia no seu processo de socialização primária e prossegue nos espaços de socialização secundária através das interações com o mundo material e simbólico, sinalizando o envolvimento das práticas curriculares nessa construção (LOURO, 1998; ALMEIDA, 1998; CARVALHO, 2007; CRUZ, 2007).

Desse modo, observa-se que mesmo compondo o tema transversal Orientação Sexual, as relações de gênero não ganham centralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais que priorizam a relação sexualidade-saúde, corroborando a ideia de que “é tão difícil não apenas pensar e planejar alternativas curriculares, como executar principalmente aquelas que vão no sentido inverso à exclusão”. (VEIGA-NETO, 2001, p. 239).

No entanto, não se pode negar que as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam-se coerentes, do ponto de vista conceitual e metodológico, com as necessidades de aprendizagem dos e das estudantes do

ensino fundamental, pois “realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 96).

Por outro lado, apesar de constituírem um instrumento importante para a formação e atuação docente, estudos recentes[37] revelam que a simples presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas escolas não tem alterado as práticas docentes no que concerne ao trabalho com as relações de gênero. Desse modo, entende-se que a inclusão das demandas de gênero na educação como tarefa do Estado sugere uma revisão curricular que inclua a formação docente na perspectiva das diferenças forjadas na e pela cultura, em especial, da diferença entre gêneros, entre outras, responsáveis pela produção de desigualdades sociais.

Além disso, a condição de referência para a elaboração de propostas curriculares de Estados e municípios, não garante que os Parâmetros Curriculares Nacionais sejam referenciados na construção do discurso curricular das referidas propostas, em razão das escolhas político-pedagógicas e teórico-metodológicas assumidas pelas instâncias governamentais em dado contexto sócio- histórico.

Esse é, por exemplo, o caso do currículo da Rede Municipal de Ensino do Recife, cujas seleções afastam-se daquelas presentes nos documentos formadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais e cuja análise constitui conteúdo do Capítulo 4 desta tese.

Por outro lado, as relações de gênero construídas, desconstruídas e reconstruídas historicamente através das práticas culturais, se configuram como relações sociais nas quais o papel da escola, do currículo e, sobretudo, do professor e da professora se destacam. Nesse sentido, Moreira e Macedo (2001, p. 138) argumentam “a favor de um professor/intelectual culturalmente orientado cuja atuação política em prol da redução das situações de opressão se paute pela crítica da própria prática, pela crítica das distintas manifestações culturais [...]”.

Esse capítulo representou o esforço de reconstrução do itinerário seguido para a constituição do gênero como categoria de análise para a formação de um

[37] Os estudos de Altmann (2003) e Vianna e Unbehaum (2004, 2006) tratam a respeito das repercussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais na efetivação de práticas pedagógicas que incluam a perspectiva de gênero nos currículos do ensino fundamental.

campo de estudos de gênero, bem como para compreensão da consolidação dos vínculos entre gênero e currículo.

Nessa trajetória foi possível observar que a emergência do gênero como categoria social e histórica se opõe à naturalização das diferenças referenciadas no sexo biológico dos sujeitos e situa-se como um elemento da cultura na qual se constroem os comportamentos e os modos de ser e de atuar socialmente de homens e de mulheres. Trata-se de uma categoria construída em meio às relações sociais que, atravessadas por relações de poder, admitem nessa construção uma correlação de forças, expressa na oposição binária entre masculino e feminino que acompanhou a constituição do gênero como categoria analítica.

Nesse sentido, também a formação de um campo de estudos de gênero foi atravessada por desafios, enfrentamentos, resistências e negociações que, no caso do Brasil, resultaram na consolidação de grupos de pesquisas, publicações e realização de eventos diversos que garantem visibilidade, acesso e legitimidade crescente ao campo de estudos de gênero.

Disso se depreende que os vínculos entre gênero e currículo estão presentes na gênese de ambos, embora esses nexos possam ter sido ocultados por uma pretensa ideia de neutralidade do currículo, cujas intencionalidades só tenham sido desveladas nas últimas décadas.

3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso teórico-metodológico seguido, ou enfrentado pelo pesquisador ou pesquisadora na busca de resposta à questão formulada à realidade por sua curiosidade investigativa, decorre da condição de problematização e da natureza dessa formulação, do aporte teórico adotado e, em conseqüência, do tipo de pesquisa realizada. Esses elementos, por sua vez, vão apontando técnicas e instrumentos para o levantamento, o tratamento e a análise dos dados da pesquisa, visando o alcance dos objetivos propostos pela investigação.

Diante desses elementos, esse capítulo objetiva descrever os caminhos traçados e percorridos nessa investigação com vistas a compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife. Para o alcance desse objetivo, buscou-se 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 aspectos da cultura envolvidos na construção das relações sociais entre os gêneros.

Esse texto, que trata do percurso teórico-metodológico da investigação, descreve a natureza da pesquisa realizada, apontando sua vinculação teórica e as preferências de ordem metodológica. Apresenta e justifica a escolha do campo, dos sujeitos, das técnicas e dos instrumentos adotados para interpretação e análise dos dados da pesquisa, e descreve os caminhos percorridos na trajetória que conduziu a investigação desde o momento da problematização do objeto investigado até a comunicação dos resultados encontrados.

3.1 A Natureza da Pesquisa

Essa pesquisa investiga as implicações do currículo escolar da Rede Municipal de Ensino do Recife na construção das relações sociais de gênero entre estudantes do 3º e 4º ciclos[38] do ensino fundamental e se insere no campo dos

[38] A organização da escolaridade na Rede Municipal de Ensino do Recife se faz em ciclos de aprendizagem, de acordo com Parecer nº 02/2001 do Conselho Municipal de Educação, em

Estudos Culturais nos quais a cultura adquire centralidade e os estudos sobre gênero[39] são tomados como uma das suas principais categorias. Assim, a adoção dos Estudos Culturais como aporte teórico-metodológico desta investigação se deu em razão de sua vinculação com os estudos curriculares e de gênero, bem como sua afinidade com as metodologias adotadas nas pesquisas qualitativas.

Uma análise da literatura no campo dos Estudos Culturais revela que as pesquisas nessa área estão abertas à adoção de um vasto campo teórico – feminismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo – que possa responder ao problema formulado pela pesquisa e, consequentemente, ao contexto em que foi gerado. Assim, a escolha das práticas de investigação depende das questões formuladas e estas são sempre contextuais, uma vez que aos Estudos Culturais não interessam apenas os temas pesquisados, mas, sobretudo, a forma como são investigados e as razões da investigação. Desse modo, a cada problema de pesquisa caberá um recorte metodológico a ser definido de acordo com as escolhas teóricas do/a pesquisador/a, uma vez que "a análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo, o *survey* – todas podem fornecer importantes *insights* e conhecimentos" (NELSON et al., 2001, p. 10). Assim, para os Estudos Culturais, a prática da pesquisa é compreendida

> [...] como uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s) (CORAZZA, 2007, p. 121).

Dessa forma, os Estudos Culturais, em função dos seus pressupostos teórico-metodológicos, guardam estreita afinidade com esta investigação, uma vez que,

---

consonância com o § 1º do inciso IV do Art. 32, da Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O terceiro e o quarto ciclos correspondem aos anos finais (5ª a 8ª séries, ou 6º ao 9º ano) do ensino fundamental.

[39] De acordo com Nelson et al. (2001, p. 8), as pesquisas atuais em Estudos Culturais têm entre suas principais categorias: "gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna".

constituídos como campo de estudos de natureza não disciplinar e marcado por sua orientação plurimetodológica, acolhem os estudos de gênero, cuja construção resulta das relações sociais e dos arranjos que se estabelecem na cultura. Assim, de um lado, os Estudos Culturais apresentam-se abertos aos estudos de temas diversos a serem apontados pelo contexto social e histórico de emergência do fenômeno e, de outro, rejeitam o privilégio de metodologias definidas aprioristicamente (HALL, 2003; JOHNSON, 2004). De tal modo, favorecem a diversidade de abordagens metodológicas, uma vez que nenhuma delas é também rejeitada a priori.

Ademais, nessa investigação a discussão sobre gênero aproxima-se dos pressupostos pós-estruturalistas que o compreendem como categoria forjada pelos discursos elaborados em torno das diferenças entre o masculino e o feminino, cuja gênese está nas práticas sociais constituintes das subjetividades, das identidades e das representações construídas por homens e mulheres. Considera ainda que estas relações sejam tecidas na e pela cultura, aqui compreendida como espaço de tensões, de conflitos, de lutas e de disputas que expressam as relações de poder como uma dimensão das relações em sociedade.

A investigação apóia-se igualmente na teorização pós-crítica do currículo que possibilita analisar e compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no interior da escola e a forma como as práticas curriculares, através de mecanismos e de materiais diversos, vão forjando as identidades de gênero dos e das estudantes e construindo formas de ser e atuar no mundo.

Assim sendo, entende-se que a escolha dos procedimentos metodológicos de uma investigação decorre do problema de pesquisa formulado e do referencial teórico por ela adotado. Nessa perspectiva, os procedimentos aqui utilizados buscam apoio nas abordagens qualitativas aplicadas às pesquisas dos Estudos Culturais, por acolher a ideia de que a pesquisa qualitativa considera as subjetividades como parte integrante do fenômeno social do qual se busca apreender os significados, os conflitos e as percepções e, nesse sentido, aproxima a análise dos dados dos objetivos dessa investigação.

Considera ainda que a produção humana possa ser apreendida através do universo de relações, de representações e de intencionalidades presentes na cultura, da mesma forma que os significados, os motivos, as aspirações, as crenças,

os valores e as atitudes, materializadas através das relações sociais de gênero, constituem, por suas peculiaridades, objetos da pesquisa qualitativa. Disso se depreende que a inteligibilidade dos fenômenos sociais pressupõe sua interpretação e que estes, por sua vez, nem sempre são visíveis ou passíveis de quantificação.

Nesse sentido, Costa (2007) critica os modelos de investigação apoiados no formalismo metodológico da ciência moderna, por se mostrarem inadequados à compreensão das práticas sociais problematizadas em seu contexto histórico-cultural e por não oferecerem os elementos para interpretação dos fenômenos sociais implicados com relações de poder responsáveis por estratégias de dominação, de exclusão, de exploração e de discriminação social. Em relação às pesquisas educacionais, a autora argumenta ainda que a rigidez metodológica do modelo iluminista de fazer ciência

> [...] não admite uma aproximação adequada dos fenômenos educativos uma vez que estes pertencem a uma ordem de eventos com atributos específicos e significado peculiar. Além disso, os métodos tradicionais estão vinculados a uma concepção de ciência edificada sob os cânones iluministas em que a fé na razão e no método leva o conhecimento ao limite do dogmatismo, não possibilitando espaço para a incerteza, o transitório, o circunstancial, o singular, o valorativo (COSTA, 1995, p. 110).

Nessa mesma linha de raciocínio, Corazza (2007) aponta a inadequação do enquadramento metodológico do objeto da investigação exigido pelo paradigma tradicional moderno, argumentando que o problema de pesquisa “da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema – configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado –, desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema”. Para a autora, não existe uma realidade materializada, tomada como situação a ser investigada. A realidade é, antes de tudo, constituída pela perspectiva teórica do pesquisador/a, não sendo, portanto, possível analisar uma realidade, mas “tantas realidades, quantas sejam aquelas que podemos enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar [...]” (CORAZZA, 2007, p. 113). Também para Santos Filho (2007, p. 25) “não há uma realidade objetiva como tal, no contexto da realidade humana; portanto, não há

forma de se distanciar dos eventos da vida para com isso, descrever o que significam".

Nessa perspectiva, o objeto de estudo aqui investigado integra a problemática identificada por vários pesquisadores e pesquisadoras dos fenômenos educacionais em relação à sua inadequação ao pensamento moderno e à escolha metodológica por ele orientada (COSTA, 1995, 2007; CORAZZA, 2007; VEIGA-NETO, 2007). O estudo a respeito das implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre estudantes, aqui proposto, apresenta a complexidade inerente à análise dos fenômenos sociais, em especial, dos fenômenos educacionais, marcados pela multiplicidade de sentidos e de significados que lhes são atribuídos socialmente. Sua inserção no rol dos objetos complexos justifica-se na medida em que investiga processos de diferenciação cultural para os quais "os métodos de pesquisa que tendem à estandardização e à quantificação servem menos do que outros para captar esses aspectos", uma vez que a atenção desses métodos não se desenvolve sobre as dimensões qualitativas do fenômeno (MELUCCI, 2005, p.30).

Trata-se de um objeto de estudo que reflete uma prévia ocupação investigativa com as inter-relações que se estabelecem na sociedade mais ampla e, em especial, no cotidiano escolar, tentando apreender aspectos da cultura evidenciados nas práticas curriculares em desenvolvimento na Rede Municipal de Ensino do Recife. Representa o esforço de compreender o engendramento das relações sociais de poder no interior da escola, considerando suas múltiplas relações com a cultura, na qual são forjadas. Nesse sentido, apóia-se no pensamento de Costa (2007, p. 16) que recorre aos estudos de Foucault para afirmar que "não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou de outra maneira de conceber as relações entre saber e poder". Em consonância com esse raciocínio, Melucci (2005, p. 40) defende "uma atitude pluralista sobre as estratégias metodológicas e a consciência sempre mais clara da presença e importância dos elementos metafóricos nas teorias".

Dessa forma, a indagação que conduziu a investigação ora apresentada questiona: de que forma o currículo escolar da Rede Municipal de Ensino do Recife, compreendido como produção histórica e social, está implicado na construção das

relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental? Tratou-se assim de percorrer um itinerário cujo apoio teórico possibilitou recuperar o processo histórico traçado pelos estudos de gênero e de currículo, buscando apreender o diálogo existente entre esses dois campos teóricos e identificar rupturas, avanços e impasses. Buscou-se ainda compreender o estágio atual de desenvolvimento de ambos com vistas a identificar suas contribuições para compreensão dos elementos do currículo escolar implicados na construção das relações sociais de gênero entre estudantes.

Pretendeu-se também, nessa trajetória, apreender o diálogo que se estabelece entre o campo de produção teórica sobre o currículo e o conjunto das práticas vivenciadas no interior da escola. Nesse processo de buscas ansiou-se pela compreensão sobre as formas como as relações sociais de gênero integram o currículo no que diz respeito às interações entre os gêneros no espaço escolar, às intervenções pedagógicas, às competências instituídas e aos conteúdos de ensino ministrados, bem como à linguagem referente aos gêneros, presente na comunicação entre os sujeitos da educação.

Para isso, a análise dos elementos do currículo tomou em consideração a proposta e as práticas curriculares através das quais se efetivam as intervenções pedagógicas e se disseminam os discursos sobre o gênero, partilhado entre os e as estudantes por meio da comunicação formal e informal que se estabelece no interior da escola. Assim, do campo empírico da investigação foram tomados como objeto de interpretação e análise os documentos oficiais orientadores e as práticas curriculares vivenciadas por estudantes professores e professoras da rede municipal de Recife, cuja aproximação se deu por meio de questionários e entrevistas.

A análise da proposta curricular objetivou identificar e analisar no currículo prescrito elementos implicados na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental. Nesse sentido, compreende-se que a dimensão prescritiva do currículo ao incorporar princípios e concepções – de sujeito, de sociedade, de cultura, de educação e de gênero – está, em maior ou menor grau, comprometida com as práticas curriculares que se desenvolvem no cotidiano da escola. Todavia, compreende-se também que, como espaço de disputas, de lutas e de tensões, o currículo está implexo em relações de poder que se expressam no

desejo de dominação, mas também nos anseios de resistência e transgressão por parte daqueles e daquelas com ele envolvidos.

Por esta razão, a análise da proposta curricular se configura nessa investigação como expressão do cenário no qual se desenvolvem as práticas curriculares e se estabelecem as relações sociais entre os e as estudantes do ensino fundamental. Representa, portanto, o ideal curricular proposto em determinado tempo-espaço e configura-se como currículo desejado, expressando, de acordo com Foucault (2007, p. 17), a vontade de verdade que se manifesta através do discurso e que "como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional".

No entanto, as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental foram buscadas essencialmente nos elementos oferecidos pelas falas dos sujeitos da investigação, considerando-se que a vontade de verdade da qual fala Foucault (2007)

> [...] é reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia [...]. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2007, p. 17).

Destaca-se que no estudo dos elementos da comunicação circulante no interior da escola **–** através dos documentos escritos e das falas dos sujeitos, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), da qual se adotou a técnica da análise temática por sua aproximação com o objeto e com os objetivos da investigação. Destaca-se ademais que a interpretação e a análise dos dados da pesquisa estiveram todo tempo apoiadas nos registros das observações realizadas durante todo o processo de aproximação e permanência no campo da investigação. Essas observações concentraram-se nos artefatos curriculares mais próximos dos e das estudantes, bem como nas inter-relações entre os sujeitos no interior da escola.

Assim sendo, constituíram-se objetos de observação as aulas, as formas de interação entre os meninos e meninas durante os recreios, nos quais de desenvolvem jogos, brincadeiras e conversas, os momentos de troca de professores e professoras das turmas, além da interlocução entre estudantes, professores e

professoras. A aproximação com esses elementos teve fundamental relevo para interpretação e análise das falas desses sujeitos, através das quais se buscou identificar e analisar nas práticas curriculares elementos que contribuíssem para a compreensão dos aspectos da cultura envolvidos na construção das relações sociais entre os gêneros.

Por outro lado, destaca-se que a aproximação com a análise de conteúdo se deve ao fato de que sua aplicação nesta investigação distancia-se da perspectiva clássica desenvolvida até os anos 1940 que considerava a mensagem comunicativa como dado estático e priorizava o rigor matemático. Dessa forma, a análise buscou aproximar-se dos significados expressos no material analisado, visando ultrapassar o nível da descrição do conteúdo e atingir uma interpretação mais profunda através da inferência, aplicada por meio da análise temática.

Para isso, na formação das unidades de análise, a investigação tomou como unidades de contexto os princípios orientadores da proposta curricular, o conjunto de competências gerais instituídas para as áreas de conhecimento, as competências específicas estabelecidas para os componentes curriculares e a linguagem referente aos gêneros, utilizada no texto curricular. A unidade de contexto constitui a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado e de acordo com Franco (2008, p. 47) “deve ser considerada e tratada como a unidade básica para compreensão da codificação da unidade de registro”, uma vez que, uma mesma unidade de registro, a depender da unidade de contexto na qual foi produzida, pode apresentar destacadas variações em seus significados. Para a autora, “toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor” e, além disso, “o produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária” (FRANCO, 2008, p. 25).

Assim, considerando-se os pressupostos explícitos na proposta curricular da rede municipal de que se deve “transformar essa sociedade de modo que a solidariedade, a cooperação, o respeito às diferenças, conduzam a uma convivência de compreensão, tolerância e acolhimento” (RECIFE, 2003, p. 9), optou-se, nessa investigação, pela constituição das unidades de contexto acima apresentadas. Além destas, a linguagem referente aos gêneros utilizada no texto curricular foi também tomada como unidade de contexto por ser “indispensável para a necessária análise

e interpretação dos textos a serem decodificados" nessa investigação (FRANCO, 2008, p. 47).

Essa opção buscou apoio na argumentação de Bardin (1977, p. 105) de que a análise temática "consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido". Nesse caso, a autora afirma que o tema recortado do texto como unidade de registro possibilita "estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc." (p. 106).

Dessa forma, para a análise dos fundamentos da proposta, expressos nos seus princípios orientadores, na fundamentação das áreas de conhecimento, na fundamentação dos componentes curriculares, e nas competências instituídas foram recortados e constituídos como unidades de registro, os temas: cultura e diferenças culturais, gênero e relações de gênero. Além da busca aos significados que esses temas assumem no currículo prescrito, considerou-se como objeto de análise o uso da linguagem referente aos gêneros, presente nos documentos que orientam os processos de ensino e de aprendizagem na rede municipal.

Por outro lado, da análise da linguagem referente aos gêneros, adotada nos textos da proposta curricular, foram emergindo as seguintes categorias: a universalidade do masculino, o uso do masculino genérico sem variações, o uso do masculino genérico com variações, e a indeterminação dos gêneros pela ausência do artigo ou uso de palavras inespecíficas.

Esses elementos, analisados nos textos curriculares, ancoram a apreciação dos dados interpretados no contexto da investigação, cujo campo, sujeitos e instrumentos de coleta dos dados da pesquisa estão descritos a seguir.

3.2 O campo, os sujeitos e os instrumentos de coleta dos dados da pesquisa

A constituição do campo de pesquisa para essa investigação – a Rede Municipal de Ensino do Recife –, bem como a escolha dos sujeitos da pesquisa – estudantes, professores e professoras – se deu a partir da construção do objeto de estudo e da definição da questão-problema a ser respondida, qual seja: de que forma o currículo escolar, compreendido como construção histórica e social está implicado na constituição das relações sociais de gênero entre os e as estudantes

do ensino fundamental? Trata-se, nesse caso, de tentar compreender em que medida o currículo escolar, vivenciado no dia a dia pelos e pelas estudantes e compreendido como espaço de (re) criação e socialização da cultura, está implicado, comprometido com o processo de construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental?

Nesse sentido, as escolhas – do campo, dos sujeitos e das técnicas e instrumentos de aproximação dos dados da pesquisa – possibilitaram a compreensão sobre as relações entre os elementos do currículo escolar, expressos na proposta pedagógica e vivenciados nas práticas curriculares, e a construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental da rede de ensino analisada.

3.2.1 A constituição do campo da pesquisa

A escolha do campo empírico dessa investigação – a Rede Municipal de Ensino do Recife – justifica-se por sua dimensão e relevância no cenário educacional local e nacional, pelo número de escolas que possui e de estudantes que atende. Explica-se ainda pelo esforço de democratização das relações que vem sendo demonstrado na elaboração das mais recentes propostas curriculares para o município[40].

Ademais, a mesma se constitui como campo de ação profissional da pesquisadora, na qual se registra sua atuação na docência de turmas do ensino fundamental, na formação contínua de professores e professoras, na elaboração de propostas curriculares, e na gestão do segmento responsável pelo terceiro e o quarto ciclos de aprendizagem, no período de 2005 a 2008. Esses subsídios possibilitaram uma observação de natureza exploratória dos elementos do currículo vivenciados no cotidiano da escola, da dinâmica das relações sociais que nela se estabelecem e das interações entre os e as estudantes, suscitando a problematização do contexto escolar e a delimitação do objeto de estudo. Do mesmo modo, a familiaridade com a vida escolar dos sujeitos proporcionou maior facilidade

[40] As duas mais recentes propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife estão contidas nos documentos: Tecendo a Proposta Pedagógica, que data de 1996, e Construindo Competências, de 2002.

de acesso aos e às estudantes, às escolas, aos professores e às professoras, bem como aos setores da Secretaria de Educação do município.

Destaca-se, no entanto, que durante todo decorrer da investigação cuidou-se para que essa familiaridade com o campo empírico não viesse a comprometer o rigor metodológico na aproximação, análise e interpretação dos dados da pesquisa. Atentou-se, dessa forma, para que a investigação fosse conduzida de forma que a relação entre a pesquisadora e os atores sociais, embora não estivesse submetida a um controle completo e exaustivo, garantisse a estabilidade e a confiabilidade das informações originadas do contexto social analisado.

Assim, compreendendo a relevância que o trabalho de campo assume na pesquisa qualitativa, a chegada ao campo da investigação, assim como aos professores e às professoras e aos e às estudantes, se deu de forma que estes/as pudessem ser sensibilizados para participação na pesquisa fornecendo as descrições necessárias à composição dos dados da investigação. Desse modo, entende-se que na pesquisa qualitativa, os dados originam-se das descrições feitas pelos sujeitos – homens e mulheres – compreendidos, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto de análise das ciências humanas e sociais, cuja finalidade é o estudo da humanidade. Depreende-se deste modo como razão de ser das ciências sociais a busca pela

> [...] maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam ou ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa (MARTINS, 2001, p. 51).

Nessa perspectiva, considera-se que o campo de pesquisa não é neutro e que as preocupações do pesquisador ou pesquisadora não se resumem apenas à seleção dos dados a serem anotados, mas envolvem também a forma como essa aproximação deve ser conduzida e a escolha dos instrumentos utilizados. Envolvem ainda a consideração de que o problema de pesquisa seja também de interesse dos

sujeitos pesquisados[41]. Nesse sentido, a familiaridade com o campo de pesquisa permitiu afirmar que as relações entre os gêneros apresentam-se problemáticas no contexto educacional e vêm suscitando o interesse das escolas municipais por sua discussão. Esse interesse se expressa através das freqüentes solicitações de apoio às equipes técnicas da Secretaria de Educação para discutir questões referentes aos gêneros e à sexualidade na escola, observado na fase exploratória dessa investigação.

Os dados referentes às práticas curriculares foram buscados em uma escola municipal, cuja escolha se pautou por critérios definidos pela observação de alguns fatores, como: sua legitimidade na representação do perfil do e da estudante do ensino fundamental da rede municipal, uma vez que, estando situada num bairro distanciado do centro da cidade e abrangendo diversas comunidades do seu entorno, esta unidade educacional possibilita caracterizar os e as estudantes atendidos/as pelo sistema municipal de educação, cujas escolas estão localizadas junto às comunidades mais carentes.

Trata-se de uma escola localizada no bairro da Guabiraba, na Região Político Administrativa 3, na direção Noroeste da cidade, cuja população totaliza 7.318 habitantes, sendo 3.691 do sexo masculino e 3.627 do sexo feminino. A escola está situada na parte central do bairro, onde se concentram as atividades comerciais de maior porte, próxima ao terminal de ônibus do bairro e atende a estudantes de várias comunidades locais.

A unidade educacional, a exemplo das demais escolas municipais com terceiro e quarto ciclos, conta com equipamentos variados de acesso a bens culturais e a linguagens diversificadas e necessárias à formação do/a jovem na atualidade. Dispõe de espaço físico satisfatório com salas de aula amplas, bem iluminadas e relativamente arejadas, limpas e com mobiliário em bom estado de conservação. Conta com uma quadra poliesportiva, laboratório de informática e biblioteca, o que favorece a ampliação da diversificação curricular.

Além disso, a escola demonstra propensão ao acolhimento de projetos e atividades que visam o alargamento do universo de saberes dos e das estudantes –

[41] De acordo com Terragni (2005), em sua obra Experimental analysis, Reinharz (1983) afirma como requisito essencial do objeto da pesquisa que este seja de interesse tanto do pesquisador, como do sujeito pesquisado.

sejam estes oriundos da Secretaria de Educação do município, sejam advindos de instituições com legitimidade para contribuir com o currículo das escolas municipais – revelando-se como um campo promissor para realização da pesquisa.

Destaca-se ainda que a opção por aproximação com os dados da investigação em apenas uma escola municipal deveu-se à intenção de realizar um estudo aprofundado a respeito dos elementos históricos e culturais veiculados através do currículo e implicados na construção das relações de gênero entre os e as estudantes. Deveu-se, além disso, à necessidade de concentrar esforços e dedicar maior tempo de permanência ao campo empírico da investigação com vistas à apreensão dos dados a serem analisados. Ademais, considerou-se, por um lado, que a pesquisa qualitativa não tem como premissa a estandardização dos seus resultados e, por outro, que a seleção dessa escola se deu com referência em rigorosos critérios de escolha.

Deste modo, a escola selecionada se constituiu como cenário de observações sistemáticas e de escuta de membros da comunidade escolar interna, através de conversas informais, durante todo o ano letivo de 2009. Além disso, procedeu-se à aplicação de questionários e à realização de entrevistas com a quase totalidade de professores e professoras, bem como à realização de entrevistas com um número significativo de estudantes.

3.2.2 O estudo exploratório: inserção e permanência no campo da investigação

Após a definição do campo empírico da pesquisa, procedeu-se a um estudo de natureza exploratória visando uma aproximação inicial com os documentos e com as práticas pedagógicas constituintes do currículo da rede de ensino analisada. Esse estudo constituiu-se como forma de inserção no campo da investigação e ofereceu elementos para tomada de decisões em relação à seleção de materiais para análise, à adoção de procedimentos metodológicos, à escolha de técnicas e instrumentos de coleta de dados e ao tempo de imersão na escola.

Nesse sentido, o estudo exploratório cumpriu dois papéis significativos na condução da investigação. Por um lado, representou a primeira etapa de aproximação com os dados na qual foram realizados o levantamento e a ordenação dos textos curriculares contidos nos documentos que servem de orientação às

práticas escolares da rede municipal. Tratou-se, nessa fase, de recolher, catalogar e classificar os documentos, considerando a ordem cronológica de sua elaboração, a inter-relação entre os mesmos e o cenário histórico-cultural de sua produção. Por outro lado, possibilitou uma aproximação mais estreita com a escola que, desde o primeiro momento, foi revelando sua disponibilidade para oferecer informações, dar a conhecer sua dinâmica e expor as relações pedagógicas vivenciadas no seu interior.

A realização do estudo exploratório correspondente ao levantamento e à ordenação dos textos curriculares deu a conhecer vários aspectos sobre as escolas municipais com oferta do terceiro e do quarto ciclos de aprendizagem[42], bem como em relação à elaboração da proposta curricular vigente.

Assim, observou-se que são trinta e cinco unidades educacionais que compõem um conjunto de escolas situadas, em sua maioria, nos bairros afastados do centro da cidade[43] e atendem à população que reside no entorno da escola ou em comunidades vizinhas. Essa população, por sua vez, é representativa dos e das estudantes oriundos das classes populares. O número de estudantes matriculados/as nessa rede de ensino, cursando os anos finais do ensino fundamental em 2009[44], soma 17.916, sendo que a Região Político Administrativa 3 (RPA 3) concentra o maior número de matrículas, tendo sido esse um dos critérios para seleção da escola. Os e as estudantes matriculados/as nessa RPA totalizam 4.849, distribuídos nas oito escolas municipais que oferecem o terceiro e o quarto ciclos de aprendizagem.

As matrículas por escola na RPA 3 variam de 260 a 977 estudantes e para a coleta dos dados dessa investigação foi selecionada a terceira maior escola municipal da RPA 3, em número de estudantes matriculados/as no ano de 2009. Trata-se de uma escola considerada de grande porte que atende a uma população

---

[42] Essas escolas estão distribuídas por Região Político Administrativa (RPA), que corresponde à divisão política do município e serve de referência à oferta dos serviços básicos à população. O município do Recife está dividido em seis RPAs e cada uma delas compreende vários bairros. Das trinta e cinco escolas municipais com terceiro e quarto ciclos de aprendizagem, quatro estão situadas na RPA-1; quatro na RPA-2; oito localizam-se na RPA-3; cinco na RPA-4; seis na RPA-5 e oito na RPA-6.

[43] Apenas duas dessas escolas estão localizadas em bairros do centro da cidade: o Colégio Municipal Pedro Augusto e o Colégio Municipal Reitor João Alfredo.

[44] Números fornecidos pela Diretoria Geral de Acompanhamento e Avaliação Escolar/Gerência de Estatística, Avaliação e Pesquisa da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife com base no Censo Escolar de 2008.

de 780 estudantes, distribuídos/as em 24 turmas em funcionamento nos turnos da manhã, da tarde e da noite.

A proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, representada pelo livro *Tempo de Aprendizagem* e pelo caderno *Construindo Competências,* foi elaborada em 2001, por ocasião da eleição de um governo de frente popular e tem seus elementos apresentados com maior detalhamento no capítulo seguinte desta tese, no qual os textos curriculares são analisados.

A parte do estudo exploratório que correspondeu à entrada na escola se deu paralelamente ao levantamento e à seleção dos documentos curriculares, e nesta procedeu-se à observação das práticas escolares cotidianas envolvendo as relações de gênero no currículo escolar.

A referida escola, além dos elementos tomados como critérios para sua escolha para compor essa investigação, caracteriza-se por sua dinâmica organizacional marcada pela presença atuante da equipe gestora, pelo cuidado com o cumprimento dos horários e pela manutenção da disciplina entre os e as estudantes. Trata-se de uma escola em cujo ambiente se observa uma intensa movimentação de estudantes, professores e professoras e cuja dinâmica e complexidade cotidianas revelam a existência de um projeto pedagógico pautado pelos princípios da inclusão e da justiça social adotados nas políticas educacionais do município.

O período de observação inicial visou favorecer a análise e a interpretação dos dados da investigação através da aproximação com os sentidos e os significados que o gênero, como elemento da cultura, assume no currículo escolar da rede municipal. Sua realização envolveu um planejamento com definição das informações de interesse da pesquisa, dos objetivos da observação, da demarcação da realidade empírica a ser observada, bem como da adoção de um diário de campo como instrumento de registro das informações necessárias à compreensão dos dados posteriormente obtidos através das falas dos sujeitos e da leitura dos documentos.

Contudo, ressalta-se que as informações conseguidas através das observações não se constituíram em dados a serem analisados, mas em subsídios para a realização das análises posteriores. Dessa forma, a observação representou a oportunidade de apreensão da dinâmica curricular vivenciada pelos e pelas

estudantes e envolveu a assistência a aulas de diferentes componentes curriculares, incluindo as aulas de Educação Física na quadra esportiva. Abrangeu os momentos de entrada e saída dos e das estudantes da escola, os intervalos de aulas para as trocas de professores e professoras das turmas, as aulas vagas, além das inter-relações entre estudantes durante o recreio e demais espaços de convivência na escola.

O estudo exploratório teve a duração de aproximadamente sessenta dias na escola nos quais foram acompanhadas as vivências curriculares dos e das estudantes consideradas significativas para a compreensão da dinâmica das relações de gênero por eles e elas experienciadas no dia a dia da escola. Em seguida, os registros dessas observações foram convertidos em objeto de sucessivas leituras para definição de novos encaminhamentos para alcance dos objetivos da investigação.

3.2.3 Os sujeitos, as técnicas e os instrumentos de coleta dos dados

A escolha dos sujeitos da investigação se deu entre estudantes, professores e professoras, entendidos como sujeitos da educação junto aos quais se buscou conhecer as relações entre os elementos da prática pedagógica e a construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes.

A escuta de professores e professoras apresentou-se essencial pela relevância que o trabalho docente assume na materialização do currículo e na construção das relações entre os gêneros. Nesse sentido, compreende-se que pensar o currículo a partir da totalidade das práticas educativas promove o alargamento da concepção de currículo, da mesma forma que quando o relato dessas práticas parte dos sujeitos nelas envolvidos se ampliam as possibilidades de compreendê-las em suas múltiplas dimensões.

Por sua vez, a escuta dos e das estudantes decorreu do fato de que as relações de gênero constituem o elemento analisado no currículo e esse período da escolaridade corresponde a uma faixa etária na qual os relacionamentos entre os e as estudantes são mais intensos, iniciam-se os jogos amorosos e os conflitos se tornam manifestos. Esses elementos sinalizam que o processo de comunicação nesse grupo é habitual, que os seus membros partilham manifestações da(s)

cultura(s) juvenil(is) em relação aos usos, costumes e preferências e, sobretudo, que há consensos e dissensos na forma de conceber a realidade e significar os fenômenos. Por outro lado, os anos finais do ensino fundamental correspondem a uma fase da vida dos e das estudantes na qual as manifestações de interesse por inserção no mundo do trabalho, por definição profissional e por demarcação do seu lugar social constituem também elementos partilhados por grande parte dos meninos e meninas.

De tal modo, escolhidos os sujeitos da investigação – estudantes, professores e professoras – suas falas foram buscadas através de questionário e de entrevistas por meio dos quais se procurou compreender os significados que o gênero assume na vida cotidiana da escola e apreender nesses significados as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre estudantes.

A aplicação do questionário foi feita aos professores e professoras e objetivou a elaboração do perfil dos e das docentes investigados/as com vistas a conhecer elementos referentes à formação – inicial e contínua –, à participação no processo de formação continuada oferecido pela rede municipal, ao tempo de docência e de atuação na rede de ensino pesquisada.

Enquanto isso, a opção pela entrevista como um dos instrumentos de coleta dos dados dessa investigação ilustra sua adequação aos objetivos do estudo no que se refere à compreensão das implicações do currículo na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife. Nesse sentido, alguns estudos afirmam ser a entrevista o instrumento mais usado no processo de trabalho de campo nas pesquisas das Ciências Sociais. Trata-se de uma forma privilegiada de interação que, ao proporcionar a comunicação dos fenômenos da vida cotidiana, dos significados a eles atribuídos e da forma como são representados, torna-se reveladora dos modelos culturais interiorizados e dos elementos históricos envolvidos nas relações sociais (TERRAGNI, 2005; SILVEIRA, 2007).

As autoras concordam também que a entrevista não se resume a uma técnica de coleta de dados, mas constitui, antes de tudo, uma situação de interação na qual as informações obtidas podem ser extremamente comprometidas pela natureza das relações que possam se estabelecer entre entrevistador/a e entrevistado/a. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de considerar as entrevistas como

> [...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Dessa forma, o zelo do pesquisador/a não deve se concentrar apenas no momento da fala do entrevistado/a, mas considerar que toda a situação de interação, vivenciada nesse processo comunicativo, deve ser tomada como objeto de análise. Nesse caso, convém considerar que a entrevista apresenta-se, a princípio, como um momento de tensão para entrevistador/a e entrevistado/a. De um lado, há um/a entrevistador/a que pergunta, questiona, preocupa-se com a fidedignidade e com a exatidão das respostas e, do outro, um entrevistado/a, interrogando-se sobre os objetivos da entrevista e podendo recorrer às estratégias de fuga, de alteração e de subversão dos tópicos apontados. Diante desse cenário, aparentemente contraditório, a situação sugere romper com a persecução aos elementos do paradigma iluminista, centrado na busca pela "fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade", para refletir sobre "jogos de linguagem referente aos gêneros, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações". Desse modo, torna-se possível entender a assimetria existente na relação que se estabelece entre o agente da ação, o/a entrevistador/a – com o direito e o poder de perguntar – e o/a entrevistado/a, na posição passiva, com "a obrigação de responder e com o direito de ser ouvido e de defender sua imagem" (SILVEIRA, 2007, p.123).

Nessa investigação, além dos cuidados com os elementos acima referidos, buscou-se a criação de um ambiente propício à realização das entrevistas, incluindo momentos de aproximação com os professores e professoras, bem como com os e as estudantes. Assim, através de uma conversa inicial, ia-se explicando aos sujeitos da investigação os objetivos da entrevista a fim de estabelecer com os entrevistados e entrevistadas um clima de confiança e de parceria que lhes permitisse ficar o mais à vontade possível para discorrer sobre os tópicos apontados ou responder às questões formuladas.

A escuta às falas dos sujeitos da pesquisa – estudantes, professores e professoras – foi realizada na escola, em acolhimento à suposição de que o ambiente em que as pessoas atuam é parte significativa das suas experiências,

devendo ser levado em consideração (TERRAGNI, 2005). Em conformidade com os mesmos referenciais, a participação na investigação, tanto por parte de estudantes como de professores e professoras, considerou como principal critério o interesse demonstrado pelos sujeitos da investigação em participar da pesquisa através da concessão da entrevista.

Assim, ao convite inicial para participação, tanto de estudantes como de professores e professoras, acrescentava-se o fato de que esta participação deveria ocorrer espontaneamente e em função do desejo de contribuir com a investigação por parte do sujeito entrevistado. Nesse processo, constituíram-se como destaques a disponibilidade e a receptividade de professores e professoras nessa participação, bem como a concordância de estudantes para a colaboração com a oferta dos dados para análise na investigação.

Destaca-se que os e as docentes demonstraram, durante todo período da pesquisa, atitudes favoráveis à participação na investigação, que foram se revelando de diversas formas. Assim, sem prejuízo do tempo pedagógico dos/as estudantes, registrou-se uma preocupação permanente com a compatibilização dos horários disponíveis para a concessão das entrevistas, tanto por parte dos entrevistados/as, como por parte da equipe gestora – administrador, vice-administrador, coordenação e apoio pedagógico da escola –, demonstrando total disponibilidade para conceder a entrevista e para abrir as portas das suas salas de aula para observação.

Da mesma forma, o interesse pela participação garantiu que o número de docentes chegasse à quase totalidade dos professores e professoras em exercício na unidade educacional, sendo que apenas um professor se recusou a participar da investigação sem revelar suas razões, porém tendo sua recusa todo tempo respeitada. Outro elemento destacado na participação dos professores e professoras foi a forma espontânea como as falas iam emergindo e ganhando significação durante as entrevistas, o que denotava o grau de interação e confiabilidade entre entrevistadora e entrevistado/a. Uma professora chegou a solicitar a complementação da sua fala, dias após ter concedido a entrevista, argumentando ter vivenciado um situação merecedora de registro na sala de aula, enquanto outra docente fez questão da participação da pesquisadora em algumas de suas aulas.

Nesse processo, pode-se afirmar que as portas da escola e das salas de aula estiveram abertas à pesquisa no mais amplo sentido, ora através da aceitação da

solicitação da pesquisadora para observação das aulas, ora por meio de convites dos próprios professores e professoras para que essa observação fosse realizada.

O questionário e os roteiros de entrevistas, inicialmente elaborados, foram submetidos a um processo de (re)construção, após a aplicação dos primeiros exemplares, em função de sua maior adequação aos objetivos da investigação. Esse procedimento possibilitou o ajuste das questões formuladas, a inclusão de novas questões e a supressão de outras, visando maior aproximação com os significados presentes nas falas dos sujeitos.

Inicialmente os professores e professoras responderam a um questionário contendo questões, cujo objetivo era a elaboração do perfil dos e das docentes investigados/as e o conhecimento sobre a inclusão da temática do gênero na formação contínua oferecida pela rede municipal.

Assim, em relação à formação docente constatou-se que todos os professores e professoras entrevistados/as possuem licenciatura em suas áreas de atuação, sendo que desses, três cursaram também o bacharelado e onze cursaram Pós-Graduação *lato sensu* em nível de Especialização. No que diz respeito à participação em eventos de formação continuada envolvendo a temática do gênero, o conjunto dos e das docentes afirmou não ter tido acesso a discussões sobre a mesma, embora todos e todas tenham participado da formação continuada oferecida pela RMER.

Quadro 1 - Perfil dos/as docentes da RMER participantes da pesquisa

Docentes p/Disciplina		Faixa Etária		Tempo de docência		Tempo de RMER	
1	Arte	01	21 a 30	01	0 a 5	02	0 a 5
2	Ciências						
1	Educação Física	02	31 a 40	02	6 a 10	01	6 a 10
1	Geografia						
2	História	05	41 a 50	03	11 a 20	06	11 a 20
4	Português e Inglês						
2	Matemática	05	+ de 50	07	+ de 20	04	+ de 20

Em consideração à natureza interdisciplinar dos estudos sobre gênero, essa investigação envolveu a escuta das falas de docentes dos vários componentes curriculares (cf. Quadro 1). Assim, entre os professores entrevistados, foram ouvidos

os de matemática, ciências, educação física, língua portuguesa e geografia, enquanto entre as professoras registrou-se a participação de docentes de língua portuguesa, história, arte e matemática.

As entrevistas, realizadas com os e as docentes, foi do tipo semi-estruturada, tendo sido conduzida por um roteiro, com poucas questões, que serviu à condução de uma conversa na qual se buscou apreender os elementos da cultura presentes no currículo escolar e implicados na construção das relações de gênero entre os e as estudantes. Cada entrevista teve um tempo de duração que variou entre vinte e vinte cinco minutos, nos quais a relação entre a pesquisadora e os professores e professoras entrevistados/as se apresentou como um recurso imprescindível à obtenção de um ambiente de colaboração e obtenção das informações. As falas dos e das docentes foram registradas através de gravação para posterior transcrição, análise e interpretação, sem que isso oferecesse nenhuma demonstração de constrangimento por parte dos e das entrevistadas que se mostravam muito à vontade naquela situação.

A escuta às e aos estudantes foi realizada através do diálogo guiado por um roteiro contendo questões abertas, cujas respostas foram registradas pela pesquisadora em formulário próprio, à medida que os e as estudantes expressavam seus pensamentos através das falas. O critério para participação na entrevista, conforme já anunciado, foi o interesse demonstrado pelos e pelas estudantes que chegavam a se aglomerar, almejando a participação.

Dessa forma, entre os e as estudantes a disponibilidade para participação na investigação assumiu a configuração de disputa silenciosa entre meninos e meninas pelo direito à fala. Essa disputa, por sua vez, foi revelando a perspicácia das meninas nas estratégias de manipulação do tempo-espaço das entrevistas através de acordos implícitos entre elas, que acabavam por deixar os meninos fora da cena, fazendo surgir a necessidade de negociar a participação destes nas entrevistas para equilibrar a escuta por gênero. Assim, os e as estudantes enfileiravam-se para participar da entrevista, comentavam sobre seu conteúdo com colegas, fazendo com que estes/as passassem a verbalizar seu interesse em falar a respeito das relações entre meninos e meninas nas entrevistas.

Nesse sentido, destaca-se, em consonância com Ranci (2005) e Neresini (2005), a necessidade de considerar que a investigação social representa muito

mais que a exploração da realidade social, constituindo-se em um *jogo relacional* do qual participam o observador/a e o observado/a. Trata-se de incluir a relação com o sujeito pesquisado no campo de pesquisa, considerando sua contribuição para a construção do conhecimento, além de reduzir o distanciamento entre o sujeito observado/a e o/a pesquisador/a.

As entrevistas realizadas totalizaram a audição às falas de cinqüenta estudantes, destacando-se que esse número não foi delimitado a priori, mas definido pelo critério da saturação das respostas, através do qual se pode constatar a recorrência das informações já obtidas.

De tal modo, a análise e a interpretação dos dados da investigação foram iluminadas pelo referencial teórico adotado, conduzindo à aproximação da resposta à questão que motivou a realização dessa investigação, qual seja: em que medida o currículo escolar compreendido como espaço de (re) criação e socialização da cultura está implicado na construção das relações sociais de gênero entre estudantes?

3.3 O tratamento e a análise dos dados

Os dados analisados nesta investigação foram obtidos dos textos dos documentos curriculares[45] que orientam as práticas educativas nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife e da escuta das falas dos sujeitos da pesquisa: estudantes, professores e professoras. Essa análise, contudo esteve apoiada nos elementos das observações das vivências com o currículo escolar, registrados no diário de campo.

Contou com o apoio teórico da análise de conteúdo[46] com ênfase na análise qualitativa do conteúdo dos textos – orais e escritos – coletados no campo empírico

[45] O termo 'documentos curriculares' nessa investigação diz respeito às produções escritas, contendo orientações referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, em circulação na Rede Municipal de Ensino do Recife e inclui: o livro Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos, 2003; e a Proposta Pedagógica da RMER – Construindo Competências, 2002.

[46] A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações, desenvolvidas nos Estados Unidos, no início do século XX no campo do jornalismo. O início do seu desenvolvimento é marcado pelo rigor científico, entendido à época como sinônimo de contagem e de medida que diferenciavam a análise de conteúdo das outras análises até então praticadas, como a hermenêutica, a retórica e a lógica. Dessa forma, até a primeira metade do século XX, sob a influência do behaviorismo nas ciências humanas, multiplicam-se os estudos quantitativos

da investigação. Trata-se de uma análise baseada na dedução e na inferência, visando à interpretação dos dados da comunicação presente no currículo escolar.

Nesse sentido, Bardin (1977, p. 38) afirma que a análise de conteúdo constitui um conjunto de instrumentos metodológicos ou "de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens". No entanto, a autora destaca que a análise de conteúdo enfrenta uma permanente tensão entre os objetivos de "ultrapassagem da incerteza", primando pelo rigor, a validação da leitura da mensagem e o "enriquecimento da leitura" (p. 29), através dos quais se busca exceder o nível das aparências e revelar elementos antes não percebidos no texto, como os sentimentos, os significados e as representações.

De acordo com Bardin (1977, p. 105), a análise temática "consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido". Dessa forma, o tema recortado do texto como unidade de registro possibilita "estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc." (p. 106). Nesse sentido, acolhe-se a noção de tema proposta por Franco (2008, p. 42), segundo a qual o tema

> [...] é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. [...] incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e ou sobre conotações atribuídas a um conceito.

---

utilizando a análise de conteúdo que, à época, considerava a mensagem comunicativa como dado estático e priorizava o rigor matemático. Contudo, nos anos 1950, instala-se nesse campo teórico o debate entre os procedimentos quantitativos e os procedimentos qualitativos, cujas ações estão em diferentes campos e respondem a diferentes questões. Enquanto os procedimentos quantitativos, fundados na freqüência de aparição dos elementos na mensagem, obtêm dados descritivos através de métodos estatísticos, os procedimentos qualitativos recorrem a indicadores não frequenciais, permitem inferências e interpretações e superam a simples descrição do conteúdo da mensagem. Desse debate resulta que a partir dos anos 1960, a prática investigativa e, em especial, a análise de conteúdo sofrem a influência de três elementos fundamentais: o surgimento do tratamento informático, o interesse nascente pela comunicação não verbal e o confronto com a lingüística, resultando daí a ampliação de suas relações com outras ciências e, em conseqüência, do seu campo de aplicação (BARDIN, 1977).

Dessa forma, o tema é compreendido como uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105).

Convém salientar, por outro lado, que a aplicação da análise de conteúdo aos dados dessa investigação não contraria sua vinculação às pesquisas dos Estudos Culturais, uma vez que os procedimentos aqui aplicados correspondem aos imperativos da pesquisa qualitativa e de natureza interdisciplinar. Além disso, a aplicação dos mesmos esteve impregnada das considerações aos elementos históricos e culturais que compõem o contexto social e político de emergência do objeto de estudo aqui tratado.

A análise dos dados da investigação foi realizada em três etapas que consistiram na pré-análise do material, na análise dos dados e na elaboração do relatório final. A etapa de pré-análise abrangeu os documentos curriculares, com vistas a selecionar aqueles que seriam objetos de apreciação, além do questionário e dos roteiros de entrevistas, com vistas a proceder aos ajustes necessários.

Na etapa de análise, os dados foram mapeados por questão, por sujeito e/ou por categorias, enquanto os mapas foram objeto de sucessivas leituras das quais foram emergindo as categorias empíricas através das quais essa investigação foi se aproximando dos resultados ora comunicados.

A análise temática foi aplicada aos textos curriculares, aos registros das observações e às falas de estudantes, professores e professoras, por sua aproximação com os objetivos da investigação de compreender os elementos do currículo implicados na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes, através da análise dos temas que emergem desses elementos.

Assim, buscando apreender no currículo os elementos que possibilitam compreender os processos históricos e culturais implicados na construção das relações de gênero entre os e as estudantes, foram analisados os temas recortados dos documentos da proposta curricular. Ou seja, foram considerados nos fundamentos da proposta – princípios orientadores, fundamentação das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares –, a forma como a cultura e as diferenças culturais, o gênero e as relações de gênero apóiam a construção do currículo. Além destas, considerou-se como objeto de análise o uso da linguagem

referente aos gêneros presente nos documentos que orientam os processos de ensino e na comunicação no interior da escola.

A investigação procurou apreender a presença e os significados dos núcleos de sentido presentes na proposta curricular analisada e, para isso, os objetivos da investigação e as hipóteses de trabalho estiveram sendo retomados ao longo do processo de análise.

Desse modo, a análise do conteúdo dos textos da proposta curricular foi guiada pelas seguintes indagações: em que medida os princípios e valores orientadores da proposta curricular favorecem o trato com as diferenças culturais no interior da escola e a reflexão a respeito das relações sociais de gênero entre os sujeitos da educação? Qual o tratamento dado na proposta curricular da rede municipal às diferenças culturais de gênero? Em que competências e conteúdos prescritos se pôde observar a preocupação com a (re) construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes? Em que medida a linguagem referente aos gêneros utilizada na proposta curricular suscita a adoção de práticas educativas que favoreçam a atuação social dos e das estudantes em igualdade de condições?

Em relação à linguagem referente aos gêneros utilizada nos textos da proposta curricular, após sucessivas leituras dos mesmos, a análise se concentrou na apreciação das seguintes categorias: masculino genérico sem variações; masculino genérico com variações; universalidade do masculino; distinção por gêneros: masculino e feminino; indeterminação dos gêneros pela ausência do artigo ou uso de palavras inespecíficas. Para isso, procedeu-se ao mapeamento dessas categorias por componente curricular, que possibilitou analisar a predominância e a variação das mesmas no texto e compreender em que medida a linguagem referente aos gêneros, utilizada na proposta curricular, poderia estar favorecendo a adoção de práticas pedagógicas que contribuam com a educação para as relações sociais de gênero.

Os dados obtidos através de entrevistas junto aos e às estudantes foram mapeados por questão e por estudantes separadamente: meninos e meninas. A análise do material envolveu sucessivas leituras, ora dos mapas separados, ora em conjunto, comparando-se as falas de meninos e meninas e estabelecendo relações entre as mesmas na busca por apreender as relações que se estabelecem entre os gêneros. Da leitura dessas falas foram emergindo as seguintes categorias empíricas:

tensões entre os gêneros no ambiente escolar, interações entre meninos e meninas no tempo-espaço da escolarização e olhares dos e das estudantes sobre as intervenções pedagógicas dos professores e professoras.

Essas leituras possibilitaram extrapolar o nível da descrição dos dados analisados, na tentativa de atingir, através da inferência, outros elementos como os significados e as representações contidas no conteúdo das mensagens. Segundo Bardin (1977, p. 39), a inferência pode ser compreendida como “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”. Para a autora, a inferência constitui a fase intermediária entre a descrição e a interpretação da mensagem, possibilitando a passagem de uma fase à outra. Nesse processo, os elementos das observações dialogavam todo tempo com aquelas obtidas através das falas – de estudantes, professores e professoras – durante as entrevistas apoiando a análise e interpretação dos dados.

Na transcrição das entrevistas realizadas com professores e professoras cuidou-se para que fosse mantida a maior proximidade possível com as intenções e representações dos fenômenos e dos grupos sociais expressas em suas falas. Essas transcrições, realizadas pessoalmente pela pesquisadora, foram mapeadas e lidas repetidas vezes, fazendo emergir, do campo empírico da investigação, as categorias: opacificação das tensões entre os gêneros, evocação da autoridade docente e institucional, mobilização da experiência de vida no trato com as questões de gênero e distanciamentos entre proposta e práticas curriculares.

Concluída a etapa de análise dos dados, procedeu-se à elaboração do texto que compõe o relatório de apresentação dos resultados da investigação. Neste, faz-se opção pela identificação da rede de ensino analisada por entender que as reflexões aqui desenvolvidas poderão contribuir para (re) elaborações de propostas curriculares futuras. Por outro lado, opta-se por resguardar a identificação da escola investigada, da mesma forma que os sujeitos da investigação têm sua identidade protegida.

Para isso, os sujeitos da pesquisa – estudantes, professores e professoras – estão identificados nos textos de análise dessa investigação com nomes de flores, em conformidade com o gênero. Assim, para os e as estudantes, foram adotados nomes de flores perenes – aquelas que crescem e florescem em poucos meses, são

exigentes e possuidoras de beleza exuberante –, pela forma peculiar como expressam sua vitalidade, seus sentimentos, suas exigências, mas, sobretudo a beleza de sua juventude. Assim, para identificação dos meninos foram utilizados nomes masculinos de flores e para as meninas, nomes femininos. Dessa forma, a caracterização do/a estudante no texto é feita pelo nome da flor, seguido da idade e do ciclo de escolaridade, em curso.

Para os professores e professoras, buscou-se a identificação pelo gênero, mas também a adoção de um elemento que pudesse representar a identidade docente. Diante da dificuldade de encontrar uma denominação comum aos dois gêneros que pudesse dar conta da diversidade, mas também das singularidades de professores e professoras e, além disso, expressar a identidade docente, optou-se pela adoção de duas diferentes flores.

Assim, o elemento comum no nome da flor utilizada para nomear os professores foi o *cravo,* que representaria a identidade docente masculina, construída com base nos processos de socialização vivenciados pelos homens no decorrer de sua formação. Dessa forma, o Cravo passa a identificar coletivamente os docentes, enquanto o acréscimo dos nomes de cores, aplicadas individualmente, indicam as especificidades dos cravos. Assim sendo, os professores entrevistados estão identificados no texto, como: “Cravo Amarelo”, “Cravo Branco”, “Cravo Rosa”, “Cravo Roxo”, “Cravo Púrpura” e “Cravo Vermelho”.

Para as professoras, adotou-se como elemento comum a *rosa* que*,* de igual modo, representaria a identidade docente feminina, cuja diferenciação individual se dá também pelas cores que representariam suas singularidades. Desse modo, as professoras são identificadas como: “Rosa Vermelha”, “Rosa Amarela”, “Rosa Laranja”, “Rosa Branca”, “Rosa Champanhe”, “Rosa Lilás” e “Rosa Cor-de-rosa”.

No capítulo seguinte, são apresentadas as análises dos dados recortados dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife.

4 CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS EM TEMPOS DE APRENDIZAGEM: GÊNERO NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE

A análise dos dados da pesquisa envolve escolhas teórico-metodológicas na busca de respostas às questões que emergem de uma realidade, constituída como objeto de estudo pela curiosidade epistemológica do pesquisador ou pesquisadora. Nesse sentido, entende-se que a construção do objeto da investigação resulta das interações entre o sujeito e a realidade problematizada, logo "o objeto de pesquisa nunca está dado, mas é construído na relação com a teoria, a linguagem, o sujeito cognoscente, a empiria e as práticas de investigação" (LOPES, 2006, p. 620).

Nessa investigação, as inquietações acerca das relações de gênero que se estabelecem entre estudantes na escola, e mais especificamente, através do currículo escolar, conduziram à busca de resposta à seguinte indagação: em que medida o currículo escolar, compreendido como espaço de (re) criação e socialização da cultura, está implicado na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental que têm várias horas do seu fazer diário dedicadas ou envolvidas em práticas escolares?

Essa questão guiou todo o andamento da pesquisa, orientando os estudos empreendidos, as escolhas teórico-metodológicas, a seleção das técnicas e dos instrumentos de coleta e a análise dos dados, até a obtenção dos resultados ora apresentados. A investigação envolveu a apreciação atenta do conteúdo dos documentos e a interpretação cuidadosa dos dados empíricos com apoio no marco teórico-metodológico adotado para dar inteligibilidade aos fenômenos educacionais analisados. Nesse sentido, compreendendo o caráter aproximativo e provisório do conhecimento de uma dada realidade, buscou-se através dessa análise chegar tão próximo quanto possível da resposta à questão investigada.

Assim sendo, esse capítulo corresponde à primeira parte das análises na qual são apresentados resultados que objetivaram identificar e analisar no currículo prescrito elementos implicados na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes. Para isso, procedeu-se a um levantamento geral dos documentos curriculares nos arquivos da Rede Municipal de Ensino de Recife (RMER) com vistas a selecionar para análise aqueles que dissessem respeito às

diretrizes e orientações curriculares e, em seguida, foram analisados elementos do currículo, cuja relevância para a compreensão do objeto de estudo investigado mostrara-se considerável.

Inicialmente foi realizado um estudo exploratório sobre a organização do currículo da rede municipal, com vistas a contextualizar aspectos mais gerais da proposta curricular que orienta as práticas pedagógicas nas escolas do município. Esse estudo possibilitou compreender que a referida rede de ensino adota, desde o ano de 2001, a organização do ensino em ciclos de aprendizagem e o currículo por competências[47]. Observou-se também que no currículo para o ensino fundamental os componentes curriculares estão organizados, de acordo com sua afinidade, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

A proposta curricular da rede municipal é constituída por vários documentos, entre eles: o caderno “Os ciclos de aprendizagem e a organização escolar”, que apresenta os princípios da educação municipal, os fundamentos da organização do ensino em ciclos de aprendizagem e o amparo legal para sua adoção, tendo sido publicado no início do ano de 2002. Em 2003, após revisão e ampliação, esse caderno foi transformado no livro “Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos”, que oferece os fundamentos da educação municipal, uma vez que informa os princípios e as concepções adotadas pela rede de ensino. O segundo caderno, “Construindo Competências”, contém a fundamentação das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, as competências e os conteúdos de ensino e, a exemplo do primeiro caderno, foi também publicado em 2002. O terceiro caderno, “Olhares sobre as práticas nas escolas municipais”, apresenta um conjunto de textos publicados em 2004, compondo leituras complementares que orientam o processo avaliativo nos ciclos de aprendizagem. Esses documentos, cuja elaboração se iniciou no ano de 2001, começaram a ser distribuídos ao conjunto dos professores e professoras da rede

[47] No texto da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife, a competência é entendida como “uma ação cognitiva, afetiva e social que se traduz em práticas e ações que remetem a conhecimentos sobre o outro e sobre a realidade.” Nesse sentido, “o trabalho com a idéia de competência traduz, de certa forma, o desejo de superar o modo de aprender fragmentando o conhecimento, o que geralmente ocorre nas chamadas disciplinas [...]” (RECIFE, 2002, p. 7-8).

municipal em 2002, tendo os seus conteúdos se constituído em objetos de estudo da formação continuada (RECIFE, 2008).

Nos anos que se seguiram à edição inicial, a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife passou por revisões, reformulações e atualizações. Contudo, os princípios orientadores dos conhecimentos e valores a serem ensinados e das práticas pedagógicas pautadas para as escolas municipais não foram alterados nessas atualizações. O processo de revisão e reformulação do currículo buscou aproximar as orientações presentes nos documentos das necessidades apontadas pelo trabalho docente no cotidiano da escola[48], além de recuperar as vivências escolares com a referida proposta.

No ano de 2007, a gestão municipal da educação decidiu "desencadear um novo processo de debates nas escolas acerca da proposta curricular, retomando os documentos produzidos e avaliando as políticas de ensino e de aprendizagem empreendidas até então" (RECIFE, 2008, p. 29)[49].

Registra-se ainda que desde a elaboração das versões iniciais até as alterações mais recentes, o processo de (re) construção da proposta curricular contou com a interlocução entre as equipes gestoras e pedagógicas, responsáveis pela sistematização dos documentos, e o conjunto dos professores e professoras em atuação nas escolas municipais. Esse dado, de acordo com os apontamentos analisados, indica a participação dos e das docentes no processo de elaboração do currículo da rede de ensino de Recife (RECIFE, 2008).

A partir desse primeiro momento de estudo dos documentos curriculares e dos elementos assinalados na fase exploratória, foram selecionados para compor a investigação: o livro "Tempos de Aprendizagem, Identidade Cidadã e Organização da Educação Escolar em Ciclos" e o caderno "Construindo Competências", versão preliminar da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife.

---

[48] No ano de 2005, a Rede Municipal de Ensino de Recife criou grupos de trabalho para desenvolver estudos temáticos, dos quais fazia parte o tema avaliação. Na ocasião, foi organizado o GT de Avaliação com o objetivo de criar subsídios para a tomada de decisões referentes à avaliação da proposta pedagógica na rede municipal. O GT de Avaliação procedeu a uma consulta às escolas, através da escuta ao conjunto dos educadores/as, realizada por meio de um questionário elaborado com a finalidade de obter elementos para reorientação das políticas para a educação municipal.

[49] Esse processo de debates resultou na produção de novos documentos e, em 2008, a Rede Municipal de Ensino de Recife publicou o livro "Educadores em Rede: articulando a diversidade e construindo singularidades", a série "Cadernos de Educação Municipal" composta de três volumes e a série "Portfólio Pedagógico", formada por cinco volumes.

Ressalta-se que a escolha dos documentos mencionados deveu-se à relevância que estes assumem na investigação, em função dos objetivos da mesma. De tal modo, o primeiro critério de escolha desses documentos teve como referência a permanência de alguns elementos da proposta inicial, após algumas atualizações pelas quais o currículo passou no decorrer dos anos. Nesse sentido, destaca-se a permanência dos princípios orientadores que fundamentam as práticas educativas nas escolas municipais, bem como as competências instituídas e os conteúdos de ensino previstos.

Assim, os documentos analisados têm sua escolha apoiada no fato de que o texto “Tempos de Aprendizagem” contém os princípios orientadores da proposta curricular que subsidia os processos educativos na rede municipal, enquanto o caderno “Construindo Competências” apresenta os elementos do currículo, prescritos para o trabalho docente e estão dispostos no documento da seguinte forma: a) uma fundamentação para cada área de conhecimento e uma fundamentação para cada componente curricular da área; b) as competências gerais para cada área de conhecimento e as competências específicas para cada componente curricular da respectiva área; c) os conteúdos de cada componente curricular (RECIFE, 2002).

Conforme anunciado no capítulo que descreve o percurso metodológico dessa investigação, o exame dos documentos tomou como referência a análise temática visando eleger os núcleos de sentido presentes no conteúdo da proposta curricular apreciada. Nesse caso, foram recortados do texto, e tomados como unidades de registro, os temas, cujos significados favoreciam o alcance de um dos objetivos da pesquisa: identificar e analisar no currículo prescrito elementos implicados com a construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes.

Deste modo, os princípios orientadores da proposta curricular, a fundamentação das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, as competências instituídas para as áreas de conhecimento, e para os componentes curriculares constituíram as unidades de contexto selecionadas para a análise. Nessas foram recortados e instituídos como unidades de registro, os temas: “cultura” e “diferenças culturais”, “gênero” e “relações de gênero”, através dos quais se buscou compreender os significados que o gênero, como elemento da cultura,

assume no currículo da rede municipal, com vistas a apreender suas implicações na construção das relações de gênero entre os e as estudantes.

Além da busca dos significados desses temas prescritos no currículo, considerou-se como objeto de análise o uso da linguagem referente aos gêneros presente nos documentos que orientam os processos de ensino e de aprendizagem na rede municipal de Recife.

De tal modo, da leitura dos documentos e da análise dos temas selecionados, foram emergindo as primeiras aproximações com os elementos da cultura implicados na construção das relações de gênero entre estudantes, presentes no currículo escolar. Esses elementos passam a ser analisados, a seguir, nas subseções: cultura e diferenças culturais nos textos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Recife; a construção de competências e a educação para a vivência das relações de gênero pelos/as estudantes e a linguagem na constituição das identidades de gênero dos e das estudantes do ensino fundamental.

4.1 Cultura e diferenças culturais nos textos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Recife

Os documentos da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife apontam como estruturadores do currículo os princípios da igualdade, do reconhecimento das diferenças, da inclusão, da integralidade e da autonomia. A adoção desses princípios implicaria, conforme se lê no texto curricular,

> [...] aderir a uma política de inclusão; respeitar a diversidade e os diferentes tempos para aprender, já que a aprendizagem é uma construção social e, portanto, passível de mudança; sintonizar-se com os teóricos sócio-interacionistas e com a visão dialética da história, rompendo com territórios de poder secularizados; atualizar o currículo contemplando a esfera das atividades, das dinâmicas das relações no âmbito da escola (RECIFE, 2003, p. 144).

Essa argumentação é reforçada no caderno Construindo Competências, cujo anúncio logo na apresentação é o de que a proposta curricular “se pauta pelos princípios éticos da solidariedade, liberdade, participação e justiça social [...]” e que, sua fundamentação se dá em torno de três eixos: “educação sob a ótica do direito;

cultura, identidade e vínculo social e, ciência, tecnologia e qualidade de vida coletiva" (RECIFE, 2002, p. 3).

Esses princípios constituem uma das unidades de contexto dessa análise, na qual se buscou apreender os sentidos e os significados que "cultura" e "diferenças culturais", "gênero" e "relações de gênero" assumem no currículo escolar. Nesse sentido, entende-se que ao fundamentarem a elaboração do currículo, esses princípios orientam as práticas educativas nas escolas municipais e indicam que a cultura e as diferenças culturais devam ser objeto de atenção de professores e professoras. Isso porque, entende-se que a adesão aos princípios anunciados deveria envolver uma atenção especial a toda e qualquer questão passível de promover situações de desigualdades nas oportunidades de participação e de atuação na vida social por parte dos sujeitos da educação. Nessa perspectiva, a análise mostra que os princípios e valores que ancoram a proposta curricular revelam um discurso comprometido com os ideais democráticos de oferta "de educação para a maioria da população, como direito social à igualdade" (RECIFE, 2003, p. 129).

Contudo, a análise do conteúdo do texto aponta também que o discurso curricular revela que o centro das preocupações é constituído pelas desigualdades na oferta de condições materiais, no acesso aos bens culturais e nas formas de participação social para a maioria da população, provocadas pelas diferenças entre as classes sociais. Esse dado se faz observar na freqüência com que expressões como "mudança" e "inclusão social" aparecem vinculadas às expressões "desigualdades sociais", "fracasso escolar" e "democratização do conhecimento", bem como na perspectiva "emancipatória" do currículo, revelada nos documentos curriculares (RECIFE, 2003, p. 128).

Dessa forma, observa-se que a discussão contida nos textos curriculares a respeito da inclusão e da justiça social se desenvolve em torno das situações de desvantagem socioeconômica da maioria da população. Assim sendo, as condições de pobreza e de desigualdade no acesso da população estudantil aos bens culturais motivam o discurso da emancipação, da inclusão e da equidade na oferta de oportunidades de participação social, sem que sejam consideradas nessa análise as condições de desigualdade geradas pelas diferenças culturais e, em particular, pelas diferenças de gênero.

Assim sendo, talvez em decorrência da centralidade nos aspectos socioeconômicos, o texto curricular expressaria certo distanciamento da dimensão da cultura na produção de desigualdades sociais e no processo de formação de identidades, do mesmo modo que evidenciaria, nos princípios que ancoram o discurso curricular, a ausência de trato sobre as questões relativas às diferenças entre os gêneros. Observam-se, nesse caso, os limites colocados pela perspectiva de análise centrada nos aspectos socioeconômicos, ao mesmo tempo em que se destaca que o gênero não foi contemplado nos fundamentos da proposta curricular de Recife, nem mesmo sob o aspecto socioeconômico. Dessa forma, o texto curricular expressaria a compreensão de que as diferentes oportunidades de inserção social dos sujeitos decorrem da precariedade de suas condições de acesso aos bens culturais, no entanto considera que esse acesso se dá de forma equilibrada e independente das diferenças de gênero.

Nesse sentido, Silva (2006, p. 28) declara que, nesse caso, o currículo estaria em consonância com uma educação "vinculada à construção de uma sociedade em que a riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a 'boa' vida, sejam mais bem distribuídos". No entanto, o autor argumenta igualmente que a educação deve ser construída "tanto como espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço público em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade".

Ressalta-se, no entanto, que não se trata de entender que os textos curriculares devam desconsiderar a reflexão a respeito dos fenômenos complexos e contraditórios que se desenvolvem no nível socioeconômico. Ou seja, não se trata de reduzir, nas análises sobre o currículo escolar, a força do capitalismo e os efeitos do processo de globalização econômica na vida das pessoas, uma vez que estes provocam a exclusão de um número cada vez maior de sujeitos, revelando grandes contradições e desigualdades sociais com repercussões na formação das crianças e dos/as jovens. No entanto, como assinala Sacristán (2003), o fenômeno da globalização não se reduz ao âmbito da economia, mas atinge também a cultura em qualquer de suas acepções, tratando-se, portanto, de um fenômeno plural, cujos processos "afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender" (p. 65).

Convém considerar, portanto, que os fenômenos de ordem econômica, bem como as relações entre classes sociais distintas são atravessados pelas diferenças culturais que do mesmo modo geram desigualdades e que, no caso das diferenças entre os gêneros, atingem toda a população de estudantes. Assim, como afirmam Moreira e Candau (2006, p. 159),

> [...] toda prática social tem uma dimensão cultural, já que toda prática social depende de significados e com eles está estreitamente associada. A esfera econômica, por exemplo, não funcionaria nem teria qualquer efeito fora da cultura e dos significados. Economia e cultura constituem-se mutuamente, articulam-se.

Corroborando este raciocínio, Candau (2005, p. 17) acrescenta que "não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se podem abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade".

Assim, a análise da concepção de cultura que ancora o currículo da rede municipal revela compreensão a respeito da historicidade e da dinamicidade inerentes à mesma. Trata-se de uma concepção que anuncia a referência aos pressupostos sócio-interacionistas, expressa a compreensão de que "a cultura não é estática, nem autoritária, se processa ininterruptamente em constante recriação e reinterpretação de informações, de conceitos e de significados". O texto curricular analisado expressa, além disso, que a cultura "representa um sistema simbólico que intercambia socialmente com o sujeito e a realidade, e fundamenta o funcionamento psicológico, em instâncias superiores, já que interfere nas relações sociais" (RECIFE, 2003, p. 136-137). Trata-se dessa forma, de uma concepção que envolve a compreensão de que a cultura abarca a produção material e simbólica da humanidade em determinado tempo-espaço.

Entretanto, apesar de incorporar a dimensão das relações sociais, bem como a ininterrupta condição de (re) criação da cultura, o texto curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife não favorece a apreensão da cultura como território de disputas que atravessa a dimensão socioeconômica. Entende-se, dessa forma, que essas disputas não dizem respeito apenas às desigualdades decorrentes das

relações entre diferentes classes sociais, mas têm referência também nas diferenças culturais, entre as quais estão as diferenças de gêneros.

Nesse sentido, considerando que o currículo corresponde a uma seleção na cultura, a ausência de uma discussão a respeito das diferenças culturais como constituintes de desigualdades sociais origina a ideia de sua omissão no currículo analisado. Nesse caso, Canen e Moreira (2001, p. 7) argumentam que presenças e ausências nos currículos constituem "o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e apreendidos". Revelam, dessa forma, "o modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído" (FOUCAULT, 2007, p. 17).

Da mesma forma, Moreira e Candau (2003) afirmam que, como instituição cultural, escola e cultura não devem ser entendidas como pólos independentes, mas que, ao contrário, suas relações devem ser concebidas como "universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados" (p. 160).

Assim sendo, não obstante a concepção de cultura explicitada nos textos curriculares, a análise ora empreendida sinaliza a insuficiência de tratamento do tema das diferenças culturais, e, em especial, do tema das diferenças entre os gêneros nos fundamentos da atual proposta da rede municipal de Recife. Evidencia igualmente certo silenciamento, quanto às preocupações referentes à construção das relações que se estabelecem entre sujeitos de gêneros diferentes, da mesma forma que desconsidera que relações sociais são sempre relações de poder e, como tal, "são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo" (SILVA, 2006, p. 25).

Nesse sentido, a análise vai revelando que os vínculos entre educação e cultura, no currículo municipal de Recife, têm referência na compreensão de que a educação constitui o caminho de acesso à cultura e que esse acesso conduziria os sujeitos à emancipação. Dessa forma, a cultura, entendida como representativa de um padrão de tradição literária, artística, científica e estética, estaria sendo compreendida também como possibilidade de mobilidade social e, sinalizando a adoção, no currículo municipal, de uma concepção de cultura impregnada "de

distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Entende-se, nesse caso, que essa concepção de cultura, forjada pelo projeto social Moderno, compromete a compreensão de que as diferenças culturais, quando analisadas tomando-se como referência a cultura padrão, constituem elementos de promoção de desigualdades. Nesse caso, o comprometimento do currículo municipal de Recife com a reiteração dessas desigualdades estaria evidenciado pela ausência de tratamento do tema das diferenças de gêneros nos fundamentos do texto curricular. Dito de outro modo, a análise do currículo municipal desvendaria a opacificação das diferenças entre os gêneros, presentes no cotidiano da escola e na sociedade mais ampla.

Do mesmo modo, a igualdade apresentada como princípio no texto curricular também desconsideraria a compreensão de que essas diferenças são instituidoras de desigualdades, uma vez que se constata, no currículo municipal de Recife, a ausência de qualquer alusão às diferentes oportunidades de acesso e participação social dos sujeitos motivados pelas diferenças de gênero. Nesse sentido, Louro (2003) afirma que a omissão, ou o silenciamento, é uma das formas através da qual "currículo, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção das 'diferenças' de gênero [...]" (p. 88).

Entende-se, em consonância com Louro, que o gênero constitui categoria central para a elaboração de propostas e as vivências curriculares, uma vez que os significados atribuídos às diferenças de gênero em razão do silenciamento, da ocultação, da opacificação e da omissão seriam apropriados por estudantes, professores e professoras, com referência nos elementos da cultura que, historicamente, destacaram a identidade masculina como hegemônica. Nesse sentido, o significado assumido pela ausência de tratamento sobre as diferenças de gênero no currículo reiteraria a hegemonia das identidades de referência, ou seja, das identidades masculina e heterossexual.

De tal modo, o que se depreende da análise dos princípios orientadores do atual currículo municipal de Recife é que estes favorecem a incorporação das diferenças culturais às práticas pedagógicas, na medida em que as concepções de educação, de cultura e de currículo, abordadas sob o enfoque dialético,

proporcionam a compreensão a respeito dos conflitos e das contradições que geram desigualdades sociais. Assim, conforme explicitado no livro *Tempos de Aprendizagem*, “a educação escolar é concebida como um direito social e como possibilidade efetiva do exercício de outros direitos, território da constituição da identidade cidadã, na perspectiva da qualidade social” (p.129).

Destaca-se, nessa concepção, a perspectiva política de educação como direito social, explicitada no texto curricular, bem como o compromisso com a qualidade social da educação evidenciado no mesmo. A escola, por sua vez, é entendida como “palco onde as diferentes culturas interagem, em uma relação dialética e dialógica, apropriada pelos diferentes sujeitos que a utilizam como instrumento pessoal de pensamento e de ação no mundo” (p. 136). Por outro lado, o currículo, tratado na “perspectiva emancipatória”, “tem a dimensão ampliada, para além dos conteúdos acadêmicos convencionados” (RECIFE, 2003, p. 131).

O que se apreende da análise dessas categorias – educação, cultura e currículo – é que a proposta curricular do município de Recife revela aderência aos princípios de democratização das oportunidades de acesso aos bens culturais e de respeito às diferenças culturais. No entanto, talvez em razão da sua filiação à teorização crítica do currículo, a referida proposta expressaria pouco entendimento de que o gênero constitui uma categoria central para a compreensão das desigualdades nas oportunidades de participação social dos sujeitos. Da mesma forma, desconsideraria que as diferenças de gênero são produzidas na e pela cultura, não sendo possível, portanto, compreendê-las ou explicá-las com referência apenas nas diferenças socioeconômicas.

Dessa forma, observa-se que a reflexão a respeito das diferenças de gênero estaria silenciada no texto curricular, enquanto sua indicação em algumas competências instituídas para determinados componentes curriculares se revelaria pontual e pouco explorada. Em relação às competências, a análise pontua a ausência de um trato teórico-metodológico exigido para o trabalho com o tema das relações de gênero, a carência de indicações bibliográficas para estudos dos professores e professoras, além da falta de articulação entre as competências instituídas e os conteúdos de ensino elencados. Assim sendo, a relação entre o currículo e a constituição das identidades e das subjetividades denotaria certo grau de superficialidade, ao mesmo tempo em que comprometeria a formulação de

questionamentos a respeito das formas como estas identidades são construídas, e de que forma as relações de poder operam nessas construções.

Assim sendo, a análise dos textos de fundamentação das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares mostrou que o trato dado à construção das identidades e das subjetividades no currículo desconsideraria a centralidade que a cultura assume na constituição destas dimensões da formação humana. Da mesma forma, ignora que essa construção constitui uma das dimensões formadoras do currículo e que este, de diferentes formas e sob argumentos diversos, vai formando sujeitos e fixando identidades.

Nesse sentido, a proposta curricular do município de Recife confirmaria a proposição de Silva (2001a, p. 196) quando afirma que "o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos", uma vez que nele as relações sociais se materializam, revelando as implicações mútuas entre currículo, poder e identidades sociais. Da mesma forma, o referido texto curricular desconsideraria também as implicações que as práticas escolares têm na formação dos e das estudantes, uma vez que os mesmos/as estão expostos aos seus efeitos durante um significativo tempo de suas experiências cotidianas.

Assim sendo, a análise aponta que as preocupações com a "formação da identidade cultural, social e histórica", bem como com a "constituição de sujeitos autônomos e co-responsáveis" (RECIFE, 2002, p. 11-12), além de aparecerem de forma dispersa no texto, têm sua presença pouco explorada. Esse fato denuncia o precário aprofundamento dado ao trato com as diferenças culturais e com a formação das identidades forjadas com base nessas diferenças e, da mesma forma, assinala que "em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36). Nesse caso, ao estender a concepção de cultura para abarcar a(s) cultura(s) juvenil(is), escolar(es), docente(s), entre tantas outras, o currículo escolar estaria incorporando a dimensão formativa das identidades e das subjetividades na perspectiva de abranger a pluralidade e a diversidade dos e das estudantes que recebe.

Entretanto, a forma como as categorias identidade e subjetividade são tratadas no texto curricular sugere um descompasso entre o currículo prescrito e as

possibilidades de sua materialização através da prática pedagógica. Desse modo, corrobora a ideia de Moreira (2000, p. 118) de que setores “mais preocupados com desigualdades sociais e econômicas do que com diferenças decorrentes de outros fatores, ainda hesitam em assimilar as novas idéias”. O autor argumenta ainda que “desse modo, tem sido na pedagogia crítica, principalmente na de Paulo Freire, que tais setores têm encontrado mais afinidades ideológicas e mais sugestões para a prática”.

Nesse sentido, uma apreciação da bibliografia de apoio à elaboração do currículo da rede municipal de Recife corrobora esse argumento, evidenciando, por outro lado, que a apropriação dos estudos freireanos na proposta analisada parece ter se dado de forma parcial com recorte nas desigualdades de classe social, sem, contudo assimilar outras dimensões que a cultura assume no conjunto da obra desse estudioso. Ao afirmar que “a libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua*” (PAULO FREIRE, 2001, p. 92), os estudos de Freire revelam claramente sua preocupação com formas culturais instituídas em torno de uma identidade hegemônica que possam vir a favorecer a promoção de desigualdades em razão das diferenças culturais, entre as quais estão as diferenças entre os gêneros (PAULO FREIRE, 1996, 2001).

Por outro lado, diversos estudos apontam o currículo como constituidor de sujeitos e de identidades e como instituidor de diferenças que são construídas sempre em relação a uma posição central, considerada não-problemática e à qual as demais posições-de-sujeito devem estar ligadas e subordinadas (LOURO, 1998, 2003; VEIGA-NETO, 2001; SILVA, 2006; CARVALHO, 2007; CRUZ, 2007; MEYER, 2008).

De tal modo, de acordo com Louro (2003), os artefatos do currículo, como: materiais didáticos, narrativas históricas, textos literários, comemorações, organização dos espaços e vivências curriculares, em geral, tomam a identidade hegemônica como referência e, no caso dos gêneros, esta corresponde à identidade masculina e heterossexual. Nesse sentido, Silva (2005, p. 83) afirma que “as relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual”. Argumenta ainda que esses binarismos não constituem produtos da natureza, mas formas

assimétricas de classificação, hierarquização e demarcação de fronteiras entre as identidades forjadas socialmente, culturalmente, com base nas relações de poder. Para o autor, “questionar a identidade e a diferença como relações sociais de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2005, p. 83). Assim, é preciso atentar para o fato de que através da constante afirmação e reafirmação do lugar privilegiado que uma identidade ocupa, o currículo vai impregnando nos e nas estudantes a ideia de sua universalidade e permanência.

Corroborando esses fundamentos, também não se registra no currículo analisado uma maior preocupação com a efetiva adoção das categorias referidas – identidade e subjetividade – na seleção dos conteúdos de ensino nem na elaboração das competências gerais propostas para as áreas do conhecimento, tampouco nas mais específicas instituídas para os componentes curriculares. Por outro lado, registra-se de igual modo, que o breve trato dado às mesmas não estabelece nenhuma distinção entre as várias identidades dos sujeitos, em especial, as identidades de gênero. Esse elemento acaba por confirmar a pretensa universalidade das identidades hegemônicas – masculina, branca, heterossexual – que supostamente representariam uma identidade sólida, permanente, confiável e com legitimidade para exercer a normatividade (LOURO, 2007).

Dessa forma, a análise da proposta curricular revela, por um lado, sua vinculação a uma perspectiva de educação inclusiva baseada nos princípios democráticos de equidade na oferta de oportunidades decorrentes dos direitos sociais. Por outro lado, ao ancorar seus pressupostos na teorização crítica do currículo e adotar a concepção moderna de cultura, que classifica os sujeitos, distingue as classes sociais e condiciona as relações entre as pessoas, a referida proposta não incorpora a cultura e o currículo como relações sociais que ao produzir significados produzem também posições de sujeito, posições sociais, identidades cultural e social.

Em consequência, na análise das competências por área de conhecimento, registrou-se que apenas as ciências humanas aproximam-se de uma discussão sobre as diferenças culturais na formulação das competências instituídas para o conjunto de seus componentes curriculares. Deste modo, entre as sete competências estabelecidas, para a área, duas delas colocam as relações sociais no centro do trabalho docente e sugerem que este deva voltar-se para os elementos

forjados na e pela cultura que, segundo Louro (2007, p. 42), “longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua”.

Essa descontinuidade e multiplicidade de cores e de estilos, representativos da cultura, compõem um cenário no qual, de acordo com texto curricular, os e as estudantes deverão

> (I) Ler, contextualizar e interpretar os significados dos fenômenos histórico-sociais expressos pela humanidade, através de diferentes linguagens, com vistas a posicionar-se criticamente diante dos acontecimentos do seu cotidiano na busca de soluções que favoreçam a coletividade. (II) Compreender como a experiência da humanidade pode interferir na sua maneira de viver, de pensar e de resolver as questões presentes no cotidiano (RECIFE, 2002, p. 82).

Observa-se nos trechos mencionados que, não obstante o nível de abrangência dessas competências e de as mesmas não aludirem claramente à categoria cultura, sua elaboração sinaliza que os elementos do cotidiano devam ser problematizados e constituídos como objetos de estudo na sala de aula. Nesse caso, entende-se que ao interpretar os significados dos fenômenos histórico-culturais os e as estudantes estariam também produzindo sentidos para os fenômenos do seu cotidiano, entre os quais se inserem as relações de gênero. Nesse sentido, Silva (2006, p. 18) afirma que os diversos “aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação”. Deste modo, ao tomar a experiência da humanidade como ponto de partida para a compreensão e a reflexão sobre os modos de vida e as ações humanas, a proposição dessas competências sugere, ainda que de forma ampla, a problematização das relações sociais como um conhecimento a ser ensinado e a ser aprendido pelos/as estudantes.

Entretanto, a ausência de uma maior explicitação a respeito desses significados, bem como de suas ligações com as diferenças de gênero, representa uma lacuna que poderia ser interpretada como ausência de um trato mais apurado sobre as diferenças culturais e, em especial, sobre as relações entre os gêneros no currículo. Assim sendo, o que se conclui é que a reflexão a respeito das diferenças culturais no currículo padece de certa fragilidade, uma vez que não estando

claramente explicitadas nos fundamentos do texto curricular, nem nas competências a serem construídas pelos e pelas estudantes do ensino fundamental, deixam espaço para sua apropriação ou não por parte do professor ou professora.

Essa fragilidade, por sua vez, decorre da própria concepção de cultura na qual se fundamenta o currículo da Rede Municipal de Ensino de Recife. Assim, como afirma Sacristán (1999, p. 203), “o valor aperfeiçoável, humanizador e racionalista destinado à cultura pelo sentido moderno continua tendo validade”. No entanto, o autor, referindo-se ao projeto social da modernidade, argumenta que “é preciso questionar os modos de realização do projeto, especialmente no que se refere à forma de concluir o nexo cultural”.

Nesse sentido, é possível observar que mesmo quando a elaboração do currículo está ancorada em pressupostos teórico-metodológicos que atestam sua vinculação aos princípios democráticos de equidade na distribuição dos direitos e da justiça social para os e as estudantes, a concepção de cultura que apóia tal elaboração indicará o desenho a ser tomado pelo currículo.

Na seção seguinte, busca-se compreender as aproximações e os distanciamentos entre as prescrições curriculares para o ensino fundamental vivenciado nas escolas da rede municipal de Recife e as relações de gênero entre os e as estudantes.

4.2 Gênero e relações de gênero no currículo da Rede Municipal

A análise dos princípios orientadores da proposta curricular de Recife revelou que, ao adotar o reconhecimento das diferenças como fundamento, a argumentação apresentada no texto não explicita o gênero como elemento constituidor de desigualdades. Ao contrário, caminha na direção do reconhecimento dos diferentes processos e ritmos de aprendizagem, de construção do conhecimento e de acesso aos bens materiais socialmente produzidos sem que nestes estejam sendo consideradas essas diferenças.

Dessa forma, o texto curricular ignora que as diferenças entre os gêneros constituem uma variável importante e necessária à compreensão dos diversos processos de aprendizagem, uma vez que as diferentes experiências de socialização de meninos e meninas geram expectativas distintas em relação à

escola, à construção do conhecimento e à ocupação do lugar social pelos mesmos/as. De igual modo, desconsidera que esses processos de socialização construídos na convivência familiar, nas práticas religiosas, no acesso aos meios de comunicação de massa, entre outros, tendem a reproduzir o modelo social hegemônico, que toma as identidades masculina e heterossexual como referência para formação das demais identidades.

Assim sendo, o discurso curricular sobre o princípio da inclusão retoma a garantia de acesso e de permanência na escola, ao mesmo tempo em que defende a oferta de diferentes oportunidades de "atendimento às diferenças pessoais e sócio-culturais" (RECIFE, 2003, p. 145), sem, contudo, levar em conta a diferença de gêneros que adentra a escola. Nesse caso, o trato dado no texto curricular às diferenças pessoais refere-se à heterogeneidade de tempos e ritmos de aprendizagem, enquanto as diferenças sócio-culturais dizem respeito às desigualdades de acesso ao conhecimento e aos bens materiais a que todos e todas têm direito.

Entende-se, todavia, que refletir sobre inclusão social implica considerar que o preconceito social, os processos de invisibilização de grupos e o desrespeito às diferenças culturais constituem formas de violência que resultam em desigualdades e exclusão social de pessoas e de grupos, tão importantes quanto as desigualdades econômicas. Implica questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença, cuja construção pressupõe processos inseparáveis.

O discurso curricular destaca a relevância da formação dos sujeitos para a reflexão, o debate e a tomada de decisões, segundo interesses individuais e coletivos, anunciando assim o compromisso político da rede de ensino de Recife com a formação de sujeitos protagonistas da própria história. No entanto, ignora a relevância da educação para as relações de gênero como conhecimento a ser construído pelos e pelas estudantes. Do mesmo modo, essas relações não estariam sendo compreendidas como integrantes da dimensão democrática da educação cidadã que, reiteradas vezes, é enfatizada na proposta curricular. De acordo com Giroux e Giroux (2003, p. 105),

> [...] essa omissão mistifica a maneira como a luta por identidades, significados, valores e desejos, que ocorre em todos os campos das práticas sociais, é conduzida de modo a dificultar que grupos subalternos participem dessas lutas de forma que possuam alguma legitimidade.

Assim, de um lado, observa-se que essa omissão seria apenas parcial uma vez que as competências da área sinalizam com a construção de competências mais específicas, por meio do trabalho pedagógico com os componentes curriculares visando à construção de competências gerais ao longo do ensino fundamental. Por outro lado, registra-se que uma discussão sobre as práticas culturais formadoras das identidades e das representações de gênero dos e das estudantes não assume posição central nas competências gerais instituídas no texto curricular da rede municipal de Recife, indicando sua condição de precariedade e de transitoriedade nas experiências curriculares a serem vivenciadas pelos e pelas estudantes.

A noção de precariedade do currículo municipal no que concerne ao trabalho com as relações de gênero advém da carência de explicitação de uma preocupação sistemática com a construção das aprendizagens dos e das estudantes sobre essas relações no texto curricular. No que se refere ao aspecto transitório do trabalho pedagógico com as relações de gênero registra-se também a ausência de uma programação para o ensino dessas relações, dando a entender que este assume natureza eventual nas práticas pedagógicas, restringindo-se talvez à vivência de eventos ou de datas comemorativas. Nessas ocasiões, segundo Louro (2007, p. 45), “momentaneamente, a Cultura (com C maiúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura”. Entende-se, nesse caso, que “os exemplares de outra cultura”, aos quais se refere a autora, estariam entre os aspectos excluídos da seleção cultural feita no currículo, que por sua persistência em adentrar o espaço escolar, acabariam por tornar visível sua presença e serem contemplados com um espaço de apresentação e registro dessa existência.

Destaca-se, no entanto, que nos desdobramentos apontados na formulação de competências específicas as possibilidades de (re) construção e desconstrução das relações de gênero tornam-se mais aparentes. Assim, nos componentes curriculares História e Geografia foi possível observar que o texto curricular

evidencia os vínculos entre o conteúdo a ser ensinado e a necessidade de compreensão a respeito das formas como as sociedades se organizam. Nesse caso, ainda que o trabalho com as relações de gênero não esteja explicitado no texto, alguns elementos sugerem a possibilidade de sua inserção nas práticas curriculares.

Assim sendo, ao propor a construção da competência de "identificar diferenças e semelhanças nas formas de organização social" (RECIFE, 2002, p. 84), para o componente curricular História, o texto curricular assinala as dimensões política, econômica e cultural da organização social nos conteúdos a serem ensinados. Desse modo, difunde a ideia de que diferenças e semelhanças coexistem nas formas de organização da sociedade e aproxima-se da tentativa de rompimento com a homogeneidade cultural pretendida pelo ideário moderno.

Entretanto, a competência analisada desconsidera as relações de poder envolvidas na produção de desigualdades e as relações sociais como instituidoras das diferentes formas de inserção e ocupação do lugar social pelos sujeitos. Nesse sentido, Veiga-Neto (2001) argumenta que é "difícil não apenas pensar e planejar alternativas curriculares, como executar principalmente aquelas que vão no sentido inverso à exclusão" (p. 239). Destaca-se, em consonância com o autor, que essa dificuldade de pensar alternativas curriculares inclusivas se expressa no texto curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife, a despeito de ser a inclusão um dos pilares de sustentação do currículo proposto. Disso se deduz que essa dificuldade faz parte do enfrentamento provocado por uma crise de paradigmas que atinge não só a educação municipal de Recife, mas a sociedade em geral e, em especial, a educação de forma mais ampla.

Por outro lado, na elaboração da competência: "respeitar a diversidade étnica, religiosa, social e de gênero, considerando critérios éticos", do componente curricular História, a categoria 'diversidade' aponta o imperativo da formação dos e das estudantes para o respeito às diferenças sócio-culturais que coexistem na escola e na sociedade. Esse imperativo, entretanto, ignora a necessidade de propor estratégias de desestabilização das representações construídas sobre os gêneros, e de se discutir com os e as estudantes as razões e as formas como as diferenças são produzidas, de que forma são gerados o preconceito e a discriminação e como os processos de diferenciação acabam por se converter em desigualdade.

Nesse sentido, Louro (2007, p. 46) argumenta que é possível avançar “de uma perspectiva de ‘contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças’ para outra que permite examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas”. Em consonância com a autora, Silva (2005, p. 98) defende que “a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes”. Nesse caso, trata-se de trazer ao debate sobre a produção de desigualdades na escola questões de sua trajetória histórica e das funções que lhe são exigidas na atualidade.

A análise dos textos revelou também que a abordagem adotada na proposta curricular para as outras duas áreas de conhecimento – Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática – silencia em relação à construção de competências relativas às diferenças culturais. Isso revelaria talvez a aderência dessa abordagem a uma perspectiva herdada do pensamento cultural moderno. Assim, a área das linguagens, ao privilegiar a dimensão técnico-instrumental no ensino da comunicação oral e escrita e das linguagens artística e gestual, revela-se como veículo de elementos formadores das diferenças culturais e, em especial, das diferenças entre os gêneros.

Nesse sentido, Macedo (2004), ao analisar o livro didático como dispositivo cultural que contribui para a construção de fronteiras nos currículos das ciências naturais, aponta que a escola incorporou a polaridade entre natureza e cultura, estabelecida pelo pensamento moderno, cuja crença estava centrada em um ideal científico universal e independente da história de cada sociedade. De acordo com a autora, “a ciência se apresenta como universal ao explicitar a mobilidade de seu corpo de conhecimentos, mas também ao determinar o lugar de onde o aluno deve conceber o processo de produção do conhecimento” (p. 108).

Macedo (2004) e Louro (2007) afirmam ainda que em nome da solidez e da confiabilidade das identidades universais – branca, masculina, heterossexual – a escola continua, através dos currículos, reafirmando o lugar privilegiado dessas identidades e concedendo-lhes uma aparência tão natural que oculta sua natureza de construção social. Dessa forma, dissimula o fato de “que toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura” (LOURO, 2007, p. 46). Constitui sempre uma relação que se expressa das mais variadas formas e através

dos mais diversos artefatos culturais, devendo-se por esta razão “compreender que as relações de poder são naturalizadas nas formas como esses artefatos demarcam as fronteiras entre as culturas dos diferentes grupos” (MACEDO, 2004, p. 105).

Não obstante, observou-se nas competências específicas, instituídas para os componentes curriculares dessas áreas, um esforço no sentido de tornar mais evidente a necessidade de incluir as diferenças culturais e as relações de gênero como conteúdo a ser aprendido pelos e pelas estudantes.

Assim, o componente Língua Portuguesa define que na leitura e compreensão de textos o e a estudante deverá “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores, preconceitos de classes, credo, gênero, etnia, etc.” (RECIFE, 2002, p. 14). Dessa forma, avança em relação à competência da área e sinaliza com a compreensão de que a língua, como componente da cultura, tem se constituído historicamente em um influente elemento instituidor de diferenças que geram desigualdades. Observa-se, no entanto, que esse potencial formador da língua não se revela apenas através da transmissão de valores e preconceitos, mas, sobretudo pelo seu poder de universalização de categorias e fixação de identidades e pela demarcação do lugar social de homens e de mulheres na estrutura social. Nesse sentido, Louro (1998, p. 67) afirma que

> [...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros.

No componente curricular Arte, destaca-se a necessidade de o e a estudante “refletir, discutir e posicionar-se criticamente sobre discriminação de gênero, etnia e/ou minorias veiculadas através das produções artísticas, pelas diversas mídias” (RECIFE, 2002, p. 21). A Educação Física, por sua vez, enfatiza o imperativo de “discernir sobre padrões de beleza e estética corporal impostos pelo meio e pela mídia, tendo como referência a diversidade presente na cultura advinda do mover-se, evitando a adoção crítica e o preconceito” (RECIFE, 2002, p. 45).

Nas competências estabelecidas para esses dois componentes curriculares se expressa a preocupação com o preconceito e a discriminação presentes na

cultura e, ao mesmo tempo, se denuncia sua relação direta com a mídia, sugerindo que essa seria talvez a principal forma de veiculação do preconceito e da discriminação das minorias e de imposição de padrões de beleza e estética corporal.

Em ambos os casos, o preconceito e a discriminação sao entendidos como (re) construídos fora das práticas escolares cotidianas vivenciadas pelos e pelas estudantes, sugerindo que suas experiências com esses elementos da cultura seriam, em sua maior parte, vivenciadas em situações externas ao ambiente escolar e, em especial, no contato com a mídia. Assim, por um lado, o texto curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife superdimensiona o valor dos discursos da mídia, atribuindo-lhes o poder de formar identidades e subjetividades por meio da veiculação de elementos de um contexto cultural híbrido, representado pela combinação entre as tecnologias da comunicação e da informação e a(s) cultura(s) de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia, de jovens, entre outras.

Por outro lado, estaria desqualificando esses discursos, uma vez que se observa no texto curricular a persistência da dicotomia entre alta e baixa cultura, na qual a primeira representaria os meios impressos veiculados pelo currículo escolar através das intervenções pedagógicas, enquanto a segunda comporia o currículo da mídia e estaria baseada nos meios audiovisuais transmitidos, em especial, através dos meios televisivos.

Nesse caso, não se pode deixar de reconhecer as potencialidades das múltiplas e sutis estratégias de convencimento dos textos midiáticos na formação das identidades, das subjetividades e das representações dos e das estudantes, bem como sua capacidade de criar modelos de comportamento, formas de ser e de estar no mundo. Não obstante, entende-se que a escola é também palco de grande parte das interações vivenciadas pelos e pelas jovens e que nela circulam frequentemente o preconceito, a discriminação e a produção das diferenças. Ademais, entende-se igualmente que a partir de uma perspectiva culturalista, cabe à educação debruçar-se sobre as implicações das narrativas curriculares com as relações de poder, questionar o poder de representação dessas narrativas para entender que estas novas formas e meios culturais implicam

> [...] a produção de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas. Mas essas novas capacidades e habilidades, essas novas subjetividades não podem ser entendidas como carência e desvio em

> relação a outras formas históricas de produção e transmissão cultural (SILVA, 2001b, p. 199-200).

Da mesma forma, não se pode negar que a escola, ao longo de sua história, assumiu um papel instituidor de diferenças que foram se materializando transversalmente por vários mecanismos. De tal modo, a escola foi produzindo diferenças entre os sujeitos, ora por meio do acesso aos bens culturais por ela oferecidos e do processo classificatório engendrado no seu interior, ora através dos rituais e normas vivenciados e dos conteúdos escolares ministrados aos/às estudantes e metodicamente através da linguagem que será analisada a seguir.

4.3 A Linguagem na Constituição das Identidades de Gênero

A linguagem constitui um sistema simbólico integrante de um sistema maior, a cultura nacional, ou cultura padrão que, entendida como um dispositivo da modernidade, representa uma das principais fontes de identidade cultural e "atua como uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação" (HALL, 2001, p. 57-58). Tomada com essa acepção, a cultura ignora as diferenças existentes em seu interior e persegue a ideia de unificação cultural, ou de formação de uma identidade única na qual possa abranger os diferentes como parte de um todo homogêneo. Nesse sentido, o autor afirma que a cultura nacional.

> [...] contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2001, p. 49-50).

O sistema educacional nacional, por sua vez, foi instituindo regras, estabelecendo normas e regulando comportamentos e práticas sociais. Para isso, contou com a linguagem que, em permanente circulação entre seus usuários, exerce o poder de nomear, classificar, hierarquizar, difundir representações, fixar identidades, forjar subjetividades. Contudo, se à linguagem caberia a missão de homogeneizar suas formas de apresentação e os comportamentos sociais dos sujeitos, a ela coube também a função de diferenciar, uma vez que, através da

linguagem é possível evidenciar, mas também ocultar, alardear ou silenciar, iluminar ou opacificar, (in) visibilizar e (des) dizer.

As linguagens, em especial, a oral e a escrita, compõem os currículos escolares, estando incorporadas ao fazer cotidiano de estudantes, professores e professoras, como principal instrumento da transmissão dos conteúdos disciplinares, da realização das interações sociais e da construção dos saberes.

No entanto, como argumenta Veiga-Neto (2002), o currículo constitui um artefato social cuja função está muito além da distribuição e hierarquização dos saberes sistematizados e organizados em conteúdos e disciplinas escolares. Assim, os sentidos e os significados que o currículo assume no interior da escola e na vida dos e das estudantes organizam-se como marcas linguísticas que vão formando subjetividades, constituindo identidades e forjando representações. Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo engendra o disciplinamento de tempos e espaços, institui rotinas e ritmos para a vida cotidiana, estabelece fronteiras entre os diferentes, indica modelos de comportamento e formas de ser e estar no mundo.

De tal modo, compreendido como prática cultural, o currículo tem como um dos seus maiores efeitos a produção de identidades sociais, cujas relações no interior da escola revelam conflitos e tensões presentes, em especial, nas relações entre os gêneros. Essas relações são mediadas pela linguagem que, ao instituir formas de classificação difundidas através da comunicação oral e escrita, vão produzindo sentidos e significados para as práticas cotidianas e indicando os lugares sociais dos sujeitos na organização social.

Assim, nessa parte do texto, são apresentados os resultados da análise dos dados referentes à linguagem presente no discurso da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife. A apreciação da linguagem revelou que o discurso analisado expressa diferentes formas de invisibilização das diferenças de gêneros presentes entre os sujeitos da educação – estudantes, professores e professoras – e que foram agrupadas nessa investigação nas seguintes categorias: masculino genérico sem variações; masculino genérico com variações; universalidade do masculino; e, indeterminação dos gêneros pela ausência do artigo ou uso de palavras inespecíficas

4.3.1 O Masculino Genérico sem Variações

Embora, no tratamento dos dados dessa investigação se tenha optado pelo trabalho com os significados e pelo afastamento das inferências estatísticas, mostra-se expressivo destacar a predominância no uso de recursos linguísticos que tornam invisíveis as diferenças de gênero nos textos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Recife.

Deste modo, um dos recursos presentes no texto curricular é a utilização do masculino genérico que expressa o cumprimento à norma gramatical instituída, cuja indicação sinaliza o uso do masculino plural quando a referência sinaliza a presença de elementos de diferentes gêneros gramaticais. Deste modo, pôde-se observar o uso frequente, ou quase unânime, do masculino genérico, representado, sobretudo pelo predomínio dos significantes: “aluno”, “educandos”, “cidadãos”, “educadores”, “leitor”, “professor”, entre tantos outros, que se repetem, sem variantes para o gênero feminino, nas cento e três páginas do caderno “Construindo Competências”, cuja função é orientar a prática pedagógica vivenciada por estudantes, professores e professoras nas escolas municipais.

A adoção desse dispositivo linguístico destaca-se também nos textos de fundamentação das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares dessas áreas e, da mesma forma, também se faz presente na elaboração do conjunto de competências a serem construídas pelos e pelas estudantes ao longo do ensino fundamental.

Dessa forma, a análise do texto curricular sugere que a predominância do uso do masculino genérico na linguagem curricular corrobora elementos de uma construção histórica e cultural androcêntrica, cristalizados nas formas de expressão, oral e escrita, correntes em nossa sociedade. Revela também uma certa conformação em relação ao discurso hegemônico, uma vez que o acolhimento ao androcentrismo no texto curricular denotaria a ausência de vontade política de provocar mudanças mais radicais na organização curricular por meio da adoção de uma linguagem inclusiva de gênero no currículo desta rede de ensino.

Nesse sentido, Moreno (1999) afirma que o androcentrismo constitui uma das formas mais rudimentares do pensamento humano, contudo convive, lado a lado, com o pensamento científico elaborado e vem impregnando há milênios o

pensamento filosófico, religioso e político. Constitui ainda uma das configurações mais graves do preconceito, pois consiste em considerar o sexo masculino como “o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo que ocorre no nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo” (p. 23). Corroborando esse pensamento, Louro (1998, p. 65) afirma que “a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela nos atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’”.

Assim, contrariando a perspectiva inclusiva e transformadora de um currículo emancipatório, anunciada no conjunto dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Recife, a linguagem utilizada na elaboração do discurso vai revelando o androcentrismo adotado no texto curricular de diferentes maneiras. Nesse sentido, a linguagem adotada no texto é também reveladora dos nexos entre o currículo da rede municipal de Recife e a concepção moderna de cultura, presente, ao mesmo tempo, na teorização crítica do currículo. Deste modo, a vinculação do currículo municipal a essa perspectiva de cultura, marcada por sua preferência pela estabilidade e pela legitimidade de uma identidade hegemônica, estaria reiterando a validade atribuída, pelo pensamento moderno, à identidade masculina.

Entretanto, não obstante o predomínio do masculino genérico no texto curricular analisado, foi possível constatar uma tímida e isolada manifestação do desejo de ruptura com o modelo linguístico instituído socialmente e amplamente adotado no discurso educacional, conforme análise a seguir.

4.3.2 O Masculino Genérico com Variações

Na análise do texto curricular que correspondente à disciplina de Geografia, foi possível registrar variações no uso do masculino genérico, como se pode ler na seguinte proposição: “faz-se mister que a condição da cidadania se faça presente em todos os lugares para que a cidadania também seja ampliada aos homens e mulheres” (RECIFE, 2002, p. 91).

No entanto, no parágrafo seguinte, o mesmo texto assinala a “importância do espaço como instância social dos homens” (RECIFE, 2002, p. 92), evidenciando a anteposição da categoria masculino e ratificando, dessa forma, a condição de sujeito

universal atribuída ao homem pelo pensamento moderno. Assim, ao considerar o homem como categoria de referência, representativa da humanidade em seu todo, o texto curricular realça a identidade masculina, anunciando que é em referência a esta que as demais identidades devem ser forjadas.

Esse elemento chama atenção para o fato de que o texto curricular, em algumas situações, e em especial nas ciências humanas, evidencia certa ambiguidade no trato com as questões que envolvem as diferenças culturais. De igual modo, ao mesmo tempo em que especifica os sujeitos – homem e mulher – ao tratar da ampliação da cidadania, adota a universalidade do masculino na discussão a respeito do espaço como instância social. Essa ambiguidade resulta, talvez, do fato de historicamente imputar-se às ciências humanas uma maior disposição para reflexão sobre as mudanças e permanências dos/nos fenômenos da sociedade e dos/nos elementos da cultura.

Por outro lado, a expressão desses ensaios de reflexão sobre as diferenças de gênero, presentes no currículo escolar, apresenta-se de forma pontual e tímida em relação ao conjunto dos textos da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife, nos quais a linguagem é marcadamente sexista. Dessa forma, o currículo desta rede de ensino corrobora o pensamento de Silva (2001), quando este afirma que “as próprias formas de conhecer, ensinar a aprender são problematizadas como expressando de forma privilegiada a experiência e a perspectiva masculinas” (p. 188).

Entende-se, dessa forma, que o currículo municipal produzido na e pela cultura, entendida em sua acepção elitista, idealista e universal, reitera elementos de um padrão cultural idealizado, do qual a identidade masculina é parte integrante.

4.3.3 Universalidade do Masculino

Ainda que no discurso de explicitação das linhas político-pedagógicas da educação escolar da rede municipal esteja expressa a preocupação com “a apropriação de linguagens e de símbolos e a interlocução entre os sujeitos, num processo de construção de identidades” (RECIFE, 2003, p. 124), o texto curricular toma a identidade masculina como referência. Assim sendo, a universalidade do masculino está expressa nos discursos da maior parte dos componentes

curriculares, seja nos textos de fundamentação, seja nas competências instituídas, ou em ambos.

A universalidade do masculino consiste na forma mais impregnada de significado utilizada para destacar a legitimidade da identidade masculina como representativa da espécie humana, uma vez que toma o *homem* como sinônimo de *humanidade,* validando todas as ações e relações humanas com referência no protagonismo masculino. Implica, portanto, atribuir ao homem o estatuto de sujeito universal de direitos, em torno do qual a vida social se organiza. Nesse sentido, o discurso que fundamenta o componente curricular Educação Física é revelador dessa afirmação, quando declara que,

> Dispondo de sua intencionalidade, o homem, em interação com outros homens e com a natureza, produz, expressa e incorpora essa cultura em forma de signos, ideias, conceitos e ações nas quais interpenetram dialeticamente as intenções dos próprios homens e a realidade social (RECIFE, 2002, p. 43).

Observa-se nesse pequeno trecho da proposta curricular de Recife que a palavra homem se repete três vezes e assume uma dimensão de universalidade no que se refere às relações sócio-culturais e às interações com a natureza, revelando a legitimidade que lhe é atribuída para representar toda a humanidade, formada desde sempre por mulheres e homens. Nesse sentido, Louro (1998) argumenta que a conformidade com as regras tradicionais de linguagem pode impedir que se possa ver a ambiguidade da expressão homem, tomada ora em relação ao indivíduo, ora como representativa da espécie humana. Nesse caso, a autora “sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder” (LOURO, 2007, p. 51).

Em contrapartida, nos textos de fundamentação de dois componentes curriculares foi possível registrar tentativas de superação da universalidade do masculino. Assim, no componente Arte registra-se a referência à “história da diversidade cultural da humanidade” e observa-se igualmente, no componente curricular História, a afirmação de que “a história envolve a produção do conhecimento, a experiência humana e as práticas sociais”.

Nas competências específicas instituídas para os vários componentes curriculares, pôde-se encontrar, no mesmo documento, diferentes formas de elaboração que, de maneira semelhante aos textos de fundamentação, corroboram o estatuto de sujeito universal do homem.

De tal modo, no componente curricular Ciências a categoria homem é tomada como sinônimo de humanidade quando se propõe que os estudantes devam "compreender a ação do homem sobre a natureza e a sociedade, estabelecendo relações entre o meio físico e o modo de vida que se desenvolve nele, percebendo-se como sujeito do mundo físico e social" (RECIFE, 2002, p. 55). Ou ainda quando se define como competência "reconhecer o homem como ator histórico, responsável pelas transformações ecológicas, sociais e econômicas do planeta" (p. 57).

Nas duas competências analisadas, além da universalização do masculino, marcada pelo uso do termo homem em substituição à humanidade, na sequência, o discurso avigora o destaque dado à identidade hegemônica com expressões como "sujeito do mundo" e "ator histórico" que denotam atividade, ação, dominação sobre o meio físico e social, realçando o protagonismo como atributo masculino.

4.3.4 Indeterminação dos Gêneros

Por outro lado, a indeterminação dos gêneros pela ausência do uso do artigo ou por meio do uso de palavras inespecíficas como: pessoas, ser, sujeito, entre outras, é frequente nos textos dos diversos componentes curriculares, bem como nos discursos de explicitação das linhas político-pedagógicas da educação municipal.

Nesse sentido, o que se observa é que essa construção da linguagem não abarca a dimensão das diferenças culturais nem provoca uma reflexão por parte de professores e professoras no sentido de superar os condicionamentos históricos e culturais na forma de ver e conceber os seres humanos – homens e mulheres – como detentores dos mesmos direitos e condições de participação social. Desse modo, também não favorece a construção de uma sociedade em que mulheres e homens sejam considerados pessoas com as mesmas condições de igualdade, direitos e oportunidades.

De igual modo, a linguagem do texto curricular também não suscita a adoção de práticas educativas que favoreçam a atuação social das e dos estudantes em igualdade de condições, nem ocasiona um processo de transformação cultural a ser construído paulatinamente na medida em que se acredita que a educação escolar possa contribuir para reduzir as desigualdades entre os gêneros.

Nesse sentido, entende-se que o texto curricular poderia contribuir significativamente para a reflexão sobre as relações de gênero por parte de professores e professoras por representar um espaço de informação e um campo de conhecimentos em que se inserem múltiplas possibilidades para construir influências na vida humana e na cultura da escola.

Em contrapartida, não se trata de minimizar o desafio que a adoção de uma linguagem inclusiva de gênero representa, uma vez que esta envolve alterações em toda uma construção histórica da linguagem e dos valores culturalmente arraigados na sociedade. Ao contrário, trata-se de considerar que esse desafio de reformulação do olhar sobre as relações que se estabelecem entre os gêneros, expressa através da linguagem, possa representar o fortalecimento da concepção de pluralidade sobre os sujeitos e a abrangência da dimensão da diversidade cultural presente na escola.

Nesse sentido, a análise dos documentos curriculares que formam a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Recife, apresentada nesse capítulo, revelou aproximações e distanciamentos entre os ideais de distribuição equitativa de direitos e de justiça social, contidos no discurso curricular e nos elementos estruturadores das práticas a serem vivenciadas pelos sujeitos da educação no cotidiano da escola. Deste modo, se por um lado o texto curricular expressa preocupações com as desigualdades sociais provocadas pela falta de acesso de muitos aos bens culturais produzidos pela sociedade, por outro, se distancia do trato com as desigualdades causadas pelas diferenças culturais, entre as quais se destacam as diferenças entre os gêneros.

Assim sendo, por um lado, a desconstrução, (re) construção das relações de gênero no cotidiano da escola fica a depender de uma reinterpretação desses princípios, a ser desencadeada, talvez, no processo de formação contínua dos professores e professoras.

Por outro lado, a inserção na sala de aula de um trabalho com estudantes para a vivência das relações de gênero está sujeito à reinvenção do currículo pelos/a docentes, uma vez que o currículo “define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. E, da mesma forma, [...] determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição” (SILVA, 2006, p. 11).

Desse modo, reinventar o currículo para nele incluir as relações de gênero não dependeria apenas da necessidade de aprendizagem dos e das estudantes sobre a dinâmica das relações sociais, mas, sobretudo das iniciativas dos e das docentes. Esses, por sua vez, submetidos a processos de socialização, impregnados dos elementos da cultura ocidental moderna que privilegia as identidades branca, masculina e heterossexual, estariam talvez tendentes a reiterar os modelos de comportamentos mais conservadores no relacionamento entre os gêneros. Nesse sentido, Silva (1996) chama atenção para o caráter difuso que os mecanismos de poder e regulação, dispersos nos vários aparatos da vida cotidiana, assumem na sociedade contemporânea e, em especial no currículo. Para ele, currículo e poder estão mutuamente implicados, no sentido de que “o currículo, como corporificação do saber, está estreitamente vinculado ao poder. O poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 1996, p. 167).

Assim, diante dos resultados proporcionados pela análise dos documentos curriculares da rede de ensino investigada, no capítulo seguinte, serão tratados os dados coletados no campo empírico da investigação junto aos/às estudantes, professores e professoras através dos quais se buscou apreender a forma como as relações sociais de gênero são vivenciadas no ambiente escolar.

5 AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise dos documentos curriculares orientadores das práticas pedagógicas nas escolas municipais de Recife sugere o compromisso desta rede de ensino com princípios democráticos de promoção da inclusão sócio-educacional, ao mesmo tempo em que revela preocupações com a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem para estudantes das classes populares. Contudo, em relação ao tratamento dispensado às diferenças culturais, a análise sugere a seguinte indagação: a forma como as diferenças entre os gêneros são abordadas nos documentos curriculares estaria provocando o distanciamento entre o currículo proposto e o trato com as desigualdades sociais forjadas com base nessa diferença cultural? Em decorrência desse questionamento, a análise aponta a necessidade de investigação das práticas curriculares e das experiências com o currículo vivenciadas por meninos e meninas no espaço escolar.

Deste modo, objetivando compreender em que medida o currículo escolar está implicado na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Recife, essa investigação buscou aproximar-se da forma como essas relações são vivenciadas pelos e pelas estudantes no cotidiano da escola e, em conformidade com Meyer (2007, p. 10), adota o entendimento de que o

> [...] gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes.

Assim sendo, nessa parte do texto, que corresponde ao segundo capítulo de análise dessa investigação, são apresentados os resultados da apreciação dos dados empíricos referentes às interações entre meninos e meninas no interior da escola investigada, com vistas a apreender aspectos das relações que se estabelecem entre os gêneros e abranger elementos do currículo escolar implicados na construção dessas relações. A análise proporcionou as primeiras aproximações

com as tensões entre os gêneros experienciadas no ambiente escolar, com as formas de interação entre meninos e meninas no tempo-espaço da escolarização e com os olhares dos e das estudantes sobre as intervenções pedagógicas dos professores e professoras operadas no cotidiano da escola.

5.1 As tensões entre os gêneros no ambiente escolar

Os dados para análise das relações de gênero que se estabelecem entre os e as estudantes no interior da escola foram interpretados através de entrevistas realizadas no campo empírico da investigação. Conforme já anunciado, foram ouvidos estudantes do 3º e 4º ciclos de aprendizagem do ensino fundamental, sendo na faixa etária entre onze e dezessete anos.

Observa-se no Quadro 2 que a maioria dos e das estudantes contava catorze anos de idade, enquanto que os poucos estudantes fora da faixa etária prevista para a conclusão do ensino fundamental eram em sua maioria meninos e metade já cursada o segundo ano do quarto ciclo. Assim, seis estavam com quinze anos, três com dezesseis e apenas um menino já completara dezessete anos. Observa-se ademais que a maioria dos entrevistados/as estava concluindo o terceiro (19 estudantes) ou o quarto ciclo de aprendizagem (21 estudantes).

Quadro 2 – Estudantes Participantes por Idade e Ano de Ciclo de Aprendizagem

	Estudantes por idade							Estudantes por ano de ciclo			
Idade / Ano de ciclo	11	12	13	14	15	16	17	3.1	3.2	4.1	4.2
Estudantes	03	04	07	26	06	03	01	01	19	09	21

A princípio, as observações realizadas no ambiente escolar revelaram que as formas de convivência entre meninos e meninas não são muito diferentes daquelas já registradas em outros espaços escolares. Assim, foi possível observar nas aulas, nos recreios, nos espaços de merenda, nos intervalos de aula, durante a troca de professores e professoras, ou ainda durante as aulas vagas que a escola é palco de muitas e variadas situações de interação entre meninos e meninas e que estas se expressam através de conversas, risos, brincadeiras, jogos, passeios no pátio, discussões, entre várias outras formas.

Nas entrevistas realizadas com os e as estudantes, estes/as foram inicialmente convidados a discorrer sobre seus relacionamentos na escola e a apontarem as formas de interação mais freqüentes nesses relacionamentos. A análise dessas falas assinala que para alguns meninos e meninas, esse relacionamento é “bom”, “normal”, “legal”, “amigável”, “brincalhão”, enquanto para outros/as, é “difícil”, “meio complicado”, “não é muito agradável”, “é agitado, alvoroçado”. Entre as formas de interação apontadas pelos e pelas estudantes destacaram-se o namoro e a paquera, as conversas, as brincadeiras, mas também as interações conflituosas como as brigas e as discussões.

Os dados analisados mostram igualmente que esses relacionamentos evidenciam elementos da cultura que, sendo formadores das relações entre os gêneros, adentram a escola passando a compor as experiências vivenciadas entre estudantes no seu dia a dia. Deste modo, essas relações vão se construindo ancoradas nas formas de convivência estabelecidas socialmente nos vários espaços de atuação e convívio desses meninos e meninas e tendem a se reproduzir no ambiente escolar, sinalizando a necessidade de revisão das políticas e, em especial, das práticas curriculares existentes na escola.

Trata-se de formas de convivência humana que, apoiadas historicamente nas instituições sociais – família, igreja, escola e Estado –, têm reproduzido a ordem dos gêneros e começam a ser internalizadas por esses meninos e meninas desde suas primeiras experiências com a cultura, vivenciadas no processo de socialização primária. Desse modo, antes de iniciarem sua escolaridade os e as estudantes aprendem a conviver com a divisão sexual do trabalho e com os estereótipos de gênero em circulação na cultura. Contudo, disso não decorre que a escola continue colaborando com a manutenção de relações desiguais entre os gêneros, através da referência à representação patriarcal que, de acordo com Gomes (2006, p. 36), faz com que a escola mantenha “uma estrutura hierárquica com forte conotação sexuada, fazendo do homem o princípio ativo e, da mulher, passivo”.

Nesse sentido, a análise dos dados revela que as relações de gênero ainda são marcadas pela separação entre meninos e meninas no interior da escola. Assim, algumas falas de estudantes assinalam que “os meninos só falam com os meninos e as meninas com as meninas”, como anuncia Antúrio (15 anos, 4º ciclo). Já Lisianto (15 anos, 4º ciclo) afirma que “a maioria dos meninos não conversa com as meninas,

não tem relacionamento". Enquanto isso, Alpínia (14 anos, 4º ciclo) corrobora a afirmação dos meninos, ao assegurar que "o relacionamento é dividido, não se juntam".

Também nas falas dos professores e professoras registrou-se a separação entre meninos e meninas durante a realização de trabalhos em grupo e durante algumas outras atividades, como se observa nos testemunhos abaixo:

> O que eu percebo é mais nas horas em que eu separo em grupos. Até na quadra, por exemplo, eu só encontro uma garota que bate bola com os meninos. Nas aulas, eles se dividem em grupos, meninos pra cá e meninas pra lá (PROFESSOR CRAVO PÚRPURA).
>
> [...] quando se trabalha em equipe a gente percebe facilmente na formação das equipes a predominância de um gênero, então só menino, só menina, normalmente é assim. Em qualquer turma você percebe isso facilmente. Na hora que você pede para formar os grupos é só menina, ou só menino. Outra coisa que eu percebo, por exemplo, na entrada eles entram muitas vezes em fila e continua essa questão de não juntar, primeiro menina, depois menino (PROFESSORA ROSA CHAMPANHE)

Em conformidade com essas falas, também os registros das observações das relações de gênero entre estudantes na escola apontam a predominância de um gênero na formação dos grupos de conversa durante o recreio, durante o lanche e na circulação no pátio da escola. Da mesma forma, observou-se que durante os jogos na quadra os grupos de meninos e de meninas são separados. Enquanto de um lado os meninos jogam futsal, do outro as meninas jogam queimado. Nesses momentos foi possível perceber que alguns meninos, de forma isolada, se inserem no jogo de queimado, porém nenhuma menina participa do jogo de futsal.

Para o Professor Cravo Branco, "separar é complicado porque algumas meninas querem jogar no meio dos homens e alguns meninos querem jogar queimado". No entanto, mesmo reconhecendo as implicações da separação entre meninos e meninas, o professor os mantém apartados e continua promovendo a realização de atividades distintas nas aulas de Educação Física, sob o argumento de que os meninos impedem a participação das meninas nas atividades físicas através de boicote às ações das mesmas, pactuado implicitamente entre eles. Nesse caso, depreende-se da observação do professor que os elementos da cultura apropriados

pelos meninos e meninas em relação aos gêneros, em outros espaços de convivência, não seriam passíveis de serem discutidos, refletidos, desconstruídos e reconstruídos a partir da intervenção pedagógica.

Nesse sentido, entende-se, em consonância com Freire, Batista (2001), que o fato de os e as estudantes haverem internalizado, através dos processos de socialização da cultura, a separação entre meninos e meninas antes mesmo de ingressarem na escola, não justifica que a escola renuncie à tarefa que lhe é própria de oferecer condições para a construção de relações sociais sem discriminações.

Em conformidade com esse raciocínio, Louro (1998, p. 72) argumenta 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". Isso se deve talvez aos vínculos entre a Educação Física e a Biologia, registrados na história da concepção higienista[50] que orientou, durante muito tempo, a prática de atividades físicas na escola.

Por outro lado, no trato com as questões referentes aos gêneros, a escola ancora-se na dicotomia representada pelo binômio natureza/cultura. Em consequência, estaria naturalizando as diferenças e adotando uma concepção de cultura que desconsidera sua natureza histórica, logo sua abertura para mudanças e atualizações, bem como sua capacidade de (re) criação dos elementos do cotidiano. Além disso, desconsidera a intrínseca relação entre educação e cultura ou culturas e, em decorrência, não leva em conta que "esses universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação" (CANDAU, 2008, p. 13).

De igual modo, a escola estaria desconsiderando suas potencialidades para através do currículo, atuar na construção de novas formas de relacionamento entre os gêneros. Nesse sentido, entende-se que a construção de novas formas de relacionamento poderia oportunizar o rompimento com a reprodução de um ciclo de preconceitos e discriminações historicamente registradas nas relações entre o

[50] No Brasil, a educação física escolar no seu nascedouro, nos anos 30 do século XX, apoiava-se em concepções médico higienistas (lamarkistas e galtonianos), cujo entendimento era o de que o exercício físico orientado e praticado sob as suas variadas modalidades, adaptado às várias idades, ao sexo, à ocupação e às condições individuais, proporcionaria o fortalecimento das condições de higiene e saúde do povo brasileiro (GOIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2005).

masculino e o feminino que se mantém na convivência entre os gêneros, como constata o depoimento de Angélica (14 anos, 4º ciclo), ao afirmar que o relacionamento entre meninos e meninas

> [...] não é muito agradável porque os meninos acham que o sexo feminino é inferior e acham que as meninas não se dão valor. Tem conflito porque chamam a gente de certas coisas que causam briga, confusão. Acham que estão certos e nem ligam para o que a gente fala. Usam palavras e gestos obscenos.

Além disso, de acordo com a estudante, "existe conflito quando a discussão é sobre namoro ou casamento, porque os meninos acham que tem que ter relação sexual e as meninas discordam". Observa-se que nessa fala, anunciam-se os jogos de poder presentes nas relações entre os gêneros, que se expressam de um lado pelo desejo de dominação, por parte dos meninos e, do outro, pelas manifestações de resistência das meninas. Assim, como afirma Weeks (2000, p. 56), "os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há, agora, abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável nem imutável". Corroborando esse pensamento, Ribeiro (2006) afirma que

> [...] o domínio masculino sobre as mulheres ainda é uma realidade em vários sentidos. Entretanto, não se pode mais dizer o mesmo, e de forma generalizada, quanto à passividade e submissão feminina nos sistemas de gênero. A construção social das diferenças e o poder a elas atribuído, quando assentadas na sexualidade e em outras dimensões sociais, pode revelar singularidades e dinâmicas que vão além do bipolarismo de gênero ou da dominação masculina (2006, p. 148).

Nesse caso, entende-se que entre as responsabilidades da escola com a formação dos sujeitos, estaria o compromisso de realização de um trabalho para a vivência das relações entre os gêneros, uma vez que, estas relações, instituídas na e pela cultura, estão em permanente processo de desconstrução e (re) construção.

Destaca-se aqui que a inscrição dos gêneros – masculino e feminino – é feita nos corpos dos sujeitos e que as desigualdades presentes nas relações entre eles indicam o permanente confronto entre a pretensão de dominação e controle dos corpos femininos pelo elemento masculino da relação e a resistência manifestada

pelo elemento feminino. Informam ainda que “o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo...” constituindo uma luta com final indefinido, uma vez que “a cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro” (FOUCAULT, 2007, p.146-147).

Ademais, para algumas meninas o relacionamento entre eles/elas envolve certo grau de desrespeito e grosseria por parte dos meninos. Segundo elas, os meninos desconsideram o que as meninas falam ou pensam e, muitas vezes, insistem em fazer brincadeiras desagradáveis e até brincadeiras envolvendo a violência física. Assim, os fragmentos de falas abaixo são reveladores do sentimento que as meninas têm a respeito das relações entre os gêneros na escola.

> O relacionamento é meio complicado porque os meninos gostam de abusar. É preciso ter mais respeito, porque os meninos faltam com o respeito às meninas e são grosseiros (BROMÉLIA, 12 anos, 3º ciclo).
>
> O relacionamento não é muito bom porque é muito libertino. Os meninos ficam tirando brincadeira de mau gosto (CRAVINA, 14 anos, 4º ciclo).
>
> Os meninos discriminam muito a gente porque dizem que as meninas são fracas (ESPIRRADEIRA, 14 anos, 4º ciclo).
>
> As brincadeiras são de chatear. Dizem que as meninas vão chorar, incentivam as brigas entre as meninas... Brincam de tudo, de tapa, de murro, de beliscão (CAMOMILA, 14 anos, 4º ciclo).

Nesse sentido, também as falas de alguns meninos mostram as tensões existentes no relacionamento entre os gêneros, bem como confirmam o fato de esses relacionamentos serem permeados por atitudes grosseiras e desrespeitosas por parte dos meninos em relação às meninas. Como se observa nesses dizeres, o relacionamento entre eles e elas

> [...] é difícil porque tem menino que gosta de ficar dando em menina e menina que xinga a outra. Os meninos querem ser melhores que as meninas porque pensam que são mais fortes que as meninas e têm o direito de bater nelas, mas só discutem, ficam xingando (SININHO, 12 anos, 3º ciclo).

No entanto, essas falas, que inicialmente revelam a existência de situações caóticas nas interações entre os e as estudantes, expressam, por outro lado, certa

ambigüidade no sentido assumido pelos conflitos que integram as relações entre meninos e meninas na escola. Assim, observa-se que de um lado a 'falta de respeito' e a 'grosseria' que compõem o conteúdo de alguns depoimentos assumem, em outros, a conotação de brincadeira e, em outros ainda, expressam a intenção violenta que não se concretiza, como se observa na fala do estudante Sininho, descrita acima. Nesse sentido, Cruz e Carvalho (2006) consideram que o significado que determinado ato assume para quem o recebe constitui a chave para definir os níveis de agressividade e ou violência nele presentes. Nesse caso, é a partir desse significado que uma ação pode ser ou não considerada agressiva ou violenta.

Assim sendo, apreende-se que esses conflitos expressam as representações construídas pelos e pelas estudantes em relação ao outro, à agressividade, à violência e às relações sociais entre os gêneros, da mesma forma que expressam a correlação de formas que se estabelece no dia a dia da escola entre eles e elas. Entende-se, em consonância com Silva (2001, p. 201), que "o currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. De tal modo, como afirmam Cruz e Carvalho (2006, p. 126-127):

> As relações de gênero, como as demais relações sociais, são permeadas por relações de poder. Por sua vez poder e violência, apesar de serem conceitos distintos, podem se apresentar combinados nas relações sociais. Se o poder, no sentido, foucaultiano do termo está presente em todas as relações sociais, e se esses poderes centralizados ou difusos são negociados permanentemente entre grupos ou indivíduos, o mesmo não se pode dizer da violência. O excesso de dano e o excesso de poder são elementos que, articulados pelo desejo de destruição e controle, provocam violência.

Por outro lado, essas tensões na relação entre os gêneros são apontadas também por docentes que destacam situações de agressividade vivenciadas entre os e as estudantes no cotidiano da escola. Contudo, de acordo com a fala dos e das estudantes, além das intervenções pedagógicas envolvendo a direção da escola e a família, a maioria dos/das docentes não vê as brigas, não tem fôlego para controlá-las, ou como afirma Sininho (12 anos, 3º ciclo), "tem professor que chama alguém da coordenação, tem professor que separa e tem professor que deixa". Nesse sentido, também Cacto (16 anos, 4º ciclo) delineia o significado por ele atribuído às

intervenções pedagógicas por ocasião dos conflitos, quando afirma que alguns/mas docentes “tentam acalmar, outros nem ligam. Eu acho que eles acham que não têm obrigação de se meter em confusão de ninguém não”.

Essas falas revelam que a percepção dos e das estudantes em relação às intervenções pedagógicas na sala de aula assinalam ações envolvendo um misto de indiferença, de silenciamento, ou de opacidade na intermediação dos conflitos vivenciados na escola. Observa-se, nesse caso, que as intervenções do professor e da professora revelam, nas três formas de manifestação apontadas pelos e pelas estudantes, pouco envolvimento e compromisso com a formação de atitudes e de valores, pelos meninos e meninas. Por outro lado, observa-se que a autoridade pedagógica do professor e da professora ao atravessar um momento de crise paradigmática anunciaria uma certa ocultação de autoridade no seu sentido mais estrito. Ao mesmo tempo, sinaliza a necessidade de construção de novas formas de interação, nas quais as relações de poder possam ser compreendidas como intrínsecas às relações sociais mais amplas e o exercício do poder, entendido como parte dessas relações.

Por outro lado, não obstante os sentimentos demonstrados pelos meninos e meninas em relação à atuação docente nessa intermediação, professores e professoras demonstram preocupações com essas tensões. Essas preocupações, no entanto, revelam diferenças na forma como professores e professoras observam os conflitos entre estudantes. Assim, as falas dos professores abaixo anunciam que

> Geralmente há algum conflito em relação a essa questão de gênero. Sempre eu percebo agressões entre meninos e meninas. Verbais, verbais sempre desqualificando o outro, na forma de brincadeira, só que eu percebo que é uma brincadeira séria, porque é constante. Sempre menosprezado o outro, colocando pra baixo (PROFESSOR CRAVO ROXO).
>
> Entre os maiores, o que é mais comum é o homem querer aquela situação dele de macho, de ser machista e querer tomar tudo das meninas. Machismo (PROFESSOR CRAVO BRANCO).
>
> [...] há questões de dominação dos meninos em relação às meninas: Olha fica quieta aí que tu não sabe de nada e as meninas retrucam de imediato: Ah, tu que é burro (PROFESSOR CRAVO ROSA).

Essas preocupações e constatações, no entanto, não se mostram suficientes para motivar os docentes para uma atuação mais contundente no sentido de incluir

nas práticas curriculares cotidianas uma intervenção pedagógica formativa para a vivência das relações sociais de gênero. Os depoimentos dos professores expõem uma certa conformação em relação às práticas sociais instituídas nas relações entre os gêneros, de forma que suas falas revelam apenas a constatação da existência de um fenômeno social e cultural sobre o qual a escola e o currículo parecem não ter nenhuma ingerência.

Nesse caso, o que se depreende é que a compreensão sobre as relações de gênero, expressas nas falas desses professores, estaria ancorada na concepção hegemônica de cultura do pensamento moderno, apropriada e sedimentada pelos docentes, através dos processos de socialização por eles vivenciados. Dessa forma, a aspiração de unificação da identidade cultural da modernidade estaria guiando o olhar dos docentes na apreciação das relações de gênero no interior da escola com referência nas identidades masculina e heterossexual.

Por outro lado, as professoras relatam que a maior incidência das tensões entre os gêneros acontece entre os meninos e meninas do 3º ciclo de aprendizagem em função da idade. Assim à medida que eles e elas vão crescendo, desenvolvendo o interesse pelos intercursos sexuais, partilhando interesses e se tornando mais maduros, melhora o raciocínio em torno das relações sociais, e os confrontos tenderiam a se reduzir. Assim, para a professora Rosa Amarela[51],

> É comum eles se desentenderem muito na 5ª série. Acontece muito e vai desaparecendo isso a partir da 7ª, quando a relação já é de encontro. Não é mais essa separação, já é a paquera, de ficar mais abraçado, mas na 5ª série eles têm aversão mesmo um ao outro. Na 6ª ainda, mas 7ª e 8ª já mudam.

A fala analisada revela que a professora tem um olhar mais cuidadoso e refinado sobre os comportamentos e as relações de gênero entre os meninos e meninas. Denota sua percepção sobre as mudanças que vão se processando nessas relações em decorrência do desenvolvimento de interesses comuns entre os e as estudantes, a exemplo dos interesses por intercursos sexuais.

---

[51] Nessa fala a professora identifica os e as estudantes tomando como referência o ano que estes/as estão cursando. Para isso, transpõe para a organização seriada a denominação do terceiro e do quarto ciclos de aprendizagem que corresponderiam às 5ª e 6ª séries, e às 7ª e 8ª respectivamente.

Destaca-se, entretanto, que embora os interesses sexuais se evidenciem em decorrência do desenvolvimento biológico dos sujeitos, não se trata de entender que este, por si só, proporcionará novas formas de leitura, compreensão e atuação na realidade social. Mas de entender que a (re) construção das leituras sobre a realidade, bem como de construção da própria realidade social constitui um processo de apreensão e transformação dos elementos da cultura.

Nesse sentido, Cruz e Carvalho (2006) afirmam que “o exercício de lidar com a agressividade, que se inicia na infância e nela estabelece sua base, é diferente a cada momento da vida e passa por um permanente processo de aprendizagem e transformação na vivência de diferentes relações sociais”. Contudo, destaca-se na argumentação da autora que essas transformações demandam um permanente processo de aprendizagem, o que evidencia a necessidade de comprometimento dos professores e professoras com as práticas curriculares desenvolvidas na/pela escola para a construção de novas relações entre os gêneros pelos/as estudantes.

A seguir, passam a ser analisadas as várias formas como as tensões entre os gêneros, demonstradas na análise dos dados da observação e das falas de professores, professoras e estudantes, se expressam no interior da escola.

5.2 As Formas de interação entre os gêneros no tempo-espaço da escolarização

A análise dos dados da investigação mostra que as formas de interação experienciadas por meninos e meninas no ambiente escolar abrangem as conversas, as brincadeiras, os namoros, as paqueras, assim como as brigas e discussões. A fala das meninas é reveladora de que grande parte do enfrentamento entre os gêneros na escola se dá por meio da brincadeira. Nesse sentido, destaca-se que a brincadeira e a conversa foram consideradas por meninos e meninas como as formas de interação mais freqüentes nos seus relacionamentos.

Ademais, os dados analisados possibilitaram categorizar as brincadeiras em três tipos: *brincadeiras lúdicas*, *brincadeiras de chatear* e *brincadeiras pesadas*. As *brincadeiras lúdicas* seriam compreendidas como aquelas que têm o propósito de divertir e passar o tempo. Estiveram presentes em grande parte das respostas dos meninos e meninas e abrangem as várias modalidades de jogos realizados em

quadra ou em sala de aula, as danças e o teatro, as corridas, o jogo da forca, o jogo da velha, o jogo de bola de gude, entre outras.

A segunda categoria – as *brincadeiras de chatear* – corresponde àquelas provocações que, disfarçadas em brincadeiras, têm como objetivo constranger, desrespeitar, desvalorizar, desconsiderar. Expressam-se sob a forma de insultos, agressões verbais, xingações e disputas e foram apontadas em um significativo número de respostas pelos meninos e meninas. Por fim, as *brincadeiras pesadas*, consideradas como aquelas que envolvem a violência física materializada através de murros, tapas, chutes, beliscões e empurrões ocuparam menos espaço entre as brincadeiras sinalizadas pelos meninos e meninas. Entre essas últimas, destacaram-se a 'brincadeira do corredor'[52] e a 'brincadeira do vacilo'[53].

No relato de grande parte dos e das estudantes, a maioria das brigas começa com uma brincadeira que se transforma em uma situação conflituosa. Nesse caso, pôde-se analisar através das falas e das observações que o brincar e o bater podem assumir, por vezes, significados muito parecidos, nas relações de gênero entre os meninos e meninas. Contudo, Cruz e Carvalho (2006, p. 126) chamam a atenção para o fato de que "o ato de bater também pode significar violência para todos que o praticam: estão em jogo a intencionalidade presumida por quem apanha e a intensidade da força utilizada".

Algumas meninas revelaram ainda que por meio da brincadeira, os meninos se utilizam de certo grau de libertinagem e avançam no sentido de desrespeitá-las através de palavrões e de gestos obscenos, da imputação de apelidos e até mesmo de contatos físicos não desejados ou permitidos. Nas falas registradas abaixo é possível perceber as manifestações da sexualidade juvenil que, não raras vezes, se fazem presentes nas brincadeiras, denunciando que "a agressividade, que se inicia em um processo ativo de manifestação de disputas de interesse, realiza-se sempre em interações sociais perpassadas por relações de poder" (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 122). Assim, de acordo com as meninas,

---

[52] De acordo com os e as estudantes, a brincadeira do corredor corresponde à formação de um corredor humano, constituído por meninos e meninas para dar tapas naqueles/as que o atravessam.

[53] A brincadeira do vacilo implica na penalização do vacilante por desobediência a uma proibição instituída no/pelo grupo e que tem como consequência sua submissão a tapas ou outras formas de agressão pactuadas entre os participantes da brincadeira.

> Tem brincadeiras boas, mas tem muita brincadeira de chatear. Os meninos ficam tirando brincadeiras que nós meninas não gostamos, mas eles continuam. É ruim porque falta respeito (ARGELONIA, 14 anos, 3º ciclo).
>
> Tem muita liberdade porque os meninos gostam de ficar passando a mão nas partes das meninas, botam apelido, tem conversa safada. [...] deveria ter mais respeito um com o outro (ÍRIS, 14 anos, 4º ciclo).

De igual modo, as falas dos meninos confirmam que estes se utilizam da brincadeira para, através de elementos relacionados à sexualidade, provocarem constrangimentos e estabelecerem contatos físicos com as meninas, conforme se observa nesses depoimentos:

> O relacionamento é pouco amigável porque tem brincadeira de agarrar, de beijar; brinca falando do corpo da menina e aí a menina não gosta (ANTÚRIO, 15 anos, 4º ciclo).
>
> Tem menino que fica falando coisa feia que as meninas não gostam, porque nenhuma menina vai gostar, né? (GIRASSOL, 14 anos, 3º ciclo).
>
> Tem algumas meninas que a gente tem amizade e outras não. Aí tira umas ondinhas, fica zoando, dizendo: 'tá ficando com aquele menino' (CACTO, 16 anos, 4º ciclo).

Da mesma forma que os e as estudantes, a professora Rosa Champanhe afirma o predomínio de brincadeiras impregnadas de agressividade "carregadas de insultos, palavras de baixo calão, termos pejorativos [...]. A gente percebe ainda essa questão da discriminação, do machismo".

Nesse sentido, também a fala do professor Cravo Vermelho destaca alguns elementos da cultura machista presentes na escola, que além de revelarem atitudes grosseiras e desrespeitosas em relação às meninas, denunciam sua manutenção e reprodução no ambiente familiar. Esse dado, segundo o referido professor, se expressa através das atitudes tolerantes demonstradas por pais e/ou mães dos estudantes, quando informados pela escola a respeito dos comportamentos dos filhos em relação às meninas, como se pode observar no testemunho abaixo.

> Eles não têm, não sei se é por causa da estrutura da família, não têm respeito, não têm uma consideração... Eu vejo assim, até formando fila no corredor onde as meninas passam, os meninos passam a

> mão, brincam, como se fosse coisa natural. E quando a gente chama o pai ou a mãe, pra eles é como se fosse assim [...]; existe até uma permissividade, uma tolerância. Pra eles, aquilo é normal e também é aquela questão de que os meninos são mais atirados do que as meninas (PROFESSOR CRAVO VERMELHO).

Esse elemento revela a ascensão que tem a família na construção das identidades e das representações de gênero dos meninos e meninas, uma vez que a família se empenha cuidadosamente em reproduzir o modelo hegemônico de masculinidade e de feminilidade próprios de sua cultura, desde os primeiros momentos do processo de socialização das crianças. Para Ribeiro (2006, p. 155), “o comportamento infantil passa a ser adestrado logo nas primeiras idades, mas se intensifica quando chega a faixa 7 aos 14 anos, sobretudo em relação ao corpo e conduta das meninas”. Por outro lado, segundo a autora, “o poder dos meninos está assentado, sobretudo, no uso do corpo e da sexualidade, nas brincadeiras sexuais” (RIBEIRO, 2006, p. 154).

Na contracorrente do processo de formação das identidades sexuais e de gênero dos meninos e meninas que se realiza na família, as intervenções pedagógicas formativas para a vivência das relações de gênero efetivadas na escola são marcadas pela ausência de regularidade e de aprofundamento no tratamento que professores e professoras oferecem à questão. Nesse caso, o que se observa é que os elementos da cultura internalizados através da convivência, nos vários espaços sociais e, em especial, através do convívio familiar, têm sua manutenção garantida na escola, em decorrência da ausência nas práticas curriculares de um trabalho educativo sistemático que viesse a problematizar as vivências cotidianas de conservação das desigualdades entre os gêneros. Nesse sentido, Morgado (2004, p. 125) argumenta que

> Embora seja influenciada por um conjunto de factores extrínsecos à própria instituição educativa, a cultura da escola traduz uma determinada forma de pensar e de agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir.

Por outro lado, as conversas também amplamente citadas como forma de interação entre meninos e meninas indicam de igual modo as tensões nas relações

entre os e as estudantes no ambiente escolar. Assim, de acordo com testemunhos de algumas meninas,

> [...] a gente sempre conversa, mas na maioria das vezes, a conversa termina em briga. Por isso, as conversas acontecem principalmente entre as meninas (BEGÔNIA, 14 anos, 4º ciclo).
>
> É assim, a gente conversa, mas eles não entendem e acaba sempre em arenga (BONINA, 14 anos, 3º ciclo).
>
> As meninas se relacionam com as meninas porque o que uma tem a outra tem, como vestidos. E os meninos não querem saber disso. (ALPÍNIA, 14 anos, 4º ciclo).
>
> É estranho. Falta respeito dos meninos com as meninas nas conversas. Conversam tudo (GARDÊNIA, 13 anos, 4º ciclo).

Nas declarações dos meninos, essas dificuldades apareceram de forma menos explícita, uma vez que os aspectos das conversas, destacados em suas falas, caminham em outro sentido. Assim, ora revelam certo grau de desconfiança em relação às meninas e ora demonstram preocupação com o ambiente no qual a conversa ocorre, bem como em relação ao conteúdo dessa conversa. Assim, o sentimento entre os meninos é o de que a conversa

> [...] entre alguns é normal e entre outros não, porque quando você faz amizade com menina, se alguém vai dizer coisas sobre você a ela, ela acredita e com os meninos não acontece isso (CACTO, 16 anos, 4º ciclo).
>
> [...] é muito íntima para uma escola. Conversam tudo (MALMEQUER, 15 anos, 4º ciclo).

Além da brincadeira e da conversa, outra forma de interação assinalada pelos e pelas estudantes na quase totalidade das entrevistas foi o namoro e a paquera. Estes chegam a provocar alguns constrangimentos entre meninas e até mesmo brigas entre um menino e uma menina em razão do término de um namoro, ou podem, ainda, gerar desentendimento entre meninas por ciúme de namorado, como se observa nesses trechos de entrevistas:

> A gente não fica à vontade quando estão se agarrando, se beijando (CALÊNDULA, 13 anos. 3º ciclo).

> Discutem quando acaba o namoro e um fala coisa que o outro não gosta (NARCISO, 14 anos, 4º ciclo).
>
> Brigam porque já foram namorados (AMARÍLIS, 14 anos, 4º ciclo).

Essas falas dos e das estudantes, no entanto, parecem ser desconhecidas pelos professores e professoras que, em sua maioria, demonstram ignorar a existência de relações de namoro na escola, da mesma forma que alguns não reconhecem a existência de conflitos e distanciamentos provocados pela diferença entre os gêneros. Nesse sentido, as falas dos e das docentes apontam que as brigas são as formas mais frequentes de interação entre estudantes na escola, no entanto, os elementos motivadores desses conflitos e tensões não são conhecidos pelos e pelas docentes que atribuem suas razões às vivências dos meninos e meninas fora da escola e sem relação com a mesma. Assim, para os e as docentes, os namoros não existiriam conforme se observa nesses discursos:

> É raro. Teve dois casos de gravidez de adolescentes, mas os pais não eram daqui, eram de fora. Namoro aqui é muito raro (PROFESSOR CRAVO BRANCO).
>
> Ah! Namorar não! (PROFESSOR CRAVO AMARELO).
>
> [...] quando começa a falar mais sério, eles têm uma certa aversão a falar sério sobre essas coisas de namoro, de ficar. Por exemplo, dentro da sala se eu disser assim: você tá gostando de fulana, eles ficam aperreados (PROFESSORA ROSA LILÁS).

Em contrapartida, um dado curioso e, em certa medida, preocupante do ponto de vista das práticas curriculares é que a negação dos namoros entre meninos e meninas na escola pelos professores e professoras não afasta desses/as últimos/as as preocupações com a sexualidade juvenil que invade o ambiente da escola.

Assim, é recorrente entre os professores e professoras a ideia de que as manifestações da sexualidade ganham centralidade nos intercursos entre meninos e meninas na escola. No entanto, essa explosão da sexualidade adolescente aludida pelos/as docentes não é concebida como parte inerente às relações sociais, nem como constitutiva das motivações para o namoro. Nesse sentido, observa-se que a concepção de sexualidade na qual fundamentam a análise dos comportamentos sociais dos meninos e meninas está apoiada em certo biologismo que, por sua vez,

estaria opacificando a dimensão da cultura presente nesses comportamentos. Assim, de acordo com algumas falas dos/as docentes:

> Nessa idade a parte da sexualidade tá aflorando e como eles estão lidando com isso? Se de um lado a menina tem aquela necessidade de colocar aquela roupa mais justinha, tudo, os meninos que também tão numa idade que tão despertando pra isso aí tem aquelas brincadeiras que da brincadeira surge algum atrito. De pegar, de falar então existe isso. Uma coisa da idade e que eles não sabem ainda lidar bem com isso. Ta ali gritante e eles não sabem ainda lidar com isso. Então seria uma situação que eu vejo sempre acontecendo (PROFESSORA ROSA AMARELA)
>
> Na maioria dos casos a questão não é em relação a gênero, gênero... É mais em questão à sexualidade mesmo. E aí você tem mais problemas em relação a isso (PROFESSOR CRAVO ROSA).

Nesse sentido, as falas de alguns professores e professoras revelam, por um lado, pouca ou quase nenhuma preocupação com os namoros no interior da escola, uma vez que negam sua existência. No entanto, por outro lado, desvendam muitas inquietações em torno das manifestações da sexualidade juvenil. Diante dessa posição paradoxal, questiona-se: estariam esses professores e professoras pressupondo que os interesses sexuais entre meninos e meninas operam fora da dimensão da cultura? Estariam os e as docentes concebendo tais manifestações como estritamente biológicas e desprovidas de afetividade? Estariam, por fim, desconsiderando a afirmação dos e das estudantes de que na escola tem muita paquera e que esta, em geral, antecede os intercursos sexuais?

Dessa forma, o que se depreende é que os e as docentes desconsideram que a sexualidade humana é também construída socialmente “tem uma história e deve ser compreendida como um construto social e cultural [...]”. Por esta razão destaca-se o “fato de que a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis da natureza, mas sim artefatos da história [...]” (PARKER, 2000, p. 144).

No entanto, o depoimento de uma outra professora, apesar de muito próximo dos demais, vai revelando que, na sua compreensão, a sexualidade não é algo próprio do masculino, da mesma forma que seu pensamento se aproxima das ideias de Ribeiro (2006, p. 168), quando afirma que “as meninas também exercem poder sobre os meninos e as demais meninas, ainda que tentem assumir as posições de

comando excluindo ou negando as manifestações da sexualidade". Assim a referida professora afirma:

> Eu acho que, por eles serem adolescentes, eles ainda vêem gênero muito associado à sexualidade. Vê sempre assim, os meninos sempre vêem nas meninas o potencial relacionamento sexual, aquela potencial parceira sexual e as meninas também têm, um pouco menos, mas também têm essa visão (PROFESSORA ROSA COR-DE-ROSA)

Nesse sentido, Louro (1998, p. 81) afirma que "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'". Contudo, faz-se necessário desnaturalizar a sexualidade, e entender que seus modelos de experiências são estruturados e moldados por complexos sistemas culturais e sociais.

Outra forma de interação presente nas respostas dos e das estudantes foi a briga que, associada à discussão e à arenga, aparece na maioria das entrevistas. Os principais motivos apontados pelos/as estudantes para a existência desses conflitos foram os namoros, as brincadeiras, os destratos com as mães, as perturbações com o outro, as atitudes de libertinagem dos meninos, ou como afirma Azaléia (14 anos, 4º ciclo) "brigam por besteira. Os meninos ficam dizendo coisas, tirando a moral das meninas, ou as meninas a dos meninos".

Nesse caso, a fala da estudante revela que o espaço escolar se assemelha a uma arena na qual estão em jogo interesses diversos, disputas, mas também o "*conflito por aproximação*[54] para os jogos de gênero", que corresponderiam a uma mistura de conflito e elementos lúdicos, desencadeados por um dos sexos sobre o outro, como forma de provocar uma aproximação entre eles (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 138). Assim,

> [...] os sujeitos podem se ver mobilizados de distintos modos, em distintas situações. Podem construir alianças ou disputas pontuais ou mais amplas, duráveis ou provisórias. Evidentemente, todos esses arranjos de solidariedade e oposição estão implicados em jogos de poder, constituem-se em relações de poder (LOURO, 2003, p. 87).

[54] Grifo das autoras.

Nesses conflitos destacam-se as xingações, os insultos às mães e as discussões. Porém, a maioria das falas revela que os conflitos são mais frequentes entre estudantes do mesmo sexo. “Em geral quando brigam, brigam os meninos ou brigam as meninas. Agora, as meninas em geral, brigam por causa dos meninos e os meninos brigam por causa da mãe: ‘tá falando da minha mãe’; ‘falou da minha mãe’” (PROFESSOR CRAVO ROSA).

De acordo com Antúrio (15 anos, 4º ciclo), “brigam mais menina com menina por causa de namorado”. Essa afirmação é reforçada pela fala do Professor Cravo Púrpura ao declarar:

> [...] eu percebo nessa escola é briga, mas entre meninas mesmo, dez vezes mais do que entre meninos e, geralmente, por questão de namorado. As meninas brigam com a outra, direto. É muito difícil você ver os garotos brigarem entre si, mas entre as meninas é constante e por causa de namorado que não é, necessariamente, um menino daqui.

Esse dado sugere que mesmo quando a desavença se estabelece entre estudantes do mesmo gênero há nela um conflito implícito entre os gêneros, uma vez que o elemento tomado como alvo das agressões – a mãe – ou o elemento motivador da contenda – o namorado – são ambos do outro gênero. Assim, por um lado, as xingações e os insultos à mãe do outro representariam formas de agressão que objetivam atingir a figura mais expressiva do gênero feminino para o adversário, a mãe.

Por outro lado, as brigas entre as meninas, motivadas por ciúmes do namorado, denunciam a internalização por parte destas da sua condição de elemento passivo na relação com os meninos. Essa condição as colocaria talvez diante da possibilidade de serem escolhidas ou preteridas por eles, ao mesmo tempo em que não suscita entre elas a possibilidade de assumirem, na relação, uma posição ativa de quem pode também escolher ou preterir. Nessa perspectiva, Louro (1998, p. 39-40) argumenta que “homens e mulheres, através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças”.

Por outro lado, observa-se a emergência de se lançar um olhar mais apurado e uma escuta mais cuidadosa dos fenômenos desencadeados no ambiente escolar

com vistas a uma maior aproximação com aqueles aspectos da vida cotidiana que os e as estudantes insistem em comunicar, porém a escola não dispõe das ferramentas para compreender e interpretar. Como afirma Rosa (2008, p. 28), “tem sido muito difícil para a escola problematizar seu modo de endereçar [sic] o processo pedagógico, levando a crer que toma os sujeitos como destituídos de pensamento, de vida, emoção e reação às práticas e acontecimentos diários”.

No entanto, paradoxalmente, essa investigação registrou também que, em meio às tensões apontadas, emerge das falas de estudantes, professores e professoras um outro elemento que poderia estar desencadeando situações de mal estar na relação entre meninos e meninas na escola. Trata-se de uma certa dificuldade demonstrada, por parte dos meninos, de aceitarem o fato de que as meninas apresentam melhor desempenho escolar que eles. Esse aspecto pode ser observado na alegação desse estudante de que “as meninas sabem mais das coisas e os meninos ficam bagunçando” (CRISÂNTEMO, 13 anos, 3º ciclo).

A exemplo dessa fala, alguns depoimentos de docentes corroboram o pensamento de que as meninas, em geral, são mais desenvolvidas intelectualmente e que esse desenvolvimento incomoda, em especial, aos meninos. Assim sendo, observou-se que alguns professores e professoras consideram que o desempenho intelectual das meninas se constitui elemento gerador de conflitos entre estas e os meninos na sala de aula. Nesse sentido, algumas falas expressam esses significados:

> [...] a grita mesmo é a questão da intelectualidade e eu vejo as meninas mais inteligentes, mais esforçadas, mais dedicadas, mais tudo do que os meninos (PROFESSOR CRAVO ROSA).
>
> [...] Ela é muito calada, ela é muito inteligente, aprende rápido, tudo que o professor pergunta ela responde logo e isso incomoda os meninos. Ela é muito veloz nas respostas e isso traz um certo conflito na sala de aula (PROFESSORA ROSA LARANJA).

Esse conflito denuncia, por um lado, o reconhecimento por parte dos meninos de uma superioridade feminina em seu desempenho fora do espaço doméstico. Trata-se assim de uma performance destacada em um espaço historicamente sob o domínio masculino, o espaço público. Essa atuação das meninas no espaço público estaria, de alguma forma, afetando as pretensões de dominação do gênero

masculino, colocando-o em posição de desvantagem diante de situações que envolvem um elemento prestigiado no ambiente escolar: o conhecimento. Por outro lado, do ponto de vista das relações de poder, esse melhor desempenho intelectual das meninas anuncia sua capacidade de resistência, que se movimenta no sentido de desmobilizar o poder exercido pelo outro pólo. Assim, como afirma Louro (1998, p. 38-39), "torna-se central pensar no exercício do poder; exercício que se constitui por manobras, técnicas, disposições, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas e transformadas".

A partir da identificação e análise das formas de interação vivenciadas pelos e pelas estudantes na escola, na seção seguinte são compartilhadas as configurações que assumem para estes e estas estudantes as intervenções pedagógicas componentes do currículo escolar realizadas por professores e professoras.

5.3 Os Olhares dos e das Estudantes sobre as Intervenções Pedagógicas de Professores e Professoras

Meninos e meninas interagem no espaço escolar e, não obstante as tensões que marcam as diferenças entre os gêneros, compartilham as mesmas opiniões a respeito das intervenções pedagógicas realizadas por professores e professoras em relação às suas interações, sejam estas expressas sob a forma de brincadeiras ou materializadas através de conflitos.

Os depoimentos da maioria dos/as estudantes registram, com maior ou menor frequência, a existência de intervenções pedagógicas dos professores e professoras das várias disciplinas do currículo nas discussões em torno dos relacionamentos entre os gêneros no ambiente escolar. Assim, as intervenções pedagógicas nas aulas de Ciências, Português, História, Geografia, Matemática, Inglês, Arte, Ética e Informática foram citadas pelos meninos e meninas. De acordo com as falas dos e das estudantes,

> A professora de Geografia alerta sobre os relacionamentos e sobre o que as meninas acham dos meninos (ALPÍNIA, 14 anos, 4º ciclo; TANGO, 14 anos, 4º ciclo)
>
> Conversam as professoras de Inglês, Português, Matemática, Ética e Religião (BARLÉRIA, 14 anos, 4º ciclo; GERÂNIO, 14 anos, 3º ciclo).

> Conversam. O professor de Ciências e o professor de História. Conversam sobre a aula, sobre o comportamento (CAMÉLIA, 13 anos, 3º ciclo; CRISÂNTEMO, 13 anos, 3º ciclo).

Entretanto, apesar desse registro, essas intervenções evidenciam a ausência de continuidade e o não atendimento à totalidade dos e das estudantes da escola, uma vez que mais de um terço dos meninos e meninas ouvidos declara não presenciar ou participar de qualquer conversa com professores e professoras sobre os relacionamentos entre os gêneros na sala de aula.

Entre os/as docentes, alguns admitem a afirmação dos/as estudantes e justificam a não inclusão de discussões sobre as diferenças de gênero nas suas aulas de diferentes formas. Assim, alguns afirmam nunca terem sido solicitados pelos/as estudantes para conversar a respeito das relações de gênero, enquanto outros confessam não terem atentado ainda para a necessidade de discussão que o tema suscita, outros ainda declaram que “seria interessante, mas nunca pensei sobre isso” (PROFESSORES CRAVO BRANCO e CRAVO ROSA).

Nesse sentido, Santomé (2001) alega que o modelo de socialização profissional no qual os atuais professores e professoras foram formados/as exigia que estes/as tivessem como incumbência apenas a formulação dos objetivos e das metodologias de ensino. Os conteúdos tradicionais que deveriam compor o currículo eram ditados de fora, em geral pelos livros didáticos, que com o passar do tempo assumiram o estatuto de verdade única. Segundo o autor, em consequência, os professores e professoras apresentam dificuldades de pensar a organização dos conteúdos de ensino fora desse modelo tradicional, e o que é mais sério, não reconhecem muitas das questões manifestas no cotidiano da escola como conteúdos a serem ensinados por eles e elas e apreendidos pelos e pelas estudantes.

De acordo com a percepção dos e das estudantes, as intervenções pedagógicas ocasionadas por brincadeiras ou brigas na sala aula variam entre ‘reclamar’, ‘mandar parar’ ‘mandar descer para a diretoria’, ‘permitir a brincadeira, se não atrapalha a aula’, ‘chamar o diretor’, ‘ameaçar chamar os pais’, ‘mandar fazer cópia’, entre outras.

Nesse sentido, fica evidente que grande parte dessas intervenções sinaliza com a recorrência à autoridade institucional – escolar ou familiar – na resolução dos

conflitos entre os e as estudantes, além do que apresenta uma natureza punitiva e é operada de forma esporádica. Assim sendo, agrega pouco conteúdo educativo/formativo à aula, uma vez que as falas dos/as estudantes não registram o aproveitamento dos momentos de brincadeira ou de conflito para o desencadeamento de discussões e reflexões a respeito das relações entre os gêneros. Nesse sentido, discutindo a respeito das culturas negadas e silenciadas no currículo, Santomé (2001, p. 176) entende que os conteúdos anti-sexistas "devem estar presentes em todas as disciplinas. Não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objeto de dias especiais, nem a matérias independentes".

Disso se depreende que a ausência de observações, por parte de alguns professores e professoras, das tensões provocadas pela diferença entre os gêneros na escola, estaria provocando atitudes de silenciamento em torno das relações que se estabelecem entre meninos e meninas no ambiente escolar. Essa apreciação decorre do fato de algumas falas de professores e professoras negarem a existência de tais tensões, indicando que alguns/mas docentes não estariam sensibilizados para o trato com a problemática do gênero no espaço escolar, como se pode constatar nesses fragmentos de falas:

> Eu vejo que nas relações de gênero entre meninos e meninas não tem muitos conflitos, entretanto quando se trata de homossexualidade, aí esse preconceito ele cresce muito e ele são muito hostis (PROFESSORA ROSA CHAMPANHE).
>
> Na questão de gênero em geral não tem problema, como eu já te falei. E quando surge alguma coisa, converso que a gente tem que saber respeitar as diferenças (PROFESSOR CRAVO ROSA).

Observa-se que as falas dos/as docentes aproximam-se de uma quase constatação da inexistência da necessidade de incluir no currículo intervenções pedagógicas objetivando a educação para a vivência das relações de gêneros pelos/as estudantes. Nesse caso, desconsideram que

> As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também,

> necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (LOURO, 1998, p. 121).

Outros depoimentos de estudantes, no entanto, apontam pequenos ensaios no sentido de orientação dos comportamentos entre meninos e meninas pelos professores e professoras. Contudo, de acordo com as situações analisadas as relações entre os gêneros não comporiam a pauta dessas discussões e não chegariam sequer a serem tocadas, como demonstram as falas abaixo:

> [...] tem uns que entram na brincadeira, outros mandam parar, separam o grupo. Quase todos orientam, dizem como é o certo (LÓTUS, 14 anos, 4º ciclo).
>
> Conversam sobre os tipos de brincadeira, bagunça e brigas e, orientam para brincar normal (ABÉLIA, 12 anos, 3º ciclo).
>
> Orientam com relação ao respeito e ao palavreado, mas não adianta (AMARÍLIS, 14 anos, 4º ciclo).

Em decorrência talvez dessa forma de intervenção dos professores e professoras, meninos e meninas afirmem recorrer aos colegas mais próximos, aos amigos e/ou amigas de mais tempo, ou ainda aos familiares para conversas e desabafos, quando se vêem diante de alguma dificuldade de relacionamento na escola. Deste modo, a grande maioria dos/as estudantes entrevistados, diante de tal dificuldade, faz opção por conversar com colegas e amigos de sala, uma minoria prefere não conversar com ninguém, ou conversa com familiares.

Por outro lado, a grande maioria das falas dos/as estudantes demonstra sua identificação com o próprio gênero, quando perguntados sobre a possibilidade de conversa com um professor ou com uma professora. Entre as meninas ouvidas, dezessete afirmaram preferir a conversa com uma professora, seis optariam por conversar com um professor, uma não conversaria com nenhum dos dois. Enquanto isso, apenas uma das meninas afirmou conversar com qualquer dos dois e justificou dizendo: “eu não olho muito se é do sexo feminino ou masculino, eu olho mais se eu me identifico, se não há nenhum risco de alguém saber, ou de ele me julgar por aquilo” (ANGÉLICA, 14 anos, 4º ciclo). Na declaração dessa estudante fica evidente a relevância atribuída à confiança que se estabelece na relação com o ou a docente para que uma conversa mais íntima possa acontecer.

Já entre os meninos, quinze conversariam com professores e dez com professoras. Observa-se nos depoimentos dos e das estudantes que a preferência para uma conversa a respeito dos relacionamentos entre meninos e meninas recai sobre as professoras e tem como argumento comum a ambos – meninos e meninas – o fato de as professoras serem mais comunicativas, mais próximas, entenderem melhor, deixarem mais à vontade ou terem maior intimidade com eles/as do que os professores.

Observa-se nessa preferência dos meninos e meninas pelas professoras a presença de um componente histórico inerente à feminização do magistério, marcada pelo predomínio de um discurso pedagógico que busca aproximar as relações e as práticas escolares das relações familiares, destacando as dimensões de afeto e confiança que deveriam compor as relações pedagógicas (LOURO, 1998).

Por outro lado, aqueles meninos que prefeririam conversar com professores, alegam que, sendo homens, eles entendem melhor os meninos. Dessa forma, evidenciam a identificação com o gênero masculino, uma vez que esse argumento é recorrente entre os que demonstraram essa precedência. Nesse caso, infere-se que essa escolha poderia ser decorrente da representação socialmente dominante do professor homem que historicamente esteve ligada à autoridade e ao conhecimento. Como afirma Louro (2000, p. 82), “os discursos pedagógicos ou, em outras palavras, as teorizações construídas sobre o fazer educativo também construíram uma representação do professor ou professora ideal, contribuindo, assim, para constituir esse sujeito”.

Além da preferência assinalada pelos/as estudantes – por professores ou professoras – para estabelecerem uma conversa sobre as relações entre meninos e meninas, ambos compreendem de maneira diferente as formas de tratamento dos/as docentes em relação aos gêneros. Dessa forma, para alguns estudantes o tratamento dispensado aos meninos e às meninas é semelhante, “é normal, não tem diferença, mas os meninos dão mais trabalho, são mais provocadores e ficam abusando” (ALECRIM, 11 anos, 3º ciclo).

No entanto, alguns outros meninos entendem que esse tratamento favorece as meninas, chegando a afirmar que o tratamento é:

> Bom, mas é diferente. As meninas fazem a bagunça e eles botam a culpa nos meninos. Babam mais as meninas (FICUS, 14 anos, 3º ciclo).
>
> Bom, mas todas as professoras e alguns professores defendem as meninas (GIRASSOL, 14 anos, 3º ciclo).
>
> Sempre os meninos levam a pior, só sobra pra a gente (TOMILHO, 14 anos, 3º ciclo).

Entre as meninas entrevistadas, vinte analisam que o tratamento dispensado pelos/as docentes para meninos e meninas é igual, porém na fala de algumas delas destaca-se que:

> Com as meninas os professores e professoras são mais delicados, conversam mais e com os meninos, quando vão conversar eles dizem que é bobagem (CALÊNDULA, 13 anos. 3º ciclo).
>
> É diferente. Os professores e professoras pegam mais no pé dos meninos porque perturbam mais (BROMÉLIA, 12 anos, 3º ciclo).
>
> São mais rudes com os meninos e mais legais com as meninas (CAMÉLIA, 13 anos, 3º ciclo).

Por outro lado, embora não se identifique na fala dos professores e professoras a explicitação de preferência por um dos gêneros, observa-se que ao se mencionar o componente agressividade, a referência mais freqüente é aos meninos, como se observa nesses fragmentos de entrevista:

> Tem meninos que são mais atirados que querem entrar de forma mais violenta com as brincadeiras, mas aí depende do professor e professora. Se deixar, tomam conta (PROFESSORA ROSA LILÁS).
>
> As brigas são freqüentes é como se eles vivessem numa eterna disputa. Eles disputam tudo. Quem fala mais palavrão, quem consegue passar a mão nas meninas. Então quando o outro vê e diz: 'nessa daí você não pode', aí começa a briga. Brigam por qualquer coisa. No universo de 30 alunos por sala de aula, em torno de 50% tem comportamento agressivo (PROFESSORA ROSA LARANJA).

De acordo com Almeida (2000), em razão da educação tradicional recebida por professores e professoras, é comum que estes atribuam aos meninos características de maior agressividade, impulsividade e desobediência, da mesma forma que esperam das meninas melhor comportamento, maior cuidado com os

cadernos, asseio e obediência. Esse elemento, materializado nas práticas curriculares no dia a dia da sala de aula, estaria talvez justificando a percepção que os e as estudantes têm em relação ao tratamento dispensado por professores e professoras aos meninos e meninas no ambiente escolar.

A análise dos dados coletados no campo empírico da investigação junto aos/às estudantes, professores e professoras possibilitaram a aproximação com as formas como as relações sociais de gênero são vivenciadas no ambiente escolar. Sua apresentação, nesse capítulo, constitui uma tentativa de solução às seguintes questões: em que medida a escola é palco das tensões provocadas pelas diferenças de gênero, experienciadas por meninos e meninas, nas suas vivências diárias? Quais as formas de interação mais frequentes entre meninos e meninas no tempo-espaço da escolarização e como se dão essas interações? Que compreensão os e as estudantes têm das intervenções pedagógicas operadas por professores e professoras no cotidiano da escola?

O esforço na busca dessas respostas permite inferir que as relações de gênero entre meninos e meninas são marcadas por tensões e desigualdades. Estão ancoradas nas relações de poder que atravessam o conjunto das relações sociais e se manifestam nas interações entre os gêneros materializadas através de brincadeiras e conversas, de namoros e paqueras e dos conflitos presentes na escola. Sugerem, portanto, que a escola constitui um espaço privilegiado para as relações entre os gêneros, uma vez que a própria organização curricular favorece a aproximação entre estudantes de uma mesma faixa etária beneficiando o compartilhamento de interesses próprios a cada etapa de desenvolvimento social, mas também a vivência dos enfrentamentos e conflitos mais comuns entre meninos e meninas.

Por outro lado, esses e essas estudantes, ao mesmo tempo em que analisam as relações entre os gêneros vivenciadas na escola, também discutem as intervenções realizadas por professores e professoras em relação aos meninos e meninas. Dessa análise, o que se apreende é que o tratamento dispensado aos e às estudantes não apresenta distinção em razão do gênero. Contudo, registra-se que enquanto alguns professores e professoras se eximem da intervenção, buscando apoio na autoridade institucional – diretor ou vice-diretor da escola, coordenador ou apoio pedagógico –, outros/as silenciam diante dos fatos, desobrigando-se de uma

atuação pedagógica que possa contribuir para a construção de relações mais negociadas entre os e as estudantes.

Em contrapartida, foi possível observar que alguns professores e professoras intervêm nos conflitos de forma mais contundente, levando os e as estudantes a uma reflexão a respeito das relações sociais de gênero, promovendo trabalhos em grupos mistos e realizando intervenções pedagógicas interdisciplinares.

Assim, diante dos resultados encontrados nessa fase da análise, no capítulo seguinte, buscou-se apreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes.

6 GÊNERO NAS PRÁTICAS CURRICULARES COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

As primeiras aproximações com os resultados da investigação, apresentados nos capítulos anteriores, revelam que de acordo com os documentos curriculares, a desconstrução, (re) construção, das relações de gênero entre os e as estudantes no ambiente escolar ficariam a depender de uma (re) interpretação do discurso curricular e da iniciativa pedagógica dos professores e professoras. Mostram, além disso, que essa (re) interpretação do discurso para reinvenção das práticas curriculares não dependeria apenas da necessidade de aprendizagem dos e das estudantes sobre a dinâmica e a complexidade que envolvem as relações sociais de gênero. Mas, teria grande importância as iniciativas dos e das docentes a serem motivadas pelas concepções de sujeito e de sociedade que lhes movem à ação, bem como pelas leituras que fazem do contexto escolar e do contexto social contemporâneo.

Por outro lado, observou-se também que entre os professores e professoras algumas falas explicitam a existência de tensões entre meninos e meninas na escola, provocadas pela diferença de gêneros, conforme análise anterior. Contudo, outros e outras docentes demonstram grande esforço para explicar que os conflitos acontecidos no ambiente da escola envolvendo os e as estudantes não teriam como motivação a diferença entre os gêneros. De acordo com depoimentos dos mesmos/as, os conflitos existem, são comuns entre os e as estudantes, no entanto, raramente são provocados por questões relativas à diferença de gêneros.

De acordo com esses/as docentes, na maioria dos casos, os conflitos estariam ligados às disputas externas à escola ou envolveriam situações relacionadas à sexualidade, em especial, à homofobia evidenciada em grande parte pelos meninos que demonstram maior intolerância do que as meninas às situações ou discussões envolvendo o homossexualismo.

A princípio, a complexidade envolvida nas relações sociais de gênero entre os e as estudantes aparece, de certa forma, atenuada nas falas dos e das docentes que chegam a destacar atitudes isoladas de delicadeza dos meninos para com as meninas e descrevem situações em que estes vão buscar bancas para as

estudantes, dando a entender que nessas relações predominam a harmonia e o consenso.

Esses dados indicam que as relações entre os gêneros não são devidamente problematizadas pelos e pelas docentes e apontam, ao mesmo tempo, que a observação desse fenômeno social não é tratado, pela escola, com a extensão necessária para sua compreensão como fenômeno dinâmico, complexo e multifacetado. Dessa forma, o gênero não integra as categorias de análise das relações sociais que se estabelecem entre os e as estudantes no interior da escola, razão pela qual, talvez, os professores e professoras somente venham a perceber as situações de conflito entre os meninos e meninas, quando essas se tornam explícitas. Nesse sentido, Cruz (2007, p. 47) defende que

> Trabalhar com a perspectiva de gênero é considerar, nos procedimentos de análise da realidade, que as relações estabelecidas entre homens e mulheres são relações sociais, da mesma forma que os papéis que lhes são atribuídos fazem parte de um complexo organizacional de toda a sociedade e de todas as instituições que a compõem.

De tal modo, a análise das falas dos professores, professoras e estudantes, bem como os registros do diário de campo proporcionaram a emergência das categorias de análise emersas nos dados coletados e agrupadas nas seguintes seções: as diferenças entre os gêneros e suas interferências na sala de aula; o gênero nas práticas curriculares e o diálogo com os conteúdos das disciplinas escolares; saberes docentes mobilizados no trato com as questões de gênero na escola; proposta e práticas curriculares: aproximações e distanciamentos.

6.1 As diferenças entre os gêneros e suas interferências na sala de aula

De acordo com os e as docentes, as situações de conflito em sala de aula e, mais particularmente, na escola, são mais frequentes que as situações envolvendo brincadeiras ou outras formas de interação abrangendo as relações de gênero. Em contrapartida, os e as estudantes alegam ser a brincadeira a forma de interação de maior freqüência entre eles e elas, ao mesmo tempo em que afirmam ser a mesma

responsável por grande parte dos conflitos entre os gêneros que, em geral, começariam com uma brincadeira.

Por outro lado, para os e as docentes a incidência dessas tensões depende muito da atuação do professor e da professora e, na maioria dos casos, constituem situações relativamente fáceis de resolver. Segundo eles e elas, não chegam a interferir nas aulas, nem no ensino dos conteúdos dos diversos componentes curriculares. Dessa forma, dos treze professores e professoras entrevistados, apenas três admitiram que as relações entre os gêneros interferem nas aulas ou no ensino dos conteúdos da sua disciplina. A grande maioria dos professores e professoras, entretanto, afirmando recorrer à autoridade docente, argumenta que as relações entre os diferentes gêneros não interferem nas suas aulas, como se observa nos fragmentos de fala abaixo:

> Olhe, não. Acredito que não porque tem a questão do controle na sala de aula [...]. Tem que saber o momento de chegar e dizer: vamos parar porque agora é a aula. Eu tento entender, não tento reprimir, mas também não sou essa liberalidade toda. Eu chego, falo e encerro a história (PROFESSORA ROSA AMARELA).
>
> Não, não, não. Interferem muito pouco porque ocorre a questão de gênero, mas veja, no meio de 50 alunos eu tenho dois ou três casos que eu consigo resolver sem deixar seqüelas (PROFESSOR CRAVO BRANCO).
>
> Não, em nada. Em nada, até porque eu sempre acho que depende muito do professor saber contornar essas situações (PROFESSOR CRAVO ROSA).

A análise desses depoimentos demonstra que a administração dos conflitos envolvendo as relações de gênero está centrada na figura do professor ou professora e tem como referência a autoridade docente. Ademais, a negação da existência de tensões em torno da diferença de gêneros está ancorada na ideia de que na sala de aula deve predominar o consenso, a ordem, a disciplina e todos aqueles elementos que, reafirmando a concepção moderna de cultura, proporcionariam condições favoráveis às aprendizagens dos conteúdos escolares, bem como à formação de uma identidade centrada e auto-regulada. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 152) afirma que “a concepção moderna de educação como reprodução em seu desenvolvimento prático necessitou de uma instituição organizada adequadamente e de mediadores eficazes”.

Segundo o autor, no projeto moderno de educação os professores e professoras são insubstituíveis em sua tarefa de disciplinar e inserir os indivíduos como “ligações da continuidade do progresso”. Talvez, por essa razão, os conteúdos curriculares que se situam fora da listagem tradicional das disciplinas estejam menos presentes nas práticas pedagógicas cotidianas. Esse seria, por exemplo, o caso das relações de gênero que, mesmo se constituindo um componente curricular interdisciplinar que atravessa todas as interações e práticas vivenciadas na escola, teria seu tratamento pouco evidenciado no currículo escolar.

Assim sendo, a análise dos dados da investigação revela que o trato com as relações de gênero se dá de forma esporádica quando um professor ou professora se vê diante da necessidade de intervir para resolver um conflito surgido na sala de aula, como se observa na fala abaixo.

> Eu não permitiria que interferisse, porque eu tenho uma postura assim aberta, mas também puxo muito o freio deles. Quando eu percebo que existe uma colocação preconceituosa, eu paro de dar aula, mesmo sendo Matemática, e vou falar com a turma a respeito do que está sendo colocado. Eu não deixo passar por hipótese alguma (PROFESSORA ROSA LARANJA).

A fala dessa professora, por exemplo, anuncia as contradições presentes na leitura que ela faz da relação pedagógica que se estabelece no dia a dia da escola. Observa-se que a docente, paradoxalmente, afirma não permitir a interferência das tensões entre os gêneros nas suas aulas, ao mesmo tempo em que assegura a paralisação da aula para a intervenção e acrescenta: “todas as colocações ou conversinha boba deles, quando faz alguma colocação que eu entendo como preconceituosa ou machista, eu paro a aula e falo acerca do que eles estão [...]” (PROFESSORA ROSA LARANJA).

Nesse caso, entende-se que as declarações da professora são atravessadas por elementos da cultura docente mais conservadora, segundo a qual a autoridade do professor e professora não pode permitir que fatores alheios aos objetivos pré-estabelecidos para a aula interfiram no seu desenvolvimento. Nesse sentido, Morgado (2004, p. 125) afirma que “embora a cultura escolar surja como expressão de um conjunto de factores intrínsecos e extrínsecos à própria instituição, ela traduz essencialmente a cultura dos docentes que aí exercem suas funções”.

Esses elementos, por sua vez, expõem a docente a uma situação ambígua ao colocá-la diante da necessidade de demonstrar fidelidade aos aspectos mais tradicionais da sua formação docente e de, ao mesmo tempo, evidenciar sua vinculação às demandas que emergem do cotidiano escolar na contemporaneidade, como é o caso das relações de gênero. Assim, a docente entende que o domínio dos conteúdos escolares e das estratégias metodológicas de manutenção das condições de aprendizagem em sala de aula informa que "os professores e as professoras de Educação Básica, além de dominarem os conteúdos de sua matéria ou área, têm de dominar como educadores os conteúdos de seu ofício, as teorias pedagógicas que os fundamentam" (ARROYO, 2002, p. 114).

Entretanto, diante das demandas geradas pelas transformações porque passa o mundo contemporâneo – globalização econômica, desenvolvimento da ciência e da tecnologia, mundialização da cultura – esses domínios, apesar de indispensáveis, não são suficientes para promover o ajustamento curricular, nem para caracterizar uma atuação docente articulada ao contexto mais amplo no qual o currículo ganha materialidade. Entende-se que, diante desse cenário, a atuação docente necessitaria resultar da combinação entre as dimensões de ordem política, cultural e acadêmica, de forma que o contexto social de emergência de problemáticas referentes às diferenças culturais pudesse ser questionado em torno da pluralidade de temas, como gênero, juventude(s), cultura(s) juvenil(is), orientação(ões) sexual(is), negritude(s), etnia(s), entre outros que a agenda social possa suscitar.

Entende-se, por outro lado, que esse aspecto da realidade escolar e curricular expressa a crise de sentido que atinge a educação atual, bem como a forma como esta crise é vivenciada por professores e professoras na condução do seu fazer educativo. Assim sendo, estudos diversos (MOREIRA, 2001, MOREIRA; MACEDO, 2001; SACRISTÁN, 1999; SILVA, 2001a, 2001b, 1996) denunciam as implicações dos modelos atuais de formação docente e apontam a necessidade de se repensar tanto a formação inicial como a formação contínua de professores e professoras. Nesse sentido, Moreira e Macedo (2001, p. 138-139) argumentam em favor de se incluir, na agenda dos programas de formação, elementos para preparação

> [...] de um professor/intelectual culturalmente orientado, cuja atuação política em prol da redução das situações de opressão se paute pela crítica da própria prática, pela crítica das distintas manifestações culturais, bem como pela proposição de alternativas ao existente.

Apesar da instabilidade por que passa a sociedade contemporânea, a educação e, por conseguinte, os educadores e educadoras, alguns deles/as mostram-se mais sensíveis às diferenças culturais que adentram a escola e admitem a interferência das tensões provocadas pelas diferenças entre os gêneros na sala de aula. Assim, a professora Rosa Vermelha alega que os conflitos “interferem porque a gente tem que parar pra fazer a intervenção, porque a gente não vai deixar uma coisa dessa passar em branco”. Para essa professora, as situações de conflito são comuns e não envolvem exclusivamente as tensões entre meninos e meninas, mas acontecem também entre meninos e entre meninas. A docente descreve ainda uma situação vivenciada na sala de aula.

> Agora mesmo eu tive na sala de aula um caso de um aluno que a aluna falou alguma coisa pra ele e ele não gostou. Pediu, solicitou que ele afastasse mais a banca e ele fez um gesto obsceno para ela. Aí eu tive de fazer a intervenção, chamar, perguntar por que ele fez aquele gesto. Pedir que ele respeitasse as pessoas e colocar pra ele que esse tipo de sinais quando a gente faz para outra pessoa é um desrespeito que pode se transformar num problema grande (PROFESSORA ROSA VERMELHA).

Por sua vez, observa-se na fala da docente que apesar de mencionar a existência de conflitos no interior de grupos do mesmo gênero, a intervenção pedagógica por ela realizada tem como centro as relações entre gêneros distintos. Esse elemento anuncia talvez a percepção da professora em relação à recorrência do envolvimento entre diferentes gêneros nessas tensões e, em consequência, à necessidade de promover momentos de reflexão entre os e as estudantes a respeito das relações sociais de gênero. Evidencia, por sua vez, que o educador e educadora que utiliza o gênero como instrumento de análise em suas práticas educativas está permanentemente refletindo a formação do sujeito homem e do sujeito mulher que sendo produzidos na e pela cultura estão em constante processo de (re) construção de suas identidades.

Da mesma forma, o Professor Cravo Vermelho alega que os conflitos acabam interferindo nas aulas porque:

> [...] do mesmo jeito que têm alunas que são muito agressivas, que fazem com que os alunos fiquem calados, têm também alunos que prejudicam, fazem com que as alunas se calem, não façam perguntas. Como também têm alunos que são homossexuais, eles também não falam, eles têm medo de se colocar e fazer perguntas, é como se estivessem se escondendo da sociedade e isso não reflete somente na sala de aula, são aspectos que a gente tem que levar em consideração.

Ao se referir às interferências provocadas pelas diferenças culturais, esse professor demonstra ampliar suas preocupações para além dos conteúdos da disciplina que leciona, chegando a envolver aspectos da formação geral dos e das estudantes. Em conseqüência, suas inquietações se ampliam para outras diferenças presentes no ambiente escolar e que, do mesmo modo que as diferenças de gênero, são objeto de preconceito e discriminação na escola como é o caso das diferenças de orientação sexual. Nesse sentido, Cruz (2007, p. 46) entende que

> A preocupação com a desigualdade de sexo e gênero e, especialmente, com a desvalorização das representações de feminino, destaca múltiplos aspectos: por um lado, as condições de desvantagem social, econômica e política; por outro, as situações de opressão específica de gênero, expressas igualmente em problemáticas masculinas e de homens.

Assim, da mesma forma que a professora Rosa Vermelha, ao incorporar o gênero como instrumento de análise às suas práticas educativas, o professor Cravo Vermelho estaria buscando construir novas formas de interação entre os e as estudantes, modificar comportamentos e desconstruir modelos culturalmente instituídos com base nas diferenças que geram desigualdade entre os sujeitos.

Por outro lado, suas falas são reveladoras da dinâmica de distribuição do poder que opera na sala de aula, no currículo e, por conseguinte, na constituição das identidades e das representações dos sujeitos. Assim, em consonância com Louro (2007) depreende-se que,

> Para compreender como se constituem identidades e práticas sexuais e de gênero bem como para perceber a “força” e eficiência

> de pedagogias culturais provavelmente será mais adequado pensar o poder como disseminado, multifacetado e produtivo, em vez de lidar com uma noção de poder centralizado, unidirecional ou meramente repressivo (LOURO, 2007, p. 12).

Entende-se que, dessa forma, esse e essa docente estariam anunciando o rompimento com uma concepção moderna de cultura, concepção segundo a qual as ideias de unidade e de universalidade predominam e, ao mesmo tempo, estariam adotando a ideia de que “a cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico” (CANDAU, 2008, p. 72).

Deste modo, as falas dos professores e professoras revelam um paradoxo em relação às interferências das relações entre os gêneros na sala de aula. De um lado, alguns professores e professoras negam essas interferências, no entanto admitem as intervenções pedagógicas em razão das tensões por elas provocadas, enquanto de outro lado, outros/as docentes confirmam a existência de tensões entre os gêneros que se manifestariam sob a forma de atitudes e/ou expressões preconceituosas, demandando do professor e da professora uma intervenção pedagógica.

Assim, o que se depreende das falas dos e das docentes é que as tensões entre os gêneros interferem nas práticas cotidianas vivenciadas com os e as estudantes, uma vez que os conflitos por elas gerados adentram a sala de aula de diferentes formas, e exigem um trato pedagógico para a questão. Além da análise do conteúdo dos discursos dos professores e professoras a respeito das interferências das diferenças de gênero nas aulas, essa investigação buscou aproximar-se das relações que se estabelecem entre os conteúdos das diversas disciplinas e o trato com as questões relativas às relações entre os gêneros.

6.2 O gênero nas práticas curriculares e o diálogo com os conteúdos das disciplinas escolares

A análise dos dados referentes às práticas curriculares envolvendo a inclusão do diálogo entre os conteúdos de ensino e as discussões a respeito das relações sociais de gênero entre estudantes são reveladores de diferentes e contraditórias posições por parte dos professores e professoras. Essas contradições se

desvendam, por exemplo, quando se observa, na seção anterior, que apenas três docentes admitiram que as relações entre os gêneros interferem nas aulas ou no ensino dos conteúdos da sua disciplina. E, em contraposição, as informações dos e das docentes divergem das anteriores ao tratarem sobre as intervenções pedagógicas realizadas ou a respeito dos trabalhos desenvolvidos com a temática do gênero nos conteúdos de ensino.

Assim sendo, observou-se que dos treze professores e professoras entrevistados, apenas quatro admitiram não incluir o gênero entre os conteúdos ministrados em aula e esses/as docentes são os mesmos que haviam afirmado não haver interferência dos conflitos entre os gêneros nas suas aulas. Nesse caso, os discursos desses e dessas docentes apresentam-se coerentes, uma vez que não encarando as relações de gênero na sala de aula como problemáticas, não estariam percebendo a necessidade de intervenção pedagógica sobre as mesmas.

Infere-se, nesse caso, que em nome da fidelidade ao modelo de educação como reprodução da cultura objetivada, esses e essas docentes estariam talvez opacificando as questões de gênero que emergem na sala de aula em razão de não considerarem, quem sabe, sua legitimidade para compor o currículo escolar. Nesse sentido, Silva (2001) destaca o distanciamento entre as experiências proporcionadas aos e às estudantes pelo currículo escolar e as novas configurações culturais do mundo contemporâneo, marcado, sobretudo, pela afirmação de identidades culturais subjugadas. Esse distanciamento, por sua vez, estaria opacificando a presença das tensões provocadas pelas diferenças culturais entre os gêneros no cotidiano dos meninos e meninas na escola e impedindo que os e as docentes, por não reconhecerem sua existência, deixem de atuar sobre elas. Para Moreira e Candau (2003, p. 156), essas questões “refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, a nosso ver, dos desafios encontrados em uma sala de aula ‘invadida’ por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço”.

Nesse caso, convém admitir que, se há pouco mais de duas décadas, a escola tinha no direito de acesso ao seu interior uma das suas primeiras formas de diferenciação entre os sujeitos, a partir das pressões pela universalização do acesso ao ensino fundamental, a mesma foi forçada a abandonar essa seleção e abrir suas portas para o acesso de todos/as. Desse movimento, resultou uma escola

caracterizada pela multiplicidade de cores e de estilos próprios da multiculturalidade e pela complexidade das relações sociais que ela abriga.

Nesse sentido, Giroux (1999, p. 92) afirma que “os professores podem tornar problemática a maneira como diferentes subjetividades estão posicionadas dentro de uma série de ideologias e práticas sociais historicamente específicas que inserem os alunos em várias posições de sujeito”. No entanto, para que se dê a ocorrência dessa problematização faz-se necessário que o professor e a professora estejam sensibilizados e atentos às novas configurações do mundo contemporâneo, marcado, sobretudo, pela multiplicidade de expressões culturais que adentram a escola.

Em conformidade com esse raciocínio, duas professoras demonstram a vivência de certa instabilidade ou de um momento transitório dessa tomada de consciência quando, no início da entrevista, negam a interferência dos conflitos de gênero nas suas aulas e declaram, em seguida, realizar trabalhos sobre as relações de gênero quando algum conflito entre meninos e meninas se estabelece na sala de aula. Nessa situação, a aparente incoerência no discurso das docentes revela a necessidade de, por um lado, resguardarem-se da responsabilidade com a manutenção da disciplina exigida em sala de aula e, por outro, dar visibilidade às posições assumidas diante da emergência de conflitos entre os gêneros no ambiente escolar. Nesse caso, se instala um confronto entre as dificuldades enfrentadas pelas professoras para tomar a cultura como eixo das suas práticas curriculares e, ao mesmo tempo, operar com uma orientação multicultural na condução dessas práticas. Essas dificuldades, por sua vez, estariam ancoradas na interface entre a concepção moderna de cultura, presente na formação profissional das docentes, e as pressões demandadas para o trato com as diferenças culturais no cotidiano da escola.

Ademais, dois outros docentes – um professor e uma professora – que, igualmente, haviam negado essas interferências, apontam a realização de trabalhos sobre as relações de gênero durante suas aulas. No relato desses trabalhos, no entanto, o professor Cravo Branco e a professora Rosa Lilás mencionam como se dá a intervenção pedagógica, sem fazer referência à repercussão da mesma junto aos e às estudantes. Assim, o professor Cravo Branco comentou uma atividade envolvendo conjuntamente meninos e meninas e descreveu situações em que tanto

meninos como meninas desenvolvem estratégias para garantir a predominância de um gênero na atividade, evitando a participação do outro, conforme se observa em seu relato:

> Faz uma roda, alguém fica com o chinelo, corre até parar. Então, o que ocorre? Eu boto meninos e meninas todos num círculo só e, muitas vezes, menina só bota chinelo atrás de menina e menino só bota chinelo atrás de menino como quem diz: tá todo mundo aqui, mas só quem brinca é o grupo de meninos ou só quem brinca é o grupo de meninas (PROFESSOR CRAVO BRANCO).

Embora essa situação configure claramente uma separação por gênero em determinada atividade didática e esse propósito de afastamento por parte dos meninos e meninas tenha sido evidenciado pelo professor, não há na sua fala nenhuma alusão ao tipo de intervenção realizada com vistas a promover entre os e as estudantes alguma reflexão e discussão sobre as relações entre os gêneros.

Por outro lado, essa mesma atividade consta dos registros do diário de campo da investigação e, na ocasião, foi possível observar que a atividade se desenvolveu durante um curto espaço de tempo, tendo cerca de cinco minutos de duração. Por outro lado, observou-se um acentuado grau de atenção e de concentração na referida atividade, por parte das meninas. Entre os meninos, no entanto, havia demonstração de grande desinteresse por sua participação da mesma.

Nesse caso, a observação da atividade no momento de sua realização dá a entender que para as meninas ela representa uma oportunidade rara de participação nas atividades físicas, uma vez que em vários outros momentos observou-se que grande parte delas fica sentada, conversando durante as aulas na quadra. Por outro lado, entre os meninos, a inquietação e o desinteresse demonstrado pela atividade sugerem, talvez, que uma atividade comum aos gêneros não faça parte da rotina das aulas e, nesse caso, observou-se em outros momentos que as aulas já se iniciariam com o jogo e, por conseguinte, com a separação entre os gêneros nas atividades físicas escolares. Como afirmam Lima e Dinis (2007, p. 249), se é verdade que a divisão física e espacial entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física atualmente é pouco comum, também é certo que se processa entre eles/as uma divisão cultural e simbólica, quando se observa que, por ocasião da realização de uma aula livre, “os meninos jogam, via de regra, futebol e as meninas

dançam ou conversam fora da quadra esportiva destinada às aulas". É nesse sentido que Batista Freire (2001) adverte sobre o compromisso da escola com o processo de desconstrução, (re) construção das representações de gênero que meninos e meninas trazem consigo desde os primeiros anos de escolaridade. Essas representações, ancoradas na oposição binária entre masculino e feminino, apropriada da cultura, estariam orientando as relações de gênero entre estudantes e demandando da escola ações no sentido de promover aprendizagens sobre as relações de gênero.

Por outro lado, o relato da professora Rosa Lilás descreve uma situação em que uma menina, por apresentar uma capacidade de expressão mais desenvolvida que os/as demais colegas de turma, chega a incomodá-los e, em consequência, estes/as passam a apresentar certa rejeição a ela, como descreve o trecho da fala dessa professora.

> [...] uma menina que tem uma fala mais desenvolvida, Lê muito, se interessa muito e quando eu cheguei, no início do ano, a classe inteira achava que ela era metida, muito sabida, sabida demais e eu notei que ela tava muito sufocada. Aí eu tentei fazer um trabalho que valorizava o que ela estava mostrando, mas sem valorizar demais porque podia piorar. Pra também ela não ficar rejeitada. Aí ela hoje tem o respeito e aí quando ela vai falar o pessoal ainda fica meio incomodado, mas já não rebate tanto. Isso é assim quando você quer se sobressair, os meninos vão em cima, isso independente de ser menino ou menina (PROFESSORA ROSA LILÁS).

A situação descrita, no entanto, não caracteriza uma tensão entre os gêneros, uma vez que a discordância com o comportamento da menina se deu por parte de colegas de gêneros diferentes. Ademais, a própria professora conclui que, nesse caso, o fato de ser menina não foi o elemento desencadeador da situação, que teria sido motivada pela desenvoltura e intensa participação da mesma nas aulas. Além disso, de acordo com observações registradas no diário de campo, a referida menina realiza trabalhos em grupo, formado por meninos e meninas, e interage de forma harmônica com os e as colegas de sala.

Por outro lado, esses mesmos registros dão conta de que a referida menina exerce certa liderança junto ao seu grupo, sugerindo que talvez, em algum momento, ela tenha recorrido à estratégia de provocar o que Cruz e Carvalho (2006) denominam de "conflito por aproximação". Segundo as autoras, o "conflito por

aproximação" é provocado por um dos gêneros e decorre da necessidade de aproximação comum aos meninos e às meninas, que convivem cotidianamente com as regras sociais de interdição à junção entre os gêneros. Segundo as autoras essa aproximação parece possível:

> [...] principalmente por meio do conflito ou dissimulada como conflito, devido ao pressuposto de uma oposição entre os sexos e à bi-polaridade entre os significados de gênero, tão marcantes em nossa sociedade. Azeite e vinagre, às vezes, queriam misturar-se, brincar juntos, fazer coisas que pareciam adequadas apenas para o outro, mas essas possibilidades deviam ser ativamente construídas e vinham carregadas de problemas, ambigüidades e desafios (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 142).

Entre os demais docentes, cinco professoras e um professor, descreveram e comentaram os trabalhos desenvolvidos, recorrendo frequentemente ao argumento de que a discussão sobre a temática do gênero, em geral, emerge dos conflitos surgidos na sala de aula em razão de colocações preconceituosas e discriminatórias observadas pelo professor ou professora.

Entre os trabalhos descritos pelos e pelas docentes registraram-se relatos de diferentes formas de inclusão do gênero nas discussões em sala de aula. Essas formas de inclusão abrangem ações mais sistemáticas de inserção do gênero no trato com os conteúdos do currículo, vivências esporádicas com o gênero intermediando os conteúdos disciplinares, tentativas de práticas interdisciplinares e intervenções restritas e decorrentes de situações vivenciadas na sala de aula. Essas experiências configuram a riqueza de possibilidades de trabalho existente na sala de aula, mas também a diversidade de formas de compreensão, pelos professores e professoras, da necessidade que têm os e as estudantes de incorporarem às suas aprendizagens aspectos das relações sociais de gênero.

Assim, observou-se na fala do Professor Cravo Vermelho que a inclusão do gênero como categoria de análise parece acontecer de forma mais ou menos sistemática no trato dos conteúdos do currículo da disciplina de Geografia, na qual o professor afirma discutir as condições de ocupação do espaço social por homens e mulheres.

> Como trabalho com Geografia a gente discute muito isso, principalmente a questão da estrutura da população. Eles sempre

> trazem aquela questão de que o homem é mais forte, a mulher é mais fraca. O homem pode, a mulher não pode. Sempre a gente discute essa questão de gênero, levantando os problemas atuais. Eu trabalho as questões de gênero e no início eles começam a não concordar porque as verdades são deles, as verdades que vêm da família. Mas, a partir do momento que a gente começa a trabalhar com gráficos, começa a trabalhar com situações e começa a mostrar que existem essas discriminações e que elas têm que ser quebradas, eles começam a pensar, começam a rever (PROFESSOR CRAVO VERMELHO).

Esse trecho da fala do docente revela sua preocupação com a desconstrução de concepções de gênero já arraigadas nas representações que os meninos e meninas construíram anteriormente através das vivências curriculares e das tantas outras experiências de socialização da cultura. Essa desconstrução, por sua vez, representa a ampliação das condições para compreensão da realidade social, pelos meninos e meninas. Implica favorecer a apropriação de ferramentas para interpretar a realidade e para entender que esta se define pelas relações sociais que nela se estabelecem. Significa ainda compreender que nessas relações interagem processos de dominação, de disputas, mas também de resistências e de lutas contra-hegemônicas. Manifesta, igualmente, a possibilidade de compreender que os fenômenos sociais são construções históricas e, por conseguinte, não são imutáveis. De acordo com Giroux (1999, p. 92), significa oferecer “aos alunos a oportunidade de interpretar o mundo diferentemente, resistir ao abuso de poder e privilégio, e construir comunidades democráticas alternativas”.

Outras falas, no entanto, sugerem vivências esporádicas com o gênero intermediando os conteúdos disciplinares. No depoimento abaixo, a Professora Rosa Cor-de-Rosa se expressa anunciando possibilidades de trabalhar os gêneros textuais, articulando-os à categoria analítica ‘gênero’ tomada como ferramenta para “desconstruir a ligação entre mulher e natureza, e, assim, possibilitar o conhecimento da igualdade entre homens e mulheres” (CRUZ, 2007, p. 49). No entanto, pode-se inferir que a fala da docente não oferece elementos para compreensão de que as práticas relatadas se operam de forma concreta e sistemática.

> Eu trabalho com Português. Eu posso pegar texto de qualquer área. Eu pego qualquer gênero textual, desde um poema, desde um texto informativo. Qualquer gênero eu pego e eu posso mostrar porque ali

> eu estou trabalhando o gênero e o conteúdo. Eu posso pegar qualquer tema ligando o gênero ao que eu tenho que dar aula. Eu tenho que trabalhar com o gênero fábula eu vou pegar uma fábula que fale sobre isso. Os diversos gêneros que eu tenho que trabalhar, eu procuro mesclar com assuntos da atualidade. Eu posso pegar gênero, violência, adolescência, qualquer tema (PROFESSORA ROSA COR-DE-ROSA).

Por outro lado, a Professora Rosa Vermelha afirma: “eu sempre trago textos. Eu abro discussões com eles. Eu chego a fazer algumas dramatizações na sala de aula onde eles colocam os sentimentos deles em relação à relação com o outro”. No entanto, ao comentar a freqüência com que as relações de gênero entram nos conteúdos da disciplina, a docente declara:

> Eu diria que, às vezes, até porque, assim... quando a gente tem uma aula onde você tem o tempo todo já organizado, preenchido com atividades não há muitas confusões, não há muitos conflitos porque eles não têm tempo pra terem esses conflitos. AÍ o que você vai percebendo, vai percebendo na fala deles através do que eles vão colocando nos momentos de debate, nos momentos de leitura de texto.

Nesse trecho, a docente alude que o gênero não constitui instrumento de análise das relações sociais entre meninos e meninas nas suas aulas, ao declarar que a organização do tempo da aula evita os conflitos e que, por isso, as intervenções são esporádicas. Com essa declaração, a docente está anunciando também que o gênero não faz parte do seu planejamento de ensino como conteúdo escolar, nem das suas aulas como ferramenta analítica. Ademais, reafirma a ideia de que o trabalho com o gênero ficaria na dependência do surgimento de um conflito em sala de aula que viesse a justificar sua inserção nas discussões. Nesse sentido, Cruz (2007, p. 49-50) adverte que

> [...] trabalhar com gênero nos processos educativos em geral, é procurar introduzir novas metodologias, uma estratégia de mudança nos comportamentos de crianças, adolescentes e adultos, na perspectiva da desconstrução das normas e modelos culturalmente arraigados, como nas representações dos sujeitos inferiores e superiores, subordinados e dominadores.

Os alinhamentos da autora citada encontram pouso nos trabalhos de outras duas docentes, nos quais são registradas, inclusive, tentativas de práticas

interdisciplinares, envolvendo discussões sobre as relações de gênero, conforme se observa nos fragmentos das falas das professoras, abaixo anotadas:

> Eu tenho levado textos porque tem saído muito na mídia a questão da violência contra a mulher. Então a gente sempre trabalha textos jornalísticos enfocando isso, a leitura de dados e essa questão da posse excessiva que gera a violência (PROFESSORA ROSA CHAMPANHE).
>
> Eu trabalho em parceria com Rosa Champanhe e ela é especialista nessa área, todo trabalho que ela faz a gente divide. Ela trabalha esse tema em Português e eu vou trabalhar em Matemática. Eu pego uma estatística de violência com relação à mulher, ela trabalha a parte de linguagem, leitura e escrita. Ela pega o texto com os dados, só que ela não trabalha os dados e eu trabalho o mesmo texto discutindo os dados (PROFESSORA ROSA LARANJA).

Embora seus depoimentos discorram sobre um único trabalho desenvolvido conjuntamente pelas professoras e esteja apoiado numa discussão sobre violência contra a mulher, entende-se que, ainda assim, as possibilidades de ampliação do universo de compreensão dos meninos e meninas sobre as questões de gênero durante a realização de um trabalho como esse são consideráveis. Observa-se ainda que esse tipo de trabalho possibilita aos e às estudantes fazerem articulações entre a discussão sobre as relações sociais de gênero e os conteúdos disciplinares e, por conseguinte perceberem as relações entre os fenômenos da vida cotidiana e conteúdos escolares, por vezes tão distanciados.

Nesse sentido, Louro (2003) chama atenção para o compromisso dos professores e professoras com os sutis jogos de poder, tecidos através dos currículos, para produzir as identidades de gênero e sexual de homens e de mulheres, bem como para a responsabilidade dos e das docentes com a manutenção ou subversão desses jogos. Da mesma forma, Moreira e Candau (2003, p. 157) advertem para a necessidade de tornar “o cotidiano escolar não o espaço da rotina e da repetição, mas o espaço da reflexão, da crítica, da rebeldia, da justiça curricular”.

A análise das falas dos e das docentes possibilitou apreender também a ocorrência de intervenções decorrentes de situações pontuais vivenciadas na sala de aula, como relata a professora Rosa Amarela, que tendo negado inicialmente a interferência dos conflitos de gênero nas suas aulas, faz o seguinte depoimento:

> Eu trabalho com Ensino Religioso e independente da disciplina, às vezes, eu pego alguma situação que acontece em sala de aula pra trabalhar. Naquele momento ta lá a questão do respeito, de não fazer com o próximo, de não agredir. E se for mais adiante entra até a Lei Maria da Penha porque fala da questão da violência que tem hoje em dia com as mulheres (PROFESSORA ROSA AMARELA).

A fala da docente revela a efetivação de intervenções pedagógicas reservadas a situações pontuais de conflito entre meninos e meninas em sala de aula e enfocam algum tipo de violência comentada ou desencadeada entre os e as estudantes. Nesse caso, trata-se muito mais de uma intervenção para resolução de um conflito peculiar do que de uma ação pedagógica de educação para a vivência das relações sociais de gênero. De acordo com Louro (1998, p. 60), faz-se necessário ao educador e educadora estar atento/a, desconfiar da "ordem das coisas". Desconfiar dos comportamentos, dos procedimentos disciplinares, das formas de expressão e de tantos outros artefatos curriculares que aos olhos do professor e professora menos vigilante, possam parecer naturais. Faz-se mister também suspeitar dos comportamentos próprios aos meninos e às meninas, das escolhas e preferências de cada gênero e de tantos outros elementos que, fazendo parte do universo escolar de professores e professoras, muitas vezes parecem invisíveis. Nessa perspectiva, a autora convida o educador e a educadora a formar o seu próprio olhar, construir e mobilizar saberes para a convivência com as diferenças de gênero na escola.

6.3 Saberes docentes mobilizados no trato com as questões de gênero na escola

Com relação aos saberes mobilizados pelos professores e professoras para a mediação de conflitos entre os gêneros na sala de aula e na escola, os resultados da análise revelaram que estes saberes encontram pouco apoio na sua formação inicial, bem como na formação continuada oferecida aos e às docentes pela rede de ensino analisada.

Esse dado revela a permanência de esquemas de organização dos currículos de formação docente nos quais se registra o predomínio absoluto dos

conhecimentos específicos de cada área e, mais recentemente, dos conhecimentos originados das teorias pedagógicas, sem que a esses sejam articulados conteúdos que favoreçam as relações entre os conteúdos clássicos a as temáticas que emergem no dia-a-dia da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, corrobora a proposição de Giroux (2001, p. 87) de que "tradicionalmente, as faculdades de educação têm se organizado em torno de disciplinas convencionais (...) ou de categorias disciplinares e administrativas", deixando aos/às estudantes "poucas oportunidades para estudar questões sociais mais amplas através de uma perspectiva multidisciplinar". De acordo com Moreira e Macedo (2001, p. 120), esses currículos deixam de considerar a "importância de uma visão abrangente e lúcida das complexas relações entre escola e sociedade, entre escola e cultura, bem como a necessidade de um claro compromisso com democracia e justiça social".

Por outro lado, foi unânime entre os professores e professoras a afirmação de participação na formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino do Recife nos últimos anos. No entanto, nenhum professor ou professora lembra-se de ter participado de alguma discussão sobre a temática do gênero. Diante disso, indaga-se nessa investigação: a que elementos os professores e as professoras podem recorrer para problematizar as relações de gênero no interior da escola, se não dispõem de ferramentas teórico-conceituais para fazê-lo? Que conhecimentos históricos e culturais estariam ancorando as ações pedagógicas referentes às relações sociais de gênero nas salas de aula? Que concepção de formação profissional apóia as reflexões desses professores e professoras sobre sua prática educativa? Em que medida a posição de sujeito desse professor e dessa professora estaria influenciando seu envolvimento com as questões que emergem do cotidiano da escola em decorrência das transformações sociais contemporâneas? Que elementos da cultura moderna, impregnados na sua formação e atuação docente, estariam impedindo que esse professor e essa professora se compromissem com a educação para a vivência das relações sociais de gênero no interior da escola?

Esses questionamentos foram suscitados também pelas declarações dos e das docentes em relação à mobilização dos saberes para atuação em situações envolvendo tensões entre os gêneros na sala de aula. A grande maioria dos e das docentes afirmou recorrer aos saberes adquiridos nas suas experiências de vida, através das práticas religiosas e da orientação familiar, quando se vê impelido a

mediar conflitos entre os gêneros na sala de aula, como se observa nos depoimentos abaixo:

> [...] os saberes vêm mais da experiência de vida mesmo, do que de um conteúdo sistemático, estudado, apropriado. É mais a experiência de vida que a gente usa muito em sala, de exemplos concretos, situações que podem amenizar determinadas situações. Mais de experiência de vida do que de material pedagógico concreto, elaborado (PROFESSOR CRAVO ROSA).
>
> Eu acho que é de maneira intuitiva, é da experiência de vida que a gente carrega, é o momento que às vezes a gente tem, reage de uma maneira que ameniza, controla. Outras vezes, nem sempre a gente é feliz na reação, mas acho que é mesmo de maneira intuitiva (PROFESSORA ROSA COR-DE-ROSA).
>
> Primeiro da própria educação que eu recebi, da minha família, do meio em que eu vivia. Eu vivia no meio de padres e freiras, eu sempre fui uma pessoa religiosa (PROFESSORA ROSA VERMELHA).
>
> No meu caso, eu dou uma certa fugida do que a gente aprende na faculdade. Eu tenho formação espírita e eu gosto muito de psicologia (PROFESSORA ROSA LARANJA).

Nessas falas, os professores e professoras revelam mobilizar saberes construídos empiricamente nas experiências do cotidiano, através de suas histórias de vida. Expressam certo distanciamento dos conhecimentos sistemáticos apreendidos nos cursos de formação e demonstram insegurança em relação ao resultado das intervenções pedagógicas que realizam. Nesse caso, observa-se que apenas o bom senso e os conhecimentos assistemáticos estariam ancorando a ação docente, ao mesmo tempo em que se questiona: que saberes e de que natureza são os saberes que conferem aos professores e professoras as condições para o trabalho docente com as diferenças culturais de gênero na escola? Nesse sentido, Therrien e Loiola (2001), discutindo as tendências atuais na formação de professores e professoras, informam que:

> [...] para as séries terminais do ensino fundamental e no ensino médio, preconiza-se a atuação do professor especialista no domínio de conteúdos específicos. Recomenda-se que as práticas de ensino sejam concebidas, desde os semestres iniciais dos cursos, como uma forma de permear o processo de formação para a docência (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 147).

Nesse caso, não obstante entender que os saberes da área específica, bem como os saberes pedagógicos devam ocupar lugar privilegiado nos cursos de licenciatura, disso não decorre que a formação profissional de professores e professoras possa se desobrigar de estar em permanente articulação com as questões sociais e culturais que compõem o contexto sócio-educacional mais amplo. Por outro lado, ainda se referindo ao currículo de formação de professores e professoras para os anos finais do ensino fundamental, os autores afirmam também que o mesmo "privilegia a prática de pesquisa centrada no trabalho docente e no sistema educacional como disciplinamento metodológico na formação do sujeito reflexivo" (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 147).

Nesse caso, entende-se que a prática de pesquisa deveria provocar a sensibilização do licenciando/a para investigação de questões que emergem do dia a dia da sala de aula, uma vez que se trata de questões originadas das relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos e que, no caso das relações sociais de gênero, dizem respeito a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam a relevância de temas como cultura, identidade, discurso e representação assumirem o primeiro plano da cena pedagógica. Por outro lado, entendem a importância de a educação ultrapassar os domínios dos campos disciplinares para ousar experimentar novas formas de organização dos currículos, inclusive das matrizes curriculares dos cursos de formação docente. Fica evidenciado, dessa forma, que:

> [...] aceitando-se a importância da cultura, tanto na organização da vida social, como nas análises da sociedade, não há como não aceitá-la também nas decisões e nas reflexões referentes à vida escolar, ao currículo, ao ensino, ao professorado (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 119).

Um outro dado revelado nesta investigação dá conta de que entre os entrevistados, alguns e algumas docentes afirmam buscar apoio na Psicologia, dois deles – um professor e uma professora – justificaram afirmando que têm formação na área, enquanto uma outra professora afirma fazê-lo por gostar de leituras sobre essa mesma área. De acordo com a professora Rosa Laranja, "a problemática é muito grande e só a Psicologia é que pode auxiliar naquelas questões".

Observa-se que esse professor e essas professoras consideram que os saberes da experiência de vida, não obstante seu valor e suas contribuições à análise das questões que insurgem na sala de aula e na escola, não dispõem das ferramentas para explicar a multiplicidade de aspectos e dimensões que abarcam os fenômenos sociais. Da mesma forma, não seriam suficientes para abranger a dinamicidade e a complexidade envolvidas nas relações sociais de gênero.

Nesse sentido, Giroux (2001) argumenta que não há como educadores e educadoras ignorarem as difíceis questões que a escola enfrenta hoje em relação ao pluralismo cultural que a ela adentra, ao conhecimento, ao poder, à ética, ao trabalho, da mesma forma que se reconhece a dificuldade de enfrentá-las sem as ferramentas teórico-metodológicas adequadas.

Outros dois docentes compartilham o reconhecimento da necessidade de investimentos em leituras sobre o tema, enquanto uma das professoras afirma ter participado de um curso oferecido por Organização não Governamental com a qual a Rede Municipal de Ensino do Recife fez uma parceria. Segundo a docente, o apoio para sua atuação em sala de aula é buscado nas aprendizagens feitas nesse curso e nas leituras e pesquisas que realiza através da Internet.

Nesse sentido, Tardif (2008) argumenta que o conhecimento do professor e da professora se constrói sob condições de formação acadêmica, de trabalho cotidiano, de regras e de recursos semelhantes. Trata-se, dessa forma, de um saber que lhe é próprio, que diz respeito à formação profissional do professor e da professora. Assim, de acordo com o autor, trata-se de um saber que “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2008, p. 11). Por outro lado, Moreira e Macedo (2001) defendem a necessidade de envolver as dimensões de ordem política, cultural e acadêmica na formação do professor e da professora, ao mesmo tempo em que destacam a importância dos aspectos sociopolíticos e filosóficos do trabalho docente.

6.4 Proposta e Práticas Curriculares na Rede Municipal de Ensino do Recife: aproximações e distanciamentos

Embora o estudo dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife, comunicado em capítulo anterior dessa investigação, tenha anunciado a participação dos professores e professoras no processo de (re) elaboração da proposta curricular do município, a análise das falas da maioria dos e das docentes sugere pequena apropriação do texto curricular.

Na entrevista com os e as docentes, levantava-se uma questão objetivando conhecer o grau de aproximação entre os e as docentes e a proposta curricular do município. Perguntava-se então se o professor ou professora identificava na referida proposta elementos favoráveis à realização de estudos e trabalhos sobre as relações sociais de gênero com os e as estudantes.

As respostas de grande parte dos professores e professoras a este questionamento revelaram que o documento curricular, que deveria apoiar as práticas educativas na sala de aula, suscita nos e nas docentes apenas uma vaga lembrança da existência de um eixo norteador institucionalizado para suas ações pedagógicas. Desse modo, embora esses depoimentos se expressem de diferentes formas, na sua quase totalidade, denunciam o distanciamento entre o currículo vivenciado e as diretrizes curriculares municipais propostas para o ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Paradoxalmente, observou-se que, conforme dito anteriormente, a atual proposta curricular municipal teve o caderno “Construindo Competências”, que informa sobre as competências e os conteúdos de ensino, publicado e distribuído aos professores e professoras no início do ano de 2002, o que representa um tempo satisfatório para sua apropriação pelos/as docentes. Por outro lado, de acordo com apontamentos da rede municipal, a elaboração da referida proposta teria se dado com a participação de professores e professoras a ela vinculados, o que implicaria a adesão aos pressupostos por ela difundidos, em razão da co-autoria na construção do documento. Além disso, registrou-se que dos treze docentes entrevistados/as, apenas três revelaram ter menos de dez anos de docência na rede de ensino investigada, o que denotaria a participação dos/as demais na elaboração curricular. Esses dados induzem à elaboração de alguns questionamentos em torno das falas

analisadas. Assim, indaga-se: ao organizarem suas aulas, estariam os professores e professoras substituindo as diretrizes curriculares, contidas na proposta da rede municipal, por aquelas oriundas de outras fontes? Quais seriam as fontes de informação buscadas pelos professores e professoras para organização do trabalho docente? Quais diretrizes estariam orientando a elaboração dos planejamentos de aula dos/as docentes? Qual o nível de envolvimento desses professores e professoras na elaboração de um documento curricular que, contando menos dez anos, parece já ter sido esquecido por eles/as?

As respostas a essas questões envolvem um grau de complexidade, próprio das relações sociais e da organização do trabalho coletivo, cuja compreensão e explicação sugerem, por um lado, o desdobramento e a reflexão sobre as várias situações relatadas. E, por outro lado, a articulação e a contextualização dos relatos com vistas a apreender os sentidos e significados atribuídos pelo professor e pela professora à escola, à organização de suas práticas e às diretrizes curriculares propostas pela rede de ensino de Recife.

Entre os relatos analisados, observa-se que alguns e algumas docentes admitem, de imediato, não se lembrar da proposta curricular do município, como anunciam esses fragmentos:

> A proposta é antiga, né? Sinceramente eu nem me lembro se ela favorece ou não (PROFESSOR CRAVO ROXO)
>
> Falha minha, não estou lembrando. Não lembro (PROFESSORA ROSA COR-DE-ROSA)
>
> Mais ou menos, não sou muito atento a essas coisas não (PROFESSOR CRAVO ROSA).
>
> Mais ou menos. Não me [...] Não vi. Não percebi (PROFESSOR CRAVO AMARELO).
>
> Deixe eu lembrar né? Agora não está vindo assim na mente... Eu não consigo identificar onde estaria, mas eu lembro que a gente tem alguma coisa nesse sentido (PROFESSORA ROSA VERMELHA).

Esses discursos evidenciam que o trabalho pedagógico desses e dessas docentes não estaria ancorado nos conteúdos do documento curricular de Recife, uma vez que não há neles nenhum indicativo de conhecimento sobre a referida proposta curricular. Por outro lado, registra-se que o conjunto das falas,

apresentadas acima, expressa o posicionamento de professores e professoras, cujo vínculo com a RMER seria anterior à elaboração do texto curricular.

A esse respeito, Pacheco (2005, p. 106) argumenta que as “formas de poder, explícitas ou implícitas, dos actores que participam na construção do currículo devem ser analisadas nos contextos das macro e das micropolíticas”, considerando-se que esses contextos ancoram as intenções e as práticas. O autor considera ainda que nenhum dos dois contextos constitui a expressão de uma unidade, mas estruturas complexas nas quais se desenvolvem processos de disputa em busca da legitimação de um discurso que, em síntese, é representativo de muitas vozes, quase sempre dissonantes.

Assim, pelo lado das macropolíticas, há que se considerar as disputas internas e externas travadas nos momentos de produção dos textos curriculares, enquanto que, por outro lado, “os actores curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao quotidiano escolar” (PACHECO, 2005, p. 106). Esse cotidiano escolar, no entanto, nem sempre dialoga com o discurso oficial expresso pelo texto curricular que emerge das macropolíticas elaboradas pelo Estado.

Nesse caso, esses professores e professoras entendem que o fato de não admitirem sua co-participação na elaboração do texto curricular, nem a adoção do mesmo no seu fazer pedagógico cotidiano, implicaria a possibilidade de culpabilizar o próprio texto pela falta de sua materialização nas práticas curriculares vivenciadas na escola e, em especial, na sala de aula. Assim, entendem que o fato de não conhecerem, ou não se lembrarem dos pressupostos da proposta curricular os/as isentaria da responsabilidade de seguir suas recomendações, ao mesmo tempo em que justificaria o apoio buscado nas suas experiências de vida para o trato com as relações de gênero na escola.

Outras duas docentes esforçam-se para demonstrar os vínculos entre o seu fazer pedagógico cotidiano e a proposta curricular do município. Apresentam, no entanto, um discurso difuso e carente de significados em relação ao texto curricular, como se observa nessas falas:

> Não, não sei. Trabalha com inclusão, é isso? Não estou lembrando exatamente quais são. Pronto. Nos conteúdos dá pra se trabalhar bem isso. Religião dá pra trabalhar, Arte também porque realmente

> dá, contempla a questão de gênero. Até porque tem uma liberdade imensa Arte porque eu posso trabalhar uma obra e puxar pra isso (PROFESSORA ROSA AMARELA).
>
> A proposta, esse ano, a gente começou a ver a proposta melhor. A proposta tava assim meio confusa, era muito ingrediente, muita coisa, por exemplo. Você tem uma listagem e você só vai trabalhar um elemento daquele. Então eu acho que se ampliou bastante, mas se esqueceu e aí eu acho que essa questão de gênero ficou meio esquecida (PROFESSORA ROSA LILÁS).

Essas falas revelam que o currículo, ao mesmo tempo em que representa escolhas e intencionalidades, constitui também espaço de transgressões que se expressariam por meio de uma resistência silenciosa materializada através da rejeição ao uso da proposta curricular municipal. Nessa perspectiva, “a lógica curricular identifica-se pelos jogos de poder existentes. Assim o currículo é construído de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão” (PACHECO, 2005, p. 111). Trata-se, nesse caso, de compreender o currículo também como espaço de disputas no qual a correlação de forças se efetiva pelo desejo que cada um dos seus atores – poder político instituído, docentes e estudantes – tem de dar legitimidade ao seu discurso, como se observa igualmente na fala a seguir:

> [...] Não favorece não. Eles colocam junto, mas dão muita chance para a gente separar. Eu que procuro ainda agregar para a proposta não ficar tão defasada. Procuro agregar (PROFESSOR CRAVO BRANCO).

A fala desse professor que, inicialmente pareceria confusa, analisada com mais atenção, revelaria sua necessidade de evidenciar a apropriação de um conhecimento sobre a proposta curricular que o mesmo demonstra não deter. Nesse caso suscitaria os seguintes questionamentos: Em que medida a fala desse professor não expressaria certa falta de identificação com as políticas curriculares do município? Estaria esse docente concebendo o professor como aquele que tem a função executar o que foi elaborado por outras instâncias? Qual teria sido a sua participação na elaboração da proposta curricular da RMER? Estaria o docente deixando de se ver como intelectual que assume o compromisso político com a formação dos e das estudantes? Nesse sentido, Moreira e Macedo (2001, p. 125)

afirmam que “como intelectual público, o professor examina a relação entre conhecimento, aprendizagem e poder, entendendo-a como parte de um discurso que se deve colocar a serviço da liberdade”. Entende-se, nesse caso, que a liberdade aqui tratada abarca tanto o sentido da liberdade docente para se comprometer com a formação humana dos e das estudantes, quanto o da liberdade como um valor a ser ensinado aos meninos e meninas.

Duas outras professoras, entretanto, demonstram aproximações com a proposta curricular como se observa através de suas falas.

> Contempla, só que deixa muito a critério do professor. Eu não vou dizer que não tem lá. Tem a parte específica de Português, a parte específica de História, mas depende de cada um. É muito assim de você perceber por trás do discurso uma ideologia que esteja mostrando o preconceito de gênero, o preconceito de etnia, mas isso aí vai depender do professor conduzir esse trabalho. É bem a critério de cada um mesmo. Não está uma coisa assim bem definida (PROFESSORA ROSA CHAMPANHE).
>
> A proposta tentou dar uma enxugada em muita coisa, mas quando ela coloca as competências, coloca competências muito abrangentes (PROFESSORA ROSA BRANCA).

As falas dessas professoras ratificam os resultados revelados pela análise dos documentos curriculares realizada nessa investigação, na qual se anunciam os níveis de abrangência e de superficialidade com que as diferenças culturais e, em especial, as diferenças entre os gêneros aparecem no discurso curricular. Na ocasião, observou-se que a desconstrução, (re) construção das relações de gênero no cotidiano escolar estaria a depender de uma reinterpretação, por parte dos professores e professoras, dos princípios que ancoram o currículo municipal de Recife. Da mesma forma, observou-se que o tratamento dado ao gênero na proposta curricular diverge de um componente do currículo para o outro.

Na fala da professora Rosa Champanhe observou-se que os componentes Língua Portuguesa e História registram, na elaboração de suas competências, alguns avanços em relação ao tratamento das diferenças entre os gêneros nas prescrições curriculares.

Da mesma forma, a fala da professora Rosa Branca corrobora a análise já apresentada, segundo a qual nas ciências humanas foi possível observar tanto na

escrita dos fundamentos como na elaboração das competências, a presença de tentativas de superação da perspectiva monocultural do currículo. Contudo, o nível de abrangência que se observa na elaboração das competências gerais dificulta seus desdobramentos em competências mais específicas que venham a favorecer sua compreensão e operacionalização junto aos e às estudantes.

Esses elementos talvez estejam apoiando a fala de outros dois docentes – um professor e uma professora – quando afirmam que a proposta é boa, é avançada, porém não funciona porque não sai do papel, porque as pessoas não se orientam por ela. Além disso, os dois afirmam recorrer ao livro didático como orientador de suas práticas e, desta forma, apontam uma das fontes buscadas para a organização das práticas curriculares pelos professores e professoras em substituição à proposta curricular do município de Recife.

As falas desses docentes revelam um elemento paradoxal, ao afirmarem, por um lado, que a proposta curricular não funciona porque não sai do papel e, por outro lado, admitirem sua inclusão entre os/as docentes que não utilizam a referida proposta, uma vez que a substituem pelo livro didático.

Nesse sentido, Moreira e Macedo (2001) chamam atenção para a necessidade de formação de um professor e de uma professora culturalmente orientados, que possam assumir postura e atitude críticas em relação à hegemonia da cultura ocidental no currículo. Um professor e uma professora que não se permitam transformar em reféns das prescrições curriculares ditadas pelo poder instituído através dos currículos elaborados ou dos livros didáticos em circulação na escola.

Destaca-se, no entanto o depoimento de um professor, que relatando sua participação na elaboração do documento curricular da rede municipal, fez a seguinte declaração:

> A rede tem uma proposta de interação, de integração. No grupo de Geografia, a gente discute isso e colocou, inserido na proposta curricular as relações sociais e as relações de gênero. Quando a gente elaborou a proposta a gente teve essa preocupação. A gente tem professores que se sentiam excluídos para discutir o papel do homem, o papel da mulher e o papel dos homossexuais. Então a gente incluiu. A cada série sempre tem uma oportunidade de a gente discutir sobre isso (PROFESSOR CRAVO VERMELHO).

Esse trecho da fala do docente revela o sentido de continuidade que o gênero, como ferramenta de análise, assume no seu trabalho que tem como referência o documento curricular. Para esse docente a proposta curricular favorece o trabalho com as relações de gênero e argumenta “que tem colocado, tem, mas em termos de prática aí já é outro [...]. Na prática, fica muito a desejar em função da falta de uma pessoa de apoio, coordenador pedagógico, porque, às vezes, a pessoa diz que aceita, mas não sabe trabalhar em sala de aula”.

Nesse último trecho da sua fala, o professor admite que, por um lado os professores e professoras da rede municipal estariam carecendo de estudos e de apoio para trabalhar no dia a dia da sala de aula com as diferenças culturais e, em especial, com as diferenças de gênero e de orientação sexual, como afirma o docente. Por outro lado, sua fala revela a necessidade de apoio na escola para acompanhamento desse trabalho.

Nesse sentido, os resultados das análises sobre o gênero como temática nas práticas curriculares com estudantes do ensino fundamental foram revelando aspectos contraditórios que expressam, entre outras coisas, o estado atual de incertezas e de perplexidade porque passa a sociedade contemporânea e, por conseguinte, a escola e os sujeitos que a ela adentram. Entende-se que, nesse caso, trata-se do estranhamento causado pelo confronto que se estabelece, no interior da escola, entre as diferentes formas de conceber a cultura. Assim, o universo formador da (s) cultura (s) juvenil (is), demanda novas e diferentes formas de relacionamento entre os meninos e meninas e, ao se defrontar com a concepção moderna de cultura, que ancora as práticas curriculares e o olhar dos professores e professoras sobre as relações entre os gêneros, estaria acionando os elementos da crise mencionada.

Deste modo, professores e professoras através de suas falas vão ratificando que elementos de sua formação pessoal e acadêmica, ancorados nos pressupostos da cultura moderna constituem os pilares de sustentação das suas práticas educativas.

Entretanto, na contracorrente das dissonâncias entre proposta e práticas curriculares até aqui anotadas, registrou-se, nas escolas municipais, o ajustamento das duas dimensões do currículo no que se refere ao uso da linguagem. Assim, a

análise da linguagem adotada nos textos curriculares, comunicada anteriormente[55], revela a manutenção dos elementos da cultura ocidental moderna, expressos através da adoção do masculino genérico sem variações e, em alguns casos, esporadicamente com variações; da universalidade do masculino e da indeterminação dos gêneros pela ausência do artigo ou uso de palavras inespecíficas.

Na ocasião, destacaram-se também tentativas pontuais e isoladas de superação da linguagem androcêntrica nos textos curriculares, observadas em alguns componentes do currículo. Observou-se, no entanto, que essas tentativas não ganham força na elaboração da proposta curricular, nem mesmo nos componentes que sinalizam sua inserção no currículo. Destaca-se, por sua vez, que a adoção de uma linguagem que inclua a pluralidade dos gêneros não constitui uma questão de menor relevância, ou de resolução imediata, uma vez que implica alterações em toda uma construção histórica de formação da linguagem e de valores culturalmente arraigados na sociedade, indicando a necessidade de uma tempo para que as mudanças se efetivem. Trata-se, contudo, de compreender a linguagem como elemento da cultura e, por conseguinte, como construção histórica que deve abarcar a pluralidade e a diversidade de sujeitos e de identidades que adentram a escola.

Dessa forma, infere-se que a linguagem adotada na proposta curricular não abrange a dimensão das diferenças culturais. E, da mesma forma, não suscita questionamentos visando a superação da linguagem androcêntrica, oficialmente recomendada e culturalmente arraigada ao cotidiano das pessoas, por uma linguagem que expresse a pluralidade dos gêneros e possibilite a visualização dos sujeitos em condições de igualdade de direitos e de participação social.

Esse elemento, por sua vez, é referendado nas práticas comunicativas cotidianas no interior da escola, quando se observa não haver nenhuma distinção entre os gêneros na comunicação, nem referência alguma à pluralidade de gêneros presentes na escola ou na sociedade. Nesse caso, a naturalidade no uso da linguagem apresenta-se como uma forma segura e confiável de manutenção dos valores e dos comportamentos socialmente esperados dos e das estudantes. Por

[55] Os resultados da análise da linguagem relativa aos gêneros, utilizada nos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino do Recife, está contida no capítulo 4 deste trabalho.

outro lado, o silenciamento das diferenças representa a estratégia aparentemente mais inocente de ocultação da pluralidade dos gêneros, por se constituir naquela que garante o cumprimento da norma culta socialmente prestigiada, ou a conformidade com as regras de linguagem tradicionais (LOURO, 1998; MORENO, 1999).

Assim, entre professores e professoras – nas aulas, nas interações com estudantes fora das aulas, nas conversas informais, nas entrevistas concedidas – as categorias de uso da linguagem adotada para os gêneros se repetem, a exemplo da proposta curricular, corroborando a ideia de uma universalidade do masculino como representativo da espécie humana e, por conseguinte como referência para construção das identidades dos sujeitos.

Nesse capítulo, buscou-se compreender, a partir da análise das falas dos sujeitos e das observações do campo empírico da investigação, as seguintes questões: de que forma as diferenças de gênero que adentram a escola interferem nas aulas dos vários componentes curriculares? Qual o tratamento dispensado às questões relativas ao gênero nas práticas curriculares, e como se dá o diálogo entre a temática do gênero e os conteúdos disciplinares? Quais os saberes docentes mobilizados no trato com as questões de gênero que emergem no cotidiano escolar? Que relações se estabelecem entre a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife e as práticas pedagógicas que abrangem o gênero como temática?

Esse conjunto de questões possibilitou à investigação apreender qual o espaço ocupado pelo gênero nas práticas curriculares que se desenvolvem com estudantes do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental na rede municipal. Assim, verificou-se que as diferenças entre os gêneros interferem nas aulas dos diversos componentes curriculares, embora algumas falas de professores e professoras revelem certa propensão à opacificação das interposições da problemática do gênero nas práticas curriculares. Essas interferências, de modo geral, se fazem perceber através de conflitos surgidos nas aulas, bem como de expressões ou de atitudes preconceituosas esboçadas por meninos e/ou meninas, a partir dos quais os e as docentes efetuam suas intervenções pedagógicas. Essas intervenções, no entanto, carecem de maior regularidade, uma vez que sua ocorrência, em geral, se dá em resposta a uma tensão surgida entre os e as estudantes. Nessas ocasiões, os professores e professoras afirmam acionar saberes construídos ao longo das suas

histórias de vida pessoal, já que, de um lado sua formação inicial não teria oferecido os fundamentos necessários à atuação frente à problemática do gênero e, de outro lado, a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino do Recife não estaria contemplando a temática.

Além disso, registrou-se entre os e as docentes investigados/as, pequena apropriação dos elementos da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, que resultaria, talvez, do distanciamento que marca a relação de grande parte dos professores e professoras com o documento curricular.

Dessas análises, poder-se-ia concluir que o gênero ainda ocupa espaço secundário no currículo escolar, talvez, em razão da invisibilização ou opacificação das questões por ele suscitadas. Essa invisibilidade ou opacidade em torno das questões relativas às diferenças entre os gêneros estariam ancoradas, de um lado, na carência de fundamentos teórico-metodológicos dos professores e professoras para seu enfrentamento e, de outro lado, na própria concepção de formação dos e das docentes. Posto de outro modo, a formação docente – inicial e continuada – estaria obstaculizando a apropriação pelos professores e professoras das ferramentas teórico-conceituais para lidar com as tensões entre os gêneros na escola e, em especial, na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação se propôs a analisar as propostas e as práticas curriculares vivenciadas no terceiro e quarto ciclos de aprendizagem do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife, buscando compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes. Considera-se um desafio em razão do entendimento de que o currículo, por um lado, está comprometido com a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, mas também com a construção dos sujeitos, das suas identidades e com a forma como os fenômenos e os grupos sociais são representados. Por outro lado, entende-se que essas subjetividades, identidades e representações não têm sua constituição restrita ao espaço escolar e às vivências que se desenvolvem através do currículo, uma vez que são forjadas em meio a uma multiplicidade de relações e de estímulos presentes nos processos de socialização dos elementos da cultura.

No entanto, sem desconsiderar o papel que outras instâncias sociais desempenham nesses processos, o caminho trilhado por esta investigação buscou respostas – ainda que aproximadas e provisórias – às inquietações suscitadas pela dinâmica e pela complexidade que envolvem a escola e, em especial, o currículo escolar na formação dos sujeitos. Assim, a questão que guiou a pesquisa está expressa na seguinte indagação: em que medida o currículo escolar compreendido como espaço de (re) criação e socialização da cultura, está implicado na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental?

Dessa forma, compreendendo o currículo escolar como produção histórica e social, logo como elemento da cultura atravessado por relações sociais de poder, objetivou-se compreender de que forma o mesmo está implicado na construção das relações de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental. A resposta à questão da pesquisa foi buscada nos documentos curriculares da rede municipal, nos dados das observações realizadas e nas falas dos sujeitos participantes da investigação: estudantes, professores e professoras do terceiro e quarto ciclos de aprendizagem do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife.

As conclusões a que se chega com essa investigação são entendidas como conclusões parciais que não têm intenções de generalizar resultados, tampouco

pretensões de esgotar tão amplo e produtivo debate. Trata-se antes de colocar na pauta das reflexões e discussões sobre o potencial formador do currículo escolar uma questão que historicamente se apresentou complexa, perturbadora, desafiadora, mas, sobretudo reveladora das muitas estratégias públicas e privadas de manutenção da estabilidade da identidade hegemônica, ou seja, da identidade masculina. Trata-se, portanto, de colocar na agenda das discussões sobre as propostas e práticas curriculares a diferença entre gêneros que, para além do discurso que posiciona hierarquicamente centro e margens, considere a pluralidade e a mobilidade das posições e das identidades dos sujeitos, além da dispersão e da circulação do poder nas relações sociais entre os grupos.

Assim, as conclusões aqui apresentadas adotam como eixos argumentativos as implicações da proposta curricular como texto que orienta formalmente as práticas curriculares vivenciadas na escola e as implicações das práticas curriculares que se efetivam no seu interior na construção das relações entre os gêneros no espaço escolar.

Em relação às implicações da proposta curricular na construção das relações de gênero entre os e as estudantes, a análise empreendida é reveladora de que esses discursos colocam as situações de desigualdades socioeconômicas no centro do debate, defendem princípios como justiça e inclusão social e denotam compromisso político com os ideais de construção de uma sociedade democrática. No entanto, deixam de considerar que a produção dessas disparidades socioeconômicas não está circunscrita apenas às desigualdades de classe social, mas que, ao contrário, estiveram e estão continuamente atravessadas pelas diferenças culturais de um modo geral e, em particular, pelas diferenças de gênero.

Nesse sentido, o texto curricular parece presumir que, uma vez atenuadas as condições de desigualdade socioeconômica, as assimetrias nas demais relações sociais estariam serenadas. Dessa forma, expressa certo distanciamento da dimensão da cultura no seu sentido mais amplo de elemento que abrange toda produção material e simbólica de uma sociedade, incluindo-se nesta a produção das diferenças e, em especial, das diferenças entre os gêneros.

Disso se depreende que a concepção de cultura que orienta a proposta curricular da rede municipal a toma na sua acepção mais conservadora, como um ideal de conquista que, conduzindo os sujeitos à emancipação, seria almejado por

toda sociedade e teria na educação a sua via de acesso. Trata-se de uma acepção de cultura que, por não incorporar a pluralidade e as possibilidades de adjetivação do termo, afasta-se das múltiplas alternativas de sentido que ele oferece.

Assim sendo, o trato com as diferenças culturais no texto curricular mostra-se insuficiente para provocar nos professores e professoras o comprometimento com essa discussão que deveria gerar, nos/nas estudantes, motivação e curiosidade em relação ao tema, bem como oportunidades para construção de uma identidade de gênero afirmativa. Nesse caso, o currículo vivenciado por estudantes do terceiro e do quarto ciclos de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino do Recife, no contexto escolar analisado evidencia certa opacidade no que diz respeito à construção das relações que se estabelecem entre os gêneros. Da mesma forma, desconsidera que as manifestações de poder são inerentes à construção dessas relações, cuja organização se deu historicamente em torno da oposição binária entre o masculino e o feminino.

Esse binarismo, que caracteriza a concepção moderna de cultura, acaba por reiterar a pretensa universalidade das identidades hegemônicas, atribuindo a estas a legitimidade normativa, como é o caso da posição de universalidade ocupada pelas identidades masculina e heterossexual, que supostamente representariam identidades sólidas, permanentes e confiáveis e em torno das quais as demais identidades de gênero deveriam ser construídas.

Assim, por um lado, entende-se que as concepções de educação, de cultura e de currículo, que ancoram o discurso da proposta curricular da rede municipal, uma vez tratadas sob o enfoque dialético, possibilitam a compreensão a respeito das contradições e dos conflitos que geram desigualdades sociais e, de certa forma, favorecem a incorporação das diferenças culturais às práticas curriculares. Por outro lado, a centralidade na dimensão socioeconômica como promotora de desigualdades sociais coloca a cultura e as diferenças culturais como categorias periféricas na análise dessas desigualdades, quando não silencia sobre as mesmas.

Ademais, evidencia-se a opacificação das relações sociais de gênero no texto curricular em tal medida que o uso da linguagem revela distintas formas de invisibilização das diferenças de gêneros entre os sujeitos da educação. Assim, seja através da aplicação do masculino genérico, da universalização do masculino, ou da indeterminação dos gêneros, a linguagem adotada na proposta curricular expressa,

sobretudo, seu poder de universalização de categorias, de fixação de identidades e, em consequência, de demarcação do lugar social dos sujeitos na organização social.

Nesse caso, a análise da proposta curricular revela a ambigüidade e a ambivalência próprias do momento de instabilidade social que a transição ou o enfrentamento entre modernidade e pós-modernidade representa. Se, por um lado, a proposta analisada assinala sua vinculação a uma perspectiva de educação inclusiva referenciada nos princípios democráticos de equidade na oferta de oportunidades de participação social, por outro, ao ancorar seus pressupostos na concepção monolítica da cultura da moderna, deixa de conferir à cultura, no seu sentido plural e adjetivado, um lugar central no currículo.

Assim sendo, o que se depreende dessa análise é que a desconstrução, (re) construção das relações de gênero no cotidiano da escola fica sob a dependência de uma reinterpretação do texto curricular pelos professores e professoras. Da mesma forma, a inserção na sala de aula de um trabalho de educação com os e as estudantes para a vivência das relações de gênero estaria sujeito à reinvenção do currículo pelos/a docentes e implicaria a mobilização de conhecimentos a respeito da temática do gênero, que também não são oferecidos aos professores e professoras nos documentos da proposta curricular.

Diante desses elementos, pode-se argumentar que as implicações do currículo prescrito da Rede Municipal de Ensino do Recife na construção das relações de gênero entre estudantes do terceiro e quarto ciclos de aprendizagem têm sua gênese na concepção de cultura que o ancora e na decorrente ambigüidade revelada no trato com as diferenças culturais. Assim, a centralidade atribuída às desigualdades entre as classes sociais e a conseqüente opacificação das diferenças culturais no texto curricular resultam no silenciamento sobre as relações de gênero no currículo. Esses elementos apontam os vínculos entre o currículo da Rede Municipal de Ensino do Recife e a concepção de cultura herdada da modernidade e esses vínculos, por sua vez, reiteram a construção de relações sociais de gênero, ancoradas na dicotomia entre pares que historicamente sustentou a oposição entre masculino e feminino.

Por outro lado, pode-se inferir que, não obstante algumas aproximações, a relação entre a proposta e as práticas curriculares na rede de ensino analisada é

marcada pelo distanciamento entre a intenção e a ação curricular. Esse distanciamento, no entanto, não se dá no sentido de superar as lacunas observadas no texto curricular e inserir, nas intervenções pedagógicas, o trato com as relações sociais de gênero. Ao contrário, a referência que os e as docentes fazem ao documento curricular revela o precário emprego do mesmo na elaboração e vivência das aulas da maioria dos componentes curriculares. Revela também uma espécie de transgressão silenciosa que faz com que o texto curricular seja vagamente lembrado por alguns/mas e preterido por outros/as, deixando, dessa forma, de cumprir sua função orientadora das práticas educativas que se desenvolvem no espaço escolar.

No que diz respeito às implicações dessas práticas curriculares na construção das relações de gênero entre os e as estudantes, a exemplo do que se observou nos documentos da proposta curricular, vai se configurando igualmente certa opacificação das tensões motivadas pela diferença entre os gêneros. Assim, algumas falas de professores e professoras apontam que essas relações não são sequer problematizadas no espaço escolar e, em consequência, são descritas pelos/as docentes como se, na maioria das vezes, expressassem consensos entre meninos e meninas. Esse posicionamento sugere que o gênero ainda não foi incorporado, quem sabe, nem compreendido, como categoria, na análise dos fenômenos sociais e educativos vivenciados na escola.

Em contrapartida, as relações entre meninos e meninas são assinaladas pela separação entre os gêneros no espaço escolar, sem que nenhum elemento do currículo seja acionado com vistas a promover outras formas de relacionamento entre eles e elas. Assim, não se evidenciam nas práticas curriculares intervenções pedagógicas que favoreçam as aprendizagens sobre a vivência das relações entre os gêneros.

Esse elemento indica que para os professores e professoras essa separação entre meninos e meninas constitui um fenômeno social naturalizado, na leitura que fazem da realidade escolar e, em consequência, na sua atuação pedagógica. Trata-se de um elemento da cultura internalizado anteriormente, uma vez que os e as estudantes já chegam à escola separados por gênero. Nesse caso, observa-se um processo de naturalização da cultura que remete à negação de sua condição histórica, dinâmica e, por conseguinte, mutável.

Esse processo de naturalização, por sua vez, encaminha a reflexão a uma aplicação do pensamento moderno ao conceito de cultura no mesmo sentido daquele aplicado à natureza, quando o trato com a diferença entre os gêneros esteve ancorado na ideia de que a natureza era o destino. Esse pensamento defendia a existência de uma natureza vinculada aos sexos dos sujeitos, uma natureza própria aos homens e mulheres, estável e responsável por seus distintos comportamentos.

O entendimento de que a separação por gênero entre meninos e meninas, já no início dos seus processos de socialização, deixaria a escola com dificuldade para ensiná-los sobre uma convivência solidária entre diferentes gêneros, sublinha um deslocamento no determinismo dos conceitos, segundo o qual, agora, ao invés da natureza, a cultura é que passaria a ser o destino. Dessa forma, nega-se que a cultura se caracteriza como produção humana e, por conseguinte, constitui-se como território de disputas, de lutas e de conquistas, estando, deste modo, em permanente processo de (re) criação, através das relações sociais.

Na análise das interferências das relações de gênero nas aulas dos vários componentes curriculares foi possível assinalar que a negação dessas interferências pelos/as docentes revela a instabilidade provocada pela ambivalência em torno das concepções de autoridade e de disciplina, que se colocam em permanente confronto com as pressões demandadas pelo currículo para atendimento às diferenças culturais que adentram a escola.

Dessa forma, diante do compromisso de ter de discorrer sobre as interferências provocadas pelas diferenças de gênero na sala de aula, esse professor e essa professora se vêem diante de uma situação de ambivalência que o/a coloca na desconfortável posição de ter que escolher entre assumir que essas diferenças interferem nas aulas e, por vezes, geram conflitos entre os meninos e meninas. Ou, por outro lado, negar os conflitos existentes em nome da preservação da boa imagem de professor e professora como aquele/a que detém o controle da turma mantendo uma disciplina exemplar, seja por meio da justeza do planejamento, seja pelo uso da autoridade docente inquestionável, recomendada pelo pensamento moderno.

Dessa forma, professor e professora vão revelando suas dificuldades de circulação nesse terreno híbrido no qual o currículo escolar ganha materialidade na

atualidade. Assim sendo, demonstram conviver com a ambigüidade de, por um lado entenderem que precisam garantir, através da ação docente, o legado da modernidade de formação de um indivíduo disciplinado, cultivado, civilizado, moralizado, prudente e adaptado à sociedade, e, por outro, enfrentarem a crise social na qual a escola também está mergulhada e que anuncia a ruptura com os modelos herdados. Ao mesmo tempo, essa crise sinaliza a emergência de outro projeto cultural que, distanciando-se da acepção de cultura como cultivo, no sentido de acúmulo dos conhecimentos veiculados através da instrução e do ensino, propõe que as diferenças culturais sejam tratadas com equidade no currículo escolar.

Assim, a ideia de que a universalização de um padrão cultural representaria a conquista do ideal democrático de igualdade para todos confronta-se na escola com a diversidade cultural e com a conseqüente necessidade de ampliação dos conteúdos da cultura a serem incluídos no currículo, como é o caso das relações de gênero. Esse estado de coisas faz com que os e as docentes convivam permanentemente com o mal-estar causado pela ausência de um ancoradouro seguro para sua atuação pedagógica, não mais garantido pela configuração atual da sociedade.

Em contraposição à acepção moderna de cultura que ancora a maioria das práticas curriculares analisadas, destacam-se algumas sinalizações pontuais de que o currículo constitui espaço de disputas, no qual se estabelecem relações de poder que de forma descentrada operam através da inclusão ou exclusão de conteúdos curriculares, cuja legitimidade resulta da correlação de forças que se estabelece entre os grupos. Nesse caso, se instala um confronto entre as dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras para tomar a cultura como eixo das práticas curriculares e, ao mesmo tempo, operar com uma orientação multicultural a essas práticas.

Esse confronto torna-se evidente quando se analisa que as intervenções pedagógicas em torno das questões de gênero se dão, em sua maioria, de forma pontual e esporádica quando um conflito se instala em sala de aula forçando o professor ou a professora a uma tomada de posição. Nesses momentos é que os e as docentes se dão conta de que os tempos são outros e que os modelos convencionais de análise já não oferecem respostas satisfatórias ao desejo de

conter as tensões e os conflitos originados pelas novas configurações que as relações entre os gêneros assumem no espaço escolar.

Dessa forma, a análise do gênero nas práticas curriculares e no diálogo com os conteúdos das disciplinas escolares revela a ausência de sistematização e regularidade no trato com a temática. As discussões sobre questões relativas às diferenças entre os gêneros têm espaço garantido apenas quando da ocorrência de um conflito entre meninos e meninas na sala de aula, ou quando atitudes preconceituosas se explicitam impelindo o professor ou a professora à ação.

Essa intervenção, no entanto, se expressa de forma a mobilizar os saberes cotidianos, apreendidos através dos processos de socialização da cultura, vivenciados pelo professor e pela professora. Assim, se de um lado, os estudos de gênero ainda não compõem a agenda da formação docente – inicial e continuada –, de outro o e a docente também não se sentem comprometidos com a necessidade de buscar recursos teóricos para melhor intervir pedagogicamente nas situações de conflito, ou para incluir nos conteúdos da sua disciplina um trabalho com as relações de gênero. No entanto, trata-se de situações que informam ao professor e à professora sobre a necessidade de apropriação de conhecimentos específicos dessa área, além do compromisso político com a formação de uma sociedade com maior justiça social.

Esses elementos, por sua vez, sinalizam a necessidade de se repensar os modelos de formação docente – inicial e contínua – uma vez que os mesmos estariam também impregnados de uma concepção de cultura homogênea e monolítica em conformidade com a acepção moderna que é, ao mesmo tempo, conflitante com a atual realidade escolar. Nesse sentido, entende-se que se a formação inicial não oferece as ferramentas teórico-metodológicas para atuação do professor e da professora nesse campo de estudos, e se, da mesma forma, a formação contínua não se debruça sobre os estudos desses temas, há que se concluir que as implicações do currículo escolar com a construção das relações de gênero entre os e as estudantes tende a reiterar os modelos instituídos pela cultura moderna para essas relações. Nesse caso, trata-se de entender que a sensibilidade, o compromisso político e a disposição para atuação nessa tarefa são imperativos; contudo, entende-se que, de igual modo, os estudos na área são indispensáveis.

Dessa forma, as análises empreendidas vão aproximando a investigação das conclusões ora apresentadas e corroboram a tese aqui defendida, qual seja: o currículo escolar ancorado na concepção de cultura moderna, caracterizada por seu idealismo e elitismo, pela pretensão de unicidade e universalidade, pela disposição para a classificação binária e a oposição à ambivalência, estaria duplamente implicado na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental. Assim, de um lado, as práticas educativas desvendam o comprometimento do currículo com essa acepção de cultura, que estaria operando através dos elementos presentes na formação dos professores e professoras e se expressando nas leituras que estes e estas fazem da realidade e, em especial, na forma como descrevem, analisam e avaliam as relações entre os gêneros no espaço escolar. Por outro lado, esses elementos da cultura moderna, apreendidos pelos professores e professoras nos cursos de formação docente estariam apoiando suas práticas pedagógicas no que diz respeito ao trato com as questões de gênero. Estariam, além disso, sendo difundidos por meio dos vários artefatos curriculares adotados no ensino fundamental aos quais os meninos e as meninas têm acesso e revelando, por conseguinte, as implicações do currículo na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes do ensino fundamental.

Essas implicações operam, sobretudo, por meio da opacificação das tensões existentes entre os gêneros no ambiente escolar, que se manifesta sob a forma de ocultação dos conflitos provocados pelas diferenças entre os gêneros, distanciamento das discussões sobre a temática, culpabilização das famílias pelas representações de gênero trazidas pelos meninos e meninas para a escola, silenciamento diante da separação entre meninos e meninas na formação de grupos.

Desse modo, o currículo escolar estaria comprometido com a constituição de relações sociais assimétricas entre os gêneros, com as escolhas e expectativas dos meninos e meninas e com a ocupação de diferentes lugares sociais em razão da diferença de gêneros. Estaria, portanto, ancorado no núcleo central do ideário modernista, pautado pela dicotomia entre alta cultura e cultura popular, cujo resultado mais imediato é a adoção de fronteiras inacessíveis entre dois mundos: o mundo da Cultura escolar – ideal, universal, emancipadora, legítima, singular – e o

mundo das culturas – plurais e adjetivadas – que adentram o espaço da escola, desvelando a diversidade entre os gêneros.

Assim, diante dos achados dessa investigação, algumas outras questões emergem, sinalizando a necessidade de novas buscas que possam elucidar algumas indagações como, por exemplo: em que medida os currículos dos cursos de formação inicial de professores e professoras estariam oportunizando aos futuros/as docentes as ferramentas teórico-metodológicas para lidar com as diferenças culturais e, em especial, com as diferenças de gênero que adentram a escola e as salas de aula? Qual a concepção de cultura que ancora os atuais currículos dos cursos de formação docente e em que medida esta concepção estaria implicada com práticas pedagógicas conservadoras no trato com as questões suscitadas pelas diferenças entre os gêneros? De que forma os cursos de formação docente poderiam contribuir com a elaboração de propostas e a vivência de práticas curriculares na educação básica e, em especial, do ensino fundamental, visando à construção de relações sociais de gênero nas quais as diferenças não se convertam em desigualdades de direitos e de participação social? Essas questões poderão ser tomadas como pistas para outras investigações nas quais a cultura, o currículo e o gênero constituam categorias analíticas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2.ed. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Rev. Bras. Est. Pedag**., Brasília, v. 81, n. 197, p. 5-13, jan./abr. 2000.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero**. Cad. Pagu** [online]. 2003, n.21, pp. 281-315. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19 julho 2009.

APLLE, Michael. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

APLLE, Michael. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ArtMed, 2006

ARANHA, Maria L. de A. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Delta S.A, 1958.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste em France**. Paris: François Maspero, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando G. Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria na prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. Trad. Paula Montero. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5. ed. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**. n.20. jul/dez, 1995. p.133-184.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANQUINHO, João. **Enciclopédia de termos lógico-filosóficos.** São Paulo: Martins Fonte, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 07 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. CNE/CEB, Publicada no D.O.U. de 15 de abril de 1998, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Lei 11.274/2006 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **lex**:br:federal:lei:2006-02-06;11274.

BRASIL. **Lei n. 11.114/2005, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **lex**: br:federal:lei:2005-05-16;11114. Diário Oficial da União. Seção 1. 17/05/2005. p. 1.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **lex**: br:federal:lei:1996-12-20;9394. Diário Oficial da União. Seção 1. 23/12/1996. p. 27833.'

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. Corpos de pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões propostas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In. _____. (Org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade***.* Ago 2002, vol.23, no.79, p.125-161.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____ (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: Edufal, 2007.

CATANI, Denise Barbara et al. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite è filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola pública na virada do século:** cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

COSTA, Marisa Vorraber. **O Currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, MARIA Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, RJ: Mai/Ago. 2003, n. 23, p. 36-61. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 20/12/2007.

COSTA, Rosely Gomes. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. **Cadernos Pagu.** Campinas, SP: UNICAMP, n.11, p. 157-199, 1998.

CRUZ, Maria Helena Santana. Gênero, trabalho e educação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: Edufal, 2007.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero. O recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.113-143. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30.junho.2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 15. ed. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Trad. Maria Tereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. 29. ed. Trad. Raquel Ramelhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Eleta de Carvalho. A dupla inserção das mulheres no magistério: alunas e professoras em sala de aula. **Plenarium** Revista Acadêmica de Produção do Saber. João Pessoa: Idéia Editora. Vol. IV, n. 5, agosto de 2003. p.145-160.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **A memória histórica da mulher no livro didático de História de 5ª a 8ª série**. 1996. 64 p. Monografia (Especialização em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1996.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **As representações sociais de gênero das professoras de História do ensino fundamental da rede municipal de Recife no cotidiano da sala de aula.** 2002. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

GIROUX, A. Henri. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Trad. Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

GIROUX, A. Henri; GIROUX, Susan Searls. Ensinando o político com Homi Bhabha. In: _____. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Trad. Ronaldo C. Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

GIROUX, Henri. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed,1999.

GIROUX, Henri. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo R. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. **Rev. Port. Cien. Desp.**, set. 2005, vol.5, no.3, p.322-328. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 10.janeiro.2010.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escola. **Texto e contexto Enfermagem.** Florianópolis, SC: jan./mar. 2006, vol 15, n. 001, p. 35-42.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 5. ed. Trad. Attílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 5. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende (et.al). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos** 5. ed. Tradução Zelijko Loparié (et al.). Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KÄPPELI, Anne-Marie. Cenas feministas. In: PERROT, M.; FRAISSE, Geneviève (Orgs.). **História das mulheres no ocidente**: o século XIX. Vol. 4. São Paulo: Ebradil, 1991.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência?. **Cadernos Pagu.** Campinas, SP: UNICAMP, jul./dez. 2006, n. 27, p.13-34.

LIMA, Francis Madlener de; DINIS Nilson Fernandes. Corpo e gênero nas práticas escolares de educação física. **Currículo sem Fronteiras** [online]. Jan/Jun 2007, v.7, n.1, p. 243-252. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 30 maio 2009.

LOBO, Tancredo. **Currículo e Identidade na Educação**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. **Cad. Pesqui**. [online], Dez 2006, vol.36, n.129, p. 619-635. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 30.junho.2009.

LOPES, Maria Margaret; PISCITELLI, Adriana. Revistas científicas e a constituição do campo de estudos de gênero: um olhar desde as "margens". **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2004, vol.12, n.spe, pp. 115-121. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 30.maio.2008.

LOPES, Maria Margaret; COSTA, Maria Conceição da. Problematizando ausências: mulheres, gênero e indicadores na História das Ciências. **Cad.Pagu** [online]. 2005, n. 25, p. 75-83. Disponível em: <http://www.pagu.unicamp.br> Acesso em: 30.maio.2008.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola pública na virada do século:** cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise Barbara. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras editora, 2000b.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educ. rev**. [online]. 2007, n.46, pp. 201-218. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30.janeiro.2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. RJ: DP&A, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

LUZ, Madel Therezinha. O Lar e a maternidade: instituições políticas. In: _____. **O Lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p.10-31.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educ. Soc.**, vol 25, n. 86, p. 103-129, Campinas, Cedes, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**. [online]. vol 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez. 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 30.maio.2008

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma Questão de gênero**. Rio de Janeiro e São Paulo: Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas, 1992.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 23. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Trad. Helena Beatriz M. de Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MCROBBIE, Ângela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MEAD, Margareth. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MELO, Hildete Pereira de; OLIVEIRA, André Barbosa. A produção científica brasileira no feminino. **Cad. Pagu** [online]. 2006, n.27, pp. 301-331. Disponível em: http://www.scielo.br Acesso em: 30.maio.2008

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios Trad. Silvana Cabucci Leite, et, al. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ**. [online]. 2003, n.23, pp. 156-168. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 20.junho.2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Rev. Edu. Soc.** [online], ago. 2002, n. 79, p.15-38. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 20.junho.2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores e professoras. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Rev. Edu. Soc.** [online], dezembro 2000, no.73, p.109-138. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 20.junho.2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto.** Brasília, ano 9, n. 46, p. 73-83, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo, e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. Maria aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. B. et al. (Orgs.). **Currículo:** pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina:** o sexismo na escola. Trad. Ana V. Fuzatto. São Paulo: Moderna, 1999.

MORGADO, José Carlos. Educar para o século XXI: que papel para o(a) professor e professora(a)?. In: MOREIRA, A. F. B. et al. (Orgs.). **Currículo:** pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOTTA, Diomar das Graças. Gênero e educação: a perspectiva maranhense em germinação. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: Edufal, 2007.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NERESINI, Frederico. Pesquisa qualitativa e simulação. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. **Revista Tempo Social**. vol.16 n.1. São Paulo: jun/2004. p. 119-127. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 20/12/2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu.** Campinas, SP: UNICAMP, n.11, p. 157-199, 1998.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: Edufal, 2007.

PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação:** A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. **As escolas tecendo a proposta pedagógica da rede**. ABRANCHES, A. F. P. S. *et al.* (Orgs.). Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2008.

RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tecendo a Proposta pedagógica.** Recife: Secretaria de Educação, 1996.

RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Os ciclos de aprendizagem e a organização escolar**. Recife: Secretaria de Educação, 2002.

RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife:** Construindo competências. Versão preliminar. Recife: Secretaria de Educação, 2002.

RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

RECIFE, Prefeitura. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Olhares sobre as práticas nas escolas municipais:** leituras complementares. Recife: Secretaria de Educação, 2004.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.145-168. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30.junho.2009.

ROSA, Graciema de Fátima da. O corpo feito cenário. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v.27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios Trad. Silvana Cabucci Leite et, al. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAMARA, Eni de Mesquita et al. (Orgs**.). Gênero em debate:** trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997.

SÁNCHEZ, Adolfo Vásquez. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoameridano de Ciencias Sociales. CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Rev. Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes.** UEPG. Ponta Grossa, PR: Ano 11,

n.1, p. 59-69, jun/2003. Disponível em: www.revistas2.uepg.br. Acesso em: 20.janeiro.2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade**. Porto Alegre. Vol. 16, p.5-22, jul/dez, 1990.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da História:** novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SCOTT, Joan. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu.** [online], 1994, nº 3, p. 11-27. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 20.fevereiro.2009.

SHERMAN, Howard J.; HUNT, E. K. O Capitalismo americano contemporâneo e seus críticos radicais. In: _____. **História do pensamento econômico**. Trad. Jaime L. Benchimol. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?**. 3. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001a.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da educação:** estudos foucautianos. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais:** as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Moreira (Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Teorias do currículo:** uma introdução crítica. Porto: Porto Ed., 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora!” a escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SMITH, Bonnie G. **Gênero e História**: homens, mulheres e a prática histórica. Trad. Flávia Beatriz Rossler. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SOIHET, Raquel. Enfoques feministas e a história: desafios e perspectivas. In: SAMARA, Eni Mesquita; MATOS, Maria Izilda; SOLER, Maria Angélica (Orgs.). **Gênero em debate**: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC., 1997.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores e professoras.** Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar. **Educação e Realidade.** n. 21(1), jan/jun 1996, p. 159-186.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de gênero. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. ***Educ. Soc.*** [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 143-160. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso: em 30.09.2009.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Trad. Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de didática.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online], Ago 2003, no. 23, p. 5-15. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 20.fevereiro.2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educ. Soc.** [online]. Campinas, vol. 27, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 janeiro 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de currículo: novidades no *front*. **Educ. Soc.** [online]. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1405-1408, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 janeiro 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.** [online]. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 janeiro 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesqui.** [online]. 2004, vol.34, n.121, pp. 77-104. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 15 janeiro 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YANNOULAS, Silvia Cristina; VALLEJOS, Adriana Lucila; LENARDUZZI, Zulma Viviana. Feminismo e academia. Trad. Syomara Deslandes Tindera. **R. Bras. Est. Pedag**., Brasília, v. 81, n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. **A pedagogia radical de Henry Giroux**: uma crítica imanente. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1999.

Anexo 1

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação

Pesquisa: O currículo e suas implicações na construção das relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da RMER.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

1. Sexo		Masculino		Feminino				
2. Graduação								
Licenciatura em:								
Bacharelado em:								
3.Pós-Graduação								
Especialização em:								
Mestrado em:								
Doutorado em:								
4.Faixa Etária		21 a 30 anos		31 a 40 anos		41 a 50 anos		Mais de 50 anos
5.Tempo de atuação no Magistério		0 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		Mais de 20 anos
6. Tempo de docência na RMER		0 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 20 anos		Mais de 20 anos
7. Disciplina(s) que leciona na RMER:								
8. Turma(s) que leciona	**3º CICLO**	1º ano		2º ano	**4º CICLO**	1º ano		2º ano
9. Vínculo com a Rede Municipal de Ensino do Recife								
	Professor II		**Professor I**			**Estagiário**		
10. Você participou da formação continuada nos últimos 4 anos?								
	Sim		Não					
11. A formação continuada, nesse período, envolveu a temática do gênero? Com que freqüência?								

Anexo 2

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação

Pesquisa: O currículo e suas implicações na construção das relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da RMER.

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

1. Como são as relações entre meninos e meninas na escola? Descreva uma situação em que as relações de gênero tenham sido objeto de discussão (exitosa ou problemática) na sala de aula com os e as estudantes
2. Você considera que há interferência das relações entre os gêneros no ensino da sua disciplina? Poderia relatar um dessas interferências?
3. Você já pensou em incluir nos conteúdos da sua disciplina e o trato com as relações de gênero? Se sim, por quê? Em qual conteúdo? Se não, por quê?
4. De que forma você conduz as situações envolvendo as relações entre os gêneros (ou o ensino sobre as relações de gênero) na sala de aula?
5. Quando você se vê diante de uma situação de conflito entre meninos e meninas na escola (sala de aula) e é chamado/a a intervir o que mobiliza para que sua ação se efetue? Qual a fonte ou origem desses conhecimentos?
6. Você conhece a proposta curricular da RMER? Identifica na mesma elementos que favoreçam a realização de estudos e trabalhos sobre as relações sociais de gênero com os e as estudantes?

Anexo 3

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação

Pesquisa: O currículo e suas implicações na construção das relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da RMER.

Entrevista com Estudantes

1. Sexo		2.Idade	anos	3. Turno		4. Turma	3.1	3.2	4.1	4.2

5.Como é o relacionamento entre os meninos e as meninas nessa escola? O que é que tem nesses relacionamentos?

6.O que acontece com mais freqüência ?

7. Como é que são as brincadeiras entre meninos e meninas? Conte uma dessas brincadeiras

8. Quando acontecem brincadeiras na sala de aula, os professores e professoras orientam essas brincadeiras? Como é a orientação?

9. Nessa escola os meninos e as meninas brigam? Por que brigam? Como são as brigas?

10. E quando brigam, o que os professores e professoras fazem?

11.Quando você tem alguma dificuldade de relacionamento na escola, com os meninos ou com as meninas, você conversa com alguém? Com quem prefere conversar?

12.Você procuraria um professor ou uma professora para conversar? O que espera dessa conversa?

13. Como você avalia a relação entre meninos e meninas na escola?

14. Nas aulas os professores e professoras conversam sobre os relacionamentos entre meninos e meninas? Qual professor, de qual disciplina?

15. Meninos e meninas podem participar das mesmas atividades na escola? Por quê?

16. Quais são as atividades escolares que os meninos e as meninas fazem juntos?

Aulas das várias disciplinas		
Trabalhos em grupos na sala de aula		
Jogos e brincadeiras nas aulas das várias disciplinas		
Aulas de Educação Física		
Jogos nas aulas de Educação Física		
Aulas de informática		
Brincadeiras no recreio		
Outras. Quais?		

17. Como é o tratamento dos professores e professoras com os meninos e as meninas?

18. Anotações complementares