

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMAURI MARTINS BEZERRA NETO

**Debates sobre gênero: olhares acerca do trabalho docente em escolas de
ensino fundamental**

CARUARU

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMAURI MARTINS BEZERRA NETO

**Debates sobre gênero: olhares acerca do trabalho docente em escolas de
ensino fundamental**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
em Pedagogia da Universidade Federal de
Pernambuco (CAA), para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia

Orientadora: Prof^a. Dra. Allene Carvalho Lage

CARUARU

2016

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

B574d Bezerra Neto, Amauri Martins.
Debates sobre gênero: olhares acerca do trabalho docente em escolas de ensino fundamental. / Amauri Martins Bezerra Neto. – 2016.
57f. ; 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2016.
Inclui Referências.

1. Gênero. 2. Prática de ensino. 3. Ensino fundamental. 4. Educação escolar. I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2016-170)



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Licenciatura em Pedagogia

Avaliação Final de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Aluno: _____

AMAURI MARTINS BEZERRA NETO

Título: DEBATES SOBRE GÊNERO: olhares Acerca do Trabalho Docente em Escolas de Ensino Fundamental

Monografia () Artigo Científico ()

Data da defesa: 18 de julho de 2016

Orientadora: _____

Profa. Allene Lage

Nota: _____ ()

Avaliador 1:

Prof. Rafael Lima Vieira

Nota: _____ ()

Avaliador 2:

Prof. Mario de Faria Carvalho

Nota: _____ ()

Nota final: _____ ()

Aprovado () Aprovado com correções () Não aprovado ()

Comentários (caso necessário): _____

Dedico este trabalho especialmente ao meu avô, Amaury (in memoriam), que sempre foi e sempre será a maior referência de ser humano em minha vida. Sei que, de onde estiver, seu amor incondicional tem me guiado pelos caminhos da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, Eliane, que durante toda a minha vida me mostrou sua garra ao pôr meu bem-estar à frente do seu por inúmeras vezes, me ensinando a não desistir diante dos empecilhos que a vida impõe, e a toma-los como ensinamentos para que eu me tornasse o ser que sou hoje. Da mesma forma, agradeço aos meus avôs, Amaury e Josefa (*in memorian*), por terem sido meu porto seguro nas ocasiões mais difíceis, quando ninguém mais o podia ser. Através de seu amor e carinho, formaram a pessoa que sou hoje, e por isso lhes serei eternamente grato.

Agradeço também aos professores da Universidade Federal de Pernambuco, em especial do Centro Acadêmico do Agreste, por auxiliarem no meu processo de formação não apenas no sentido acadêmico, mas também em âmbito pessoal. Um agradecimento ainda maior a Professora Allene Lage, que confiou em meu potencial não apenas na produção desta obra, mas em vários outros momentos da vivência acadêmica.

Agradeço ao Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, o qual, através da extensão universitária, me proporcionou a aproximação com temáticas extremamente importantes em minha formação. Da mesma forma, ficam aqui os meus agradecimentos aos parceiros de projeto, que em suas singularidades, contribuíram para que eu evoluísse pessoal e academicamente.

Por último, agradeço aos colegas, amigos e amigas de curso – e para além dele, que na convivência diária me incentivaram a conquistar o sonho da graduação. O apoio dado por cada um e cada uma de vocês contribuiu diretamente para que eu não fraquejasse nos momentos difíceis. Cita-los individualmente seria correr o risco de esquecer de alguém, visto que fui agraciado por estar rodeado de pessoas maravilhosas durante toda a graduação.

O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Guacira Lopes Louro

RESUMO

Os sentidos atribuídos socialmente aos gêneros têm sido constantemente (re)construídos com base em nossas experiências, inclusive aquelas desenvolvidas em ambiente escolar. Assim, compreender como são trabalhados pedagogicamente os conceitos de gênero juntamente aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, se mostra como possibilidade de pensar a escola enquanto aliada na construção de uma sociedade mais igualitária, formada por sujeitos conscientes de si e daqueles que os cercam. Através do Método do Caso Alargado, esta pesquisa resulta na percepção de que as principais práticas educativas relacionadas aos conceitos de gênero, desenvolvidas em espaços escolares, são pautadas em pensamentos que rompem com estereótipos, promovendo uma ação reflexiva não só para estudantes, mas também para professores, que assim são capazes de repensar constantemente suas práticas. Diversas atividades são utilizadas na intencionalidade de (re)pensar as significações tidas como masculinas/femininas, bem como elementos indiretos que também apoiam este trabalho. É possível perceber que o gênero, nos anos iniciais do ensino fundamental, é pensado a partir de uma visão que busca desmistificar os constantes estigmas que são perpetuados acerca daquilo que é tido como masculino/feminino. Desta forma, os docentes que desenvolvem suas práticas englobando esta perspectiva, nos fazem pensar sobre o debate de gênero em sala de aula como uma ferramenta valiosa para a efetivação de uma sociedade liberta de pensamentos deturpados sobre o gênero.

Palavras chave: Gênero; Prática docente; Ensino fundamental; Educação escolar.

ABSTRACT

The social meanings attributed to genders have been constantly (re)built on our experiences, including those developed in the school environment. So, understand how the gender concepts are pedagogically worked with the students from the early years of elementary school, shown as a possibility to think the school as an ally in the construction of a more egalitarian society formed by subjects aware of themselves and those around them. Through the Method of Enlarged Case, this research results in the perception that the main educational practices related to gender concepts, developed in school spaces, are based on thoughts that break stereotypes, promoting a reflexive action not only for students but also for teachers, who are thus able to constantly rethink their practices. Many activities are used in the intentionality of (re)think the meanings seen as male/female, as well as indirect elements that also support this work. Is possible to realize that gender in the early elementary school years, is thought from a vision that seeks to demystify the constant stigmas that are perpetuated about what is considered masculine/feminine. Thus, teachers who develop their practices covering this perspective, make us think about the gender discussion in the classroom as a valuable tool for the accomplishment of a society free from misrepresented thoughts about gender.

Keywords: Gender; Teaching Practice; Elementary School; Schooling.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1. Gênero e educação	14
1.2. Prática docente	17
1.3. Ensino Fundamental de nove anos	20
2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	24
2.1. Abordagem qualitativa	24
2.2. O Método do Caso Alargado	25
2.3. Delimitação e local da pesquisa	25
2.4. Instrumentos de pesquisa	26
2.4.1. O diário de campo	26
2.4.2. Entrevistas semiestruturadas	27
2.4.3. Observação direta	28
2.4.4. Conversas informais	28
2.5. A análise dos dados	29
3. O CASO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE GRAVATÁ-PE ..	30
3.1. Gênero e educação	31
3.2. Prática docente	35
3.3. Ensino Fundamental de nove anos	38
4. ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	41
4.1. Gênero e educação	45
4.2. Prática docente	48
4.3. Ensino Fundamental de nove anos	50
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

A presente produção trata de nosso Trabalho de Conclusão de Curso, caracterizando-se enquanto pesquisa apresentada e submetida ao curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, no formato textual monografia. Este trabalho, por carregar consigo intenso teor reflexivo, acaba por nos levar a pensar nas diversas e diferenciadas manifestações sobre a educação, bem como as problemáticas que a cercam. Desta maneira, seguimos realizando uma breve problematização sobre o que nos move enquanto graduandos e futuros pedagogos, no desenvolvimento deste trabalho.

Compreendendo os recorrentes rearranjos sociais que atingem as mais diversas instâncias e públicos como possibilidade de fomento de uma nova consciência acerca da sociedade contemporânea, acreditamos que existem temáticas que não mais podem ser ignoradas/silenciadas em determinados espaços, tais como os debates sobre gênero, relações étnico-raciais, direitos humanos, formação política, etc. Assim, a grande demanda de modificação/reestruturação dos sentidos atribuídos aos gêneros, seja na esfera social, cultural e/ou histórica, implica pensar em certas atitudes que contribuam na problematização deste tema, por isso consideramos que espaços como a escola se configuram enquanto possibilidade de construção/reconstrução de tais sentidos.

Por meio dos sujeitos que atuam no espaço escolar, são construídas redes de integração e trocas de saberes, onde neste movimento de formação de seres críticos e reflexivos sobre o mundo que os cerca, os processos de ensino-aprendizagem produzem subsídios para desmistificarmos os preconceitos ocultos que permeiam nosso cotidiano, incluindo o preconceito correspondente aos gêneros, suas especificidades e formas de manifestação. Além disso, ainda no patamar formativo, a escola carrega consigo importante destaque na construção de atitudes e valores, o que acarreta afirmar que a forma como nos relacionamos com a sociedade na qual vivemos é por vezes moldada a partir de experiências vivenciadas em sala de aula, por exemplo.

Refletindo sobre o que até agora fora exposto, é importante também situarmos nosso lugar de fala, na busca por uma maior compreensão da inquietação pelo desenvolvimento da pesquisa especificamente nesta área. Nosso interesse pela discussão sobre gênero se deu antes mesmo da entrada no âmbito acadêmico, ao nos depararmos com situações bastante peculiares durante as mais diversas vivências escolares que se fizeram presentes em nosso percurso.

Os estereótipos que circulavam estas vivências sempre nos despertavam o interesse com relação àquilo que ouvíamos/presenciávamos. “Ah, mas rosa é cor de menina”, “As

meninas não podem brincar de carrinho com os meninos”, “Menino não pode chorar e nem brincar de boneca” ou ainda “Meninos não podem sair por aí com grupinhos de meninas” foram algumas das frases que sempre se fizeram presentes nas salas de aula que frequentávamos, e quando as questionávamos, nunca nos eram dadas respostas plausíveis que as justificassem.

Depois, ao adentrar na universidade e em consequência lidar com determinadas teorias e estudos, estas inquietações ganharam força e começamos a desenvolver pesquisas nesta área. O ingresso no projeto de extensão Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, que tem como um de seus cernes esta temática, veio contribuir ainda mais pelo desejo de desenvolvimento deste trabalho.

Caminhando para um mapeamento daquilo que já se havia produzido na área, o acervo de sites como ANPED¹ e SciELO² serviram como ponto de partida para que pudéssemos verificar a existência de trabalhos que estivessem próximos daquilo que desejávamos concretizar enquanto estudo. Num primeiro momento de pesquisa geral, pudemos levantar cerca de trinta trabalhos na área de gênero, sexualidade e educação – em ambas as plataformas eletrônicas –, o que nos soou como algo positivo, pois demonstra que há uma preocupação em se desenvolver trabalhos nesta área. Não podemos deixar de citar o fato de que se compararmos ao volume de produções em outras áreas, a diferença é evidentemente menor – mas ainda assim, significativa.

Realizando uma filtragem mais precisa acerca do que havia sido encontrado, nos deparamos com algumas poucas produções que se encontravam mais próximas de nosso anseio de pesquisa, contudo, percebemos que ainda não havia o direcionamento específico à área do ensino na qual desejávamos realizar em nosso trabalho, que diz respeito justamente ao ensino fundamental. Acreditamos ser importante investigar os meios pelos quais são trabalhados os conceitos de gênero na escola, atentando ao fazer docente e à maneira pela qual este chega até os estudantes, em especial os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo esta etapa da vida escolar como importante base na construção de conceitos e saberes sobre o mundo que os cerca. Esse é um dos diferenciais de nossa pesquisa: o lugar no qual esta foi pensada e desenvolvida diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta maneira, na intencionalidade de nos aproximarmos de respostas sobre estes questionamentos, surgiu a incumbência de pesquisar a seguinte problemática: **Como são**

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

² Scientific Electronic Library Online, disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

trabalhados pedagogicamente os conceitos de gênero juntamente aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental? Há de se pensar também nas possíveis contribuições que este trabalho poderá trazer, tais como o despertar de interesse por novos estudos sobre o gênero em ambiente educacional, o trabalho pedagógico enquanto aliado na desmistificação de preconceitos, e também a parceria entre escola e sociedade manifestando-se através da problematização de temáticas como esta no espaço escolar.

Assim, alguns objetivos permearam a intencionalidade de nossa pesquisa, caracterizando-se enquanto objetivo geral: Compreender como são trabalhados pedagogicamente os conceitos de gênero juntamente aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental; e enquanto objetivos específicos: 1) Identificar as principais práticas educativas relacionadas aos conceitos de gênero que apoiam o trabalho docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas; 2) Identificar as principais práticas educativas relacionadas aos conceitos de gênero que apoiam o trabalho docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas privadas; 3) Sistematizar os principais aspectos, trabalhos e atividades correspondentes ao debate sobre os gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula. Ainda para o desenvolvimento de nosso trabalho, nos apoiamos em autoras/autores como Louro (1997), Scott (1995), Libâneo (1994), Vázquez (1977), Caldeira e Zaidan (2010) e também na LDB (Lei n.º 9.394/96) e nos PCN (1997).

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso trabalho abrange três grandes temáticas de estudo, sendo elas **Gênero e educação**, onde nos utilizaremos de teóricos como Louro (1997), Scott (1995), Meyer e Soares (2004) para discorrer sobre esta categoria; **Prática docente**, que será desenvolvida a partir dos conceitos trazidos por Nélisse (1997), Libâneo (1994), Caldeira e Zaidan (2010) e Vázquez (1977); e por fim, **Ensino Fundamental de nove anos**, que seguirá os conceitos apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). As mesmas se justificam diante do nosso problema de pesquisa³, e buscam corroborar para um entendimento mais sólido acerca das temáticas e suas perspectivas na construção e desenvolvimento de nosso trabalho. Iniciaremos nossas discussões abordando o gênero, seu conceito e implicações na escola.

1.1. Gênero e Educação

No que diz respeito a gênero e educação, podemos pensar estes dois conceitos como elementos que caminham mais próximos do que aparentam. É na escola – assim como em outras instâncias sociais – que se constituem entendimentos acerca do gênero. Mesmo que de maneira impensada, é possível que certas atitudes vivenciadas na escola contribuam para que estes entendimentos sejam construídos, bem como por meio de outras representações, tais como o próprio espaço físico, símbolos, etc.

Como bem explicita Louro (1997):

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

Percebe-se então que vários dos significados que são constituídos pelos/pelas estudantes estão imbrincados de forma implícita ou explícita no ambiente escolar, das mais variadas formas possíveis. Os modelos que são reproduzidos em ambiente escolar são excludentes daqueles que não se reconhecem nos mesmos. Se é comum que encontremos

³ Nosso problema de pesquisa, assim como exposto anteriormente, pode se caracterizar da seguinte maneira: Como são trabalhados pedagogicamente os conceitos de gênero juntamente aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental?

estátuas e santos que remetem ao catolicismo, por exemplo, o mesmo não se pode dizer de figuras que fazem parte do candomblé. A mesma situação se repete no que diz respeito ao gênero: existem modelos pré-determinados sendo postos em prática na escola, e aqueles/aquelas que fogem à regra são, muitas vezes, condicionados a reprimirem suas expressões para que possam ser aceitos/aceitas, tolerados/toleradas.

Acreditamos que mostra-se aí um dos fatores fundamentais para o fomento do debate sobre gênero em sala de aula: proporcionar aos estudantes compreensões sobre a temática, além do próprio desenvolvimento da representatividade daqueles sujeitos que necessitam ter seu gênero visibilizado. Cunha (2010) afirma que a escola é um lugar privilegiado para socialização, onde as relações afetivas possuem substancial valor. Assim, pensamos ser necessário que haja a prática deste aspecto acolhedor, que visa lidar com as diferenças não enquanto empecilhos, mas abordando-as no patamar da diversidade e exaltando-as, visto que assim podemos entendê-lo como um facilitador do processo cognitivo.

Atentando a reprodução dos modelos socialmente concebidos para homens e mulheres na escola, é válido que reflitamos sobre as características biológicas, que acabam sendo legitimadas enquanto propagadoras de diferenças entre estes dois modelos, também estando inclusas aí diferenças sociais e culturais. A exemplo disto, podemos nos referir às escutas que muitos de nós fizemos de nossos pais, avós e demais conhecidos, segundo as quais meninas têm um jeito “correto” de se sentar, ou ainda que meninos não choram, e a velha (e tortuosa) frase de que meninos devem brincar exclusivamente com meninos, e meninas, por sua vez, exclusivamente com meninas. Estas podem parecer frases sem sentido algum, porém, de forma efetiva, é por meio de frases e colocações como essas que legitimamos os lugares de homens e mulheres em nossa sociedade. Acerca disso, podemos pensar no fato de que

[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21)

Mas afinal, a partir de que conceito falamos sobre gênero? Felizmente, hoje temos um número considerável de produções na área, e além disso, podemos contar com fortes aportes teóricos – os chamados clássicos –, dentre eles, Joan Scott. Pensamos que esta autora muito contribui para que se faça possível compreender o conceito de gênero, ao afirmar que “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de compreender as complexas conexões entre as várias formas

de interação humana” (SCOTT, 1995). É um conceito que se constrói e se efetiva enquanto uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. (LOURO, 1997).

Acreditamos ser importante pontuar que tratamos de gênero em nosso trabalho partindo da ideia que este não se restringe exclusivamente às características biológicas, mas sim englobando aspectos sociais, culturais e pessoais dos indivíduos. Existem diversas vertentes de pensamento progressistas, que se afastam daquelas que tratam o corpo unicamente como entidade biológica universal, para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder a que estão constantemente expostos (MEYER E SOARES, 2004).

Ainda seguindo esta linha de pensamento, vale atentar ao fato de que o gênero é construído a partir de um determinado corpo, e este já carrega consigo cobranças sociais sobre seu modo de ser e estar no mundo. Louro (1997) é bastante precisa ao nos afirmar que:

Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 1997, p. 21-22)

Efetivamente, não se nega que o gênero se constrói a partir de corpos sexuados, o que se questiona é a forma como socialmente são (re)produzidos perfis que são tomados como padrões absolutos e irrefutáveis, uma vez que estas reproduções acabam legitimando determinados comportamentos em detrimento de outros.

Retomando o cerne da escola nessa discussão, é possível vislumbrar claramente a divisão estipulada aos gêneros neste espaço: banheiros, filas, grupos e até mesmo os próprios materiais são diferenciados – enquanto os meninos carregam consigo o material estampado de imagens do *Hot Wheels*, as meninas têm para si a Barbie e as princesas da Disney em seus estojos e bolsas. Por que nas escolas temos ofertada aos meninos a capoeira, enquanto para as meninas temos o balé? Estas diferenças não apenas surgem enquanto maneira de separar os meninos das meninas, mas também ditam padrões/perfis que acabam por serem naturalizados pelos sujeitos. Afinal, qual seria o real problema de uma menina jogar capoeira ou de um menino fazer balé, por exemplo?

Os gêneros, suas compreensões e manifestações, assim como dito anteriormente, estão imbricados também no espaço escolar. As salas de aula, por serem o local fundamental onde o fenômeno educativo institucional ocorre na escola contemporânea, funcionam como espaço de trocas de saberes, além da construção, desconstrução e reconstrução destes mesmos

saberes. Isso implica dizer que a escola, e fundamentalmente a sala de aula, são tomadas por um processo dinâmico de ensino-aprendizagem.

Acerca disto, podemos nos remeter a Meyer e Soares (2004), que apontam o seguinte fato:

De modo geral, e por razões muito variadas, professores e professoras tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e sexualidade, e suas ações, nestes campos, são balizadas por saberes que, supostamente, permitem classificar e diferenciar “com certeza” o que é normal e o que é desviante. Nessa direção, as escolas podem ser um exemplo de instituição em que se reitera, constantemente, aquilo que é definido como norma central, já que norteiam seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único [...] A partir destes pressupostos, a escola nega outras formas de viver o gênero e a sexualidade ou tenta “corrigi-las” (MEYER E SOARES, 2004, p. 11).

Quando pensávamos sobre o desenvolvimento de nosso trabalho, pensávamos também que ao entrar em campo iríamos de encontro a modelos de escola tal qual o apontado pelas autoras acima. Se não carregamos conosco lembranças positivas de nossas vivências sobre o tratar dos gêneros na escola, isto acaba por influenciar nosso pensamento sobre o cenário escolar atual: mesmo em pleno século XXI, com a emergência de debates direcionados à reflexão acerca de gênero e sexualidade na compreensão de representação política e relações (desiguais) de poder, ainda é recorrente que encontremos professores e professoras despreparados para lidar com tais debates, acarretando assim numa prática que não contemple estes temas. Este pressuposto acabou por se mostrar enquanto curioso fato, que apontaremos mais adiante, em nossa análise e sistematização de dados e também nas conclusões de nosso trabalho⁴.

Retomando nosso olhar para as relações existentes entre gênero e educação, e principalmente para a forma como estes são trabalhados, podemos refletir sobre o fato de que aquilo que se toma enquanto conhecimento aprendido pode ser compreendido como a modificação do comportamento de um indivíduo por meio de uma determinada experiência. Esse processo de modificação é constituído por práticas específicas, que contribuem em seu desenvolvimento, e é tratando sobre essas práticas que iniciamos a discussão de nossa segunda temática de estudo.

1.2. Prática docente

Se falamos a partir do contexto educacional, é necessário que situemos um dos principais fenômenos presentes nesta esfera: a existência de diversas e variadas práticas. Estas

⁴ Atentar aos capítulos 4 e 5 de nosso trabalho.

práticas, compreendidas como atividades humanas em relação ao meio em que se está inserido, desencadeiam inquietações, resistências, reflexões, atitudes e mudanças, visando assim a (re)construção do pensamento do sujeito social acerca dos que o cercam, bem como da própria sociedade em que vive.

Os tipos de prática que incidem diretamente na educação podem ser pensadas em três esferas: educativa, pedagógica e docente. Apesar de existirem conceituações diferenciadas para cada um destes modelos, é interessante pensá-los enquanto complementares e indissociáveis, percebendo-os como elementos que por vezes até se confundem, mas que também se (re)constroem constantemente.

A prática educativa pode ser definida, segundo Nélisse (1997), como um “fazer ordenado” que encontra-se voltado para o ato educativo e introduz um método na ação humana – em outras palavras, é uma ação eficaz que exige planejamento, interação, avaliação e, finalmente, a reflexão crítica e o repensar dessas ações.

Zabala (1998) afirma ainda que este tipo de prática se concretiza por meio de diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa, e se expressa no microsistema da sala de aula. Porém, vale ressaltar que esta é mais ampla, e não mantém-se restrita ao ambiente escolar, já que outras instituições como movimentos sociais, centros de referência em assistência social, grupos de amigos e família também ministram processos educativos.

Como bem nos explica Libâneo (1994), a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Temos então a prática pedagógica, que se encontra muito próxima do conceito de prática educativa, mas que também carrega consigo aspectos próprios, o que é possível constatar ao atentarmos àquilo que nos afirmam Caldeira e Zaidan (2010), quando apontam que esta:

[...] é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em

que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p. 21).

Compreende-se que a prática pedagógica está mais ligada com o aspecto sistemático da educação, por isso ela é natural do ambiente escolar, ocorrendo tanto em sala de aula como fora dela também. A prática pedagógica é a prática fundante não só dos professores, mas de todos aqueles que lidam com a educação formal, como gestores, secretários, coordenadores etc. É a prática que relaciona-se diretamente com a educação formal, sistematizada, e desta maneira permeia os diversos espaços existentes na escola, na intencionalidade de promoção do trabalho escolar.

Seguindo nossa linha de pensamento, é chegada a vez de elucidarmos sobre prática docente, que se encontra mais próxima da realidade por nós estudada. Ao falarmos da prática docente, falamos então de práxis docente. Vázquez (1977) toma práxis como uma atividade consciente, possibilitando ao ser humano pensar e transformar o meio no qual está inserido, como também a si próprio. Desta forma a práxis trata de uma atividade social transformadora da realidade natural e humana. A educação é, efetiva e concretamente, ação transformadora. Por meio dela, se faz possível mudar o mundo, os sujeitos e as atitudes por eles tomadas/desenvolvidas. Por isso entendemos a incumbência de se falar da práxis docente nesse sentido, pois é o fato de carregar consigo determinados aspectos e possibilidades – como as questões tangentes aos gêneros – que nos interessa tratar sobre esta concepção em nosso trabalho.

Afirmando que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, Vázquez contribui para que pensemos a práxis não só enquanto atividade social transformadora, como na criação de objetos/utensílios, mas principalmente como atividade transformadora também do próprio homem que age sob a natureza, transformando-a, e transformando a si mesmo (VÁZQUEZ, 1977, p. 185).

Partimos do princípio que a compreensão sobre estas práticas pode nos guiar acerca do debate de gênero em sala de aula, pois no contato direto com elas podemos encontrar subsídios que nos levem a refletir sobre os trabalhos desenvolvidos em ambiente escolar que envolvem os conceitos relacionados aos gêneros, especificamente o trabalho docente.

Talvez até mesmo de forma inconsciente, o desenvolvimento de tais práticas pode apontar caminhos para este debate que se faz tão fundamental em nossas escolas. Além disso, o fazer pedagógico, mesmo que não se encontrando restrito unicamente às salas de aula, também pode apontar para resultados satisfatórios sobre a problemática que nos dispomos a

trabalhar. Afinal, equipes gestoras, por exemplo, também podem se preocupar em proporcionar momentos de diálogo relacionados ao gênero com os estudantes.

1.3. Ensino Fundamental de nove anos

O lugar a partir do qual desenvolvemos o referido trabalho, o ensino fundamental de nove anos, mostra-se enquanto lugar de possibilidades. Apesar de soarem polarizados, debate sobre gênero e infância podem ser pensados enquanto aliados na perspectiva da construção de um modelo educativo que priorize a compreensão sobre o meio social em sua completude, englobando a politização dos sujeitos desde os seus primeiros anos na escola.

É interessante, antes de adentrarmos nas especificidades do ensino fundamental, que situemos a Organização do Sistema Educacional Brasileiro. De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a educação escolar compõe-se da educação básica (que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior (que diz respeito aos cursos de graduação e pós-graduação).

A educação básica objetiva “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). É ofertada no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional⁵. É a esta divisão estrutural da educação que atentaremos a partir de agora.

O ensino fundamental, tal como se encontra estruturado hoje, engloba uma sequência de nove anos, e visa contemplar as crianças a partir dos seis anos de idade. Esta ideia é recente, sendo implantada a partir de 2007, já que até então tínhamos um ensino fundamental de apenas oito anos.

Acerca disto, podemos atentar às palavras expressas pelo Ministério da Educação em seu documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, pois estas apontam que:

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa. Para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública,

⁵ Destaca-se o fato de que a educação profissional também pode ser uma das modalidades da educação superior.

condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional (BRASIL, 2007, p. 7).

É possível contemplar a forma como esta modalidade educativa se desenhou se atentarmos às leis⁶ que fundamentam a ampliação do ensino fundamental, sendo elas:

- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelecia 4 anos de Ensino Fundamental.
- Acordo Punta del Leste e Santiago - Compromisso de estabelecer seis anos para o Ensino Fundamental até 1970.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. O Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional.
- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Percebe-se que esta política de ampliação do ensino fundamental visa assegurar o atendimento de estudantes através de maior tempo de convívio escolar, o que implica dizer que as possibilidades de aprendizagem durante a vivência escolar do estudante aumentam. Cabe então refletir sobre a forma como estes anos escolares influirão na formação do estudante, e é aí que entram os objetivos gerais do ensino fundamental.

Dirigindo nossa atenção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que versam sobre estes mesmos objetivos, podemos destacar alguns dos que apontam para o trato, mesmo que indireto, sobre o debate de gênero:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, **adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;** [...]
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, **posicionando-**

⁶ A listagem de leis que fundamentam a ampliação do ensino fundamental pode ser encontrada no Portal do MEC, disponível através do site: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf.

se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, p. 69, grifo nosso)

Estes dois objetivos, dos dez pensados para o ensino fundamental, acabam por apontar a necessidade de fomento de um posicionamento reflexivo por parte dos estudantes, que os ajude a serem empáticos e colaborativos com os demais sujeitos que os cercam. É importante perceber que não se fala sobre o conceito de gênero em nenhum dos objetivos, porém, ressaltamos que o segundo objetivo por nós exposto versa sobre “sexo”. Como se trata de um documento publicado em 1997, é natural que o termo utilizado seja este, visto que o uso do termo gênero para englobar características que vão além do sexo biológico é consideravelmente recente, principalmente em âmbito educacional.

Se faz necessário, então, que consideremos a ideia de que estes dois objetivos, especificamente, podem apontar um caminho a se seguir quando se trata de debater sobre gênero em salas de aula do ensino fundamental. Cabe aos professores e demais membros do corpo escolar perceberem a importância de se problematizar questões referentes a esta temática, na intencionalidade de romper com paradigmas e desconstruir preconceitos.

Ainda neste patamar, podemos refletir sobre as orientações didáticas apontadas pelos PCNs (BRASIL, 1997) sobre diversidade, ao explicitar que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o **respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade**. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. Concluindo, **a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade**, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 1997, p. 63, grifo nosso)

O respeito às diferenças e a promoção da diversidade se mostram enquanto ações necessárias ao trabalho docente no ensino fundamental, ampliando assim a gama de conhecimentos dos estudantes sobre o mundo e os sujeitos que os cercam. Ao postular que a escola deve considerar a diversidade dos próprios estudantes como um elemento essencial a ser tratado visando alcançar uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem, os PCNs indicam a emergência de proporcionar-lhes melhores condições de interação com o ambiente escolar e com os sujeitos que dele fazem parte, prezando, desta forma, que cada um tenha suas

diferenças respeitadas. Este é o caminho para a percepção e exaltação da diversidade que existe dentro da escola, especificamente em sala de aula.

Tomando os referidos conceitos como ponto de partida sobre as temáticas presentes em nosso estudo, temos então a possibilidade de pensar de maneira concreta sobre aquilo que conhecemos em nosso exercício de pesquisa. Em seguida, apresentaremos alguns dos procedimentos teórico-metodológicos que estarão imbricados nesta atividade.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Na incumbência de apresentação de nosso trabalho, faz-se necessário também que apontemos os procedimentos teórico-metodológicos que nortearam nosso percurso durante seu desenvolvimento.

Divididos em subtópicos, serão postulados os itens que indicam as linhas teóricas que nos guiam com relação a abordagem de nosso trabalho, a metodologia que o permeia, os instrumentos de coleta de dados utilizados em seu desenvolvimento e a técnica utilizada na análise de nossos dados.

2.1. Abordagem qualitativa

Compreendendo a oportunidade de realização de nosso trabalho na esfera educativa, onde é possível estar em constante contato com o outro, optamos por desenvolver uma pesquisa que se caracteriza enquanto qualitativa, acreditando que esta muito tem a contribuir para o entendimento dos fenômenos ocorridos no campo empírico.

Chizzotti (2001) afirma que este tipo de abordagem parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, onde o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. Além disso, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995, p. 62).

O mesmo autor indica ainda o potencial da pesquisa qualitativa ao levar em conta o fato de que ela não enumera ou mede os eventos estudados, nem emprega instrumentos estatísticos na análise dos dados, partindo de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve (GODOY *apud* LAGE, 2013).

Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa trabalha com um universo repleto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, principalmente se atentarmos ao fato de que desenvolvemos nosso trabalho numa esfera essencialmente humana. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Diante do exposto, acreditamos que trabalhar a partir da perspectiva de abordagem qualitativa contribuiu muito positivamente com nosso trabalho, fazendo com que construíssemos entendimentos precisos e claros sobre nosso campo de estudo.

2.2. O Método do Caso Alargado

O enfoque dado à nossa pesquisa é o Método do Caso Alargado, pois este opõe à generalização positivista, pela quantidade e pela uniformização, a generalização pela qualidade e pela exemplaridade.

Além disso, escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vetores estruturais mais importantes das economias interacionais dos diferentes participantes numa dada prática social setorial. Ao invés de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo de único (SANTOS, 1983, p. 11-12).

Santos (1983) indica ainda que o Método do Caso Alargado se caracteriza pelo fato de que:

A riqueza do caso não está no que há nele de generalizável, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se denunciam pela multiplicidade e profundidade das interações que o constituem. Em vez de delinear por fases ou graus sucessivos de abstração o acesso dos dados à teoria, o Método do Caso Alargado propõe o salto da imaginação sociológica entre o mais detalhado e minucioso e o mais geral e indeterminado. Não isola os fatos (objetivos) do contexto de sentido (subjetivo ou intersubjetivo) em que ocorrem. Por isso, privilegia o registro das práticas linguísticas em que, em grande medida, se manifestam as economias interacionais e se delimitam as regiões de significação [...] O Método do Caso Alargado privilegia o uso de técnicas de observação participante, observação sistemática, entrevistas não-estruturadas, entrevistas em profundidade e análises documentais (SANTOS, 1983, p. 12).

É, atentando ao que fora exposto acima, que ao optarmos por utilizar do Método do Caso Alargado como enfoque de nossa pesquisa, o mesmo mostrou-se muito satisfatório diante da mesma. Em seguida, apresentaremos de forma breve o local de nossa pesquisa, especificando em maior riqueza de detalhes em nossa análise e sistematização de dados.

2.3. Delimitação e local da pesquisa

Nosso trabalho encontra-se delimitado no estudo sobre o desenvolvimento de debates que envolvam os conceitos de gênero em escolas públicas e privadas, em especial nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha desta experiência ocorreu, primeiramente,

devido ao forte contato com as discussões de gênero e sexualidade que já possuíamos, mas também há fatores outros que nos levaram a optar por este estudo, tais como a compreensão da necessidade de debates do tipo em âmbito escolar e a própria emergência de estudos na área, o que vem a desencadear novas concepções sobre as relações existentes entre escola, sujeitos educacionais e processos de formação.

Neste sentido, a principal característica que nos levou a optar por esta experiência diz respeito ao nosso desejo de conhecer de maneira mais aprofundada se debates deste tipo são vivenciados em sala de aula e de que forma o são. Assim, nossa pesquisa fora desenvolvida em duas escolas do município de Gravatá, interior pernambucano, sendo uma pertencente a rede pública de ensino e a outra à rede privada. Na descrição de nosso caso, mais detalhes acerca de ambas as instituições serão explanados. A seguir, serão explanados os instrumentos de pesquisa e coleta de dados dos quais nos utilizamos no decorrer das idas a campo de estudo.

2.4. Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

A seguir, apontaremos alguns instrumentos dos quais nos utilizamos para a coleta de dados do campo empírico. Compreendemos que estes instrumentos muito colaboraram para o enriquecimento de nosso trabalho, visto que é através deles que nossa proximidade com o campo de estudo e suas nuances é estreitada, permitindo-nos traçar importantes reflexões a partir de então.

2.4.1. O diário de campo

O primeiro dos instrumentos pensados para a efetivação da pesquisa foi o diário de campo. Por já possuir proximidade com este instrumento, carregávamos conosco a ideia de que ele muito nos auxiliaria. Este nos parece fundamental para esse tipo de análise, pois como aponta Lage (2005):

[...] o diário de campo é um instrumento não só de registro, mas fundamentalmente um instrumento de análise de todo o trabalho de campo. É ainda, um instrumento de trabalho diário, literalmente diário, e por isso mesmo um incansável e por vezes saturante trabalho, que exige disciplina mas que proporciona ao próprio pesquisador(a) uma grande satisfação à medida que vai sendo construído e redescoberto a cada consulta que se faz dos passos dados. Tal como um álbum de fotografias, que nos leva ao reencontro das descobertas cotidianas (LAGE, 2005, p. 452).

Tendo fundamental importância em nossas idas a campo, o diário serviu como forma principal de nossos registros, guiando-nos por falas, acontecimentos e fenômenos que

ocorriam naquele espaço. Repleto de informações que foram colhidas diretamente da fonte, o diário exercia a função de suporte, contribuindo para que não esquecêssemos parcial ou completamente de nossas vivências naquele espaço.

Ainda sobre este instrumento de pesquisa, refletimos acerca das contribuições de Lewgoy e Arruda (2004), ao indicarem que:

[...] O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo-analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos (LEWGOY, ARRUDA, 2004, p. 123-124).

É explícita a utilidade do diário de campo como auxiliar da pesquisa, orientando-nos tal como um mapa, que guia-nos através das linhas do conhecimento vivido e desfrutado através do empírico.

2.4.2. Entrevistas semiestruturadas

Ainda ao considerarmos os instrumentos que utilizaríamos em nosso trabalho, não poderíamos descartar as entrevistas semiestruturadas. Estas partem de certos questionamentos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que podem levar a novos questionamentos – e consequentemente à formulação de novas hipóteses, que surgem à medida que se recebem as respostas do entrevistado, que então começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Salientamos o fato de que as perguntas bases que constituem parcialmente a entrevista semiestruturada são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno que o interessa (MINAYO, 1994).

Triviños (1987), em diálogo com Minayo, indica que:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

É fato que os dois autores indicam diretamente a importância e o papel que as entrevistas semiestruturadas carregam na pesquisa. Estas, em nosso trabalho, foram desenvolvidas com as discentes responsáveis pelas salas de aula que foram acompanhadas no decorrer de nosso período em campo.

2.4.3. Observação direta

Segundo Lakatos & Marconi (1992), a observação direta intensiva é um tipo de atividade que “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (LAKATOS & MARCONI, 1992, p. 90).

Esta técnica é capaz de fornecer contribuições relevantes na complementação da construção de conhecimentos, pois possibilita um levantamento de dados sobre contextos, comportamentos observados, entre outras informações que podem ser bastante úteis para compreender o caso estudado.

Lakatos & Marconi (2003) apontam ainda que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 191)

A observação, que fora desenvolvida em duas escolas do município de Gravatá-PE – uma pertencente a rede pública de ensino e a outra ao ensino privado –, deu abertura para que compreendêssemos da melhor maneira possível as inquietações que nos levaram à produção deste trabalho. Foi por meio desta que descobrimos dados importantes que serão expostos mais adiante, em nossa análise.

2.4.4. Conversas informais

As conversas informais foram instrumentos de coleta que possibilitaram a nossa aproximação com os diversos sujeitos do campo de estudo, estes sendo as discentes e estudantes. Se caracterizando como uma forma de nos aproximarmos das informações que eram de nosso interesse, e através da qual os sujeitos não se sentiam pressionados, relatando livremente suas vivências e experiências que nos interessavam para a construção de nosso trabalho.

Por sua espontaneidade, as conversas informais tornaram possível a construção de um ambiente agradável no processo de coleta de dados, indicando fatos de fundamental importância para que nos guiássemos acerca de nosso problema de pesquisa e objetivos. Além disso, destacamos que as conversas contribuíram positivamente em nossa interpretação sobre a relação existente entre gênero e educação no contexto escolar.

É interessante pontuar algumas das dificuldades que se mostraram presentes em sua utilização, mesmo que estas tenham sido poucas. Por se tratar de um instrumento bastante versátil e livre de enquadramentos, seu uso deve ser bastante metódico, entendendo que, para que possa atender às necessidades do pesquisador, este deve manter as informações coletadas que lhes são úteis bem avivadas em sua memória até que possa registrá-las em algum lugar (como no diário de campo), já que no momento da conversa é interessante que não se esteja portando caderno, bloco de anotações ou similares. Outra dificuldade diz respeito à confiabilidade esperada por parte dos sujeitos do campo, visto que pode ser um empecilho aguardar que estes conversem livremente com o pesquisador e na prática isto não acontecer. Particularmente, diante de nossa experiência, estas dificuldades foram facilmente contornadas com o passar do tempo vivenciado em campo.

2.5. A análise dos dados

Para fins de nossa pesquisa, nossa análise de dados encontra-se ligada ao Método do Caso Alargado, já que este carrega em sua essência o caráter analítico. Efetivamente, o fato de utilizarmos o MdCA⁷ possibilitou a construção de nossa análise de maneira bastante centrada e organizada, onde a mesma se fez permeada dos sentidos resgatados em campo conjuntamente com os teóricos que apresentamos durante nosso referencial.

Realizar a análise, neste sentido, implicou na interpretação do campo em sua essência, ao elaborarmos inferências sobre os discursos, ao sistematizarmos o que fora observado em campo e também ao desenvolvermos quadros de análise – técnicas estas que nos permitiram ler nas entrelinhas e compreender a importância que os sujeitos têm ao trazerem consigo dados tão valiosos para nossas considerações sobre o que de fato foi vivido em campo.

Dando continuidade ao nosso texto, apresentaremos a seguir o campo empírico no qual nossa pesquisa fora realizada, indicando seus aspectos, especificidades e os conceitos que os sujeitos do campo trazem consigo sobre nossas temáticas de estudo, para que de imediato seja apresentada a nossa análise sobre o mesmo.

⁷ Método do Caso Alargado

3. O CASO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE GRAVATÁ-PE

Nossa pesquisa foi realizada em duas escolas⁸ do município de Gravatá, Pernambuco. Uma delas pertencente à rede pública de ensino, e a outra integrada à rede privada. Nosso interesse foi desenvolver uma pesquisa sob um viés comparativo, onde assim iríamos conhecer duas realidades supostamente diferentes, onde os tratos do debate sobre gêneros também seriam diferentes em tese.

A escolha destas escolas aconteceu de forma aleatória, visando o mapeamento de seus contextos como ponto de partida para a compreensão da realidade do município de forma mais ampla. Acompanhamos o trabalho docente em duas salas de aula, sendo uma turma em cada uma das escolas estudadas.

A EA (denominação que utilizaremos a partir de agora para nos referir ao estabelecimento pertencente a rede pública de ensino) se localiza no centro da cidade. Dispõe de oito salas de aula, salas para a gestão e secretaria, biblioteca, laboratório de informática, três banheiros para estudantes e funcionários, área de recreação e cantina, constituindo-se enquanto um espaço amplo e arejado, adequado para o desenvolvimento de atividades escolares. Funcionando durante os três turnos, visa atender a educação infantil, ensino fundamental e médio. Quinze professores, um gestor, um vice-gestor, duas secretárias, duas bibliotecárias, quatro merendeiras e quatro auxiliares de serviços gerais compõem seu quadro de funcionários. Seu alunado é composto por aproximadamente quatrocentos estudantes. Em nosso trabalho, a professora responsável pela turma estudada nesta escola será identificada como Professora A.

A EB (nomenclatura para a escola da rede privada) também se localiza no centro da cidade. Sua estrutura física é um pouco menor que a EA, dispondo de sete salas de aula, sala para gestão, biblioteca, dois banheiros e área de recreação. A mesma fora instalada numa casa, por isso seu espaço acaba sendo reduzido, não sendo totalmente adequado para a realização das atividades propostas. Funciona pela manhã e tarde, e atende à educação infantil e o ensino fundamental. Sua equipe de funcionários é formada por oito professoras, uma gestora, uma vice-gestora (que desempenha também os papéis de secretária e bibliotecária) e uma auxiliar de serviços gerais. Cerca de cento e cinquenta estudantes estão matriculados na

⁸ A pedido das gestões de ambas as escolas, estas não terão seus nomes citados no decorrer de nosso trabalho, assim como o nome dos sujeitos que delas fazem parte também serão preservados. Para fins de diferenciação, utilizaremos nomes fictícios quando necessário.

escola. A professora que é responsável pela turma estudada nesta escola será identificada, daqui em diante, como Professora B.

Para delimitarmos as salas que acompanháramos em nossa estadia em campo, fizemos um levantamento da idade das crianças, pois há uma grande tendência de que crianças mais novas estejam em séries mais avançadas no ensino privado. Coincidentemente, as salas do 4º ano de ambas as escolas eram formadas por estudantes em faixas etárias bastante próximas, entre oito e nove anos de idade. Em contrapartida, o número de estudantes em cada uma das salas era díspar: enquanto na sala de 4º ano da EA tínhamos vinte e nove crianças, na EB estas eram apenas vinte e uma.

Buscamos então realizar um estudo que comparasse as formas pelas quais são trabalhados pedagogicamente os conceitos de gênero juntamente aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, na intencionalidade de identificar possíveis diferenças na forma como o trabalho docente incide nestes ambientes, partindo do pressuposto que estas diferenças existem e se mostram presentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que permeia esses âmbitos.

Em seguida, apresentaremos as visões dos sujeitos do campo de estudo no que tange às categorias que englobam nosso trabalho. Através dos registros realizados em nosso diário de campo, embasados em nossas observações e nas respostas obtidas através de conversas informais e entrevistas semiestruturadas, desenvolveremos este tópico na intencionalidade de estabelecermos maiores compreensões sobre os achados que contemplam nosso estudo, atentando àquilo de mais valioso que o campo empírico nos apresenta.

3.1. Gênero e Educação

Sobre a concepção de gênero, os sujeitos trazem consigo entendimentos bastante próximos entre si. As duas professoras, que foram acompanhadas no decorrer da pesquisa, foram os principais sujeitos informativos desta categoria, apontando conceitos através das conversas informais e entrevistas com elas desenvolvidas, além é claro, dos próprios acontecimentos que se deram em sala de aula.

Compreendendo-o como uma maneira de expressar-se diante do mundo, bem como uma das partes fundantes de nossa identidade, a professora da EA traça reflexões sobre o conceito de gênero, apontando que:

Eu entendo o gênero como uma maneira de ser, de estar no mundo, e de se mostrar a este mundo, pois é como se ele funcionasse como um cartão de visitas, pelo qual você se apresenta aos outros [...] Você vai se mostrar ao mundo através do seu gênero, da forma como ele lhe representa e como você

se identifica em relação a ele, por isso eu acredito que ele seja uma parte realmente muito importante da nossa identidade. É desta maneira que eu entendo os gêneros, que estão presentes em nosso cotidiano, na escola, na família, no círculo de amigos ou em qualquer outro espaço que frequentamos (PROFESSORA A – Conversa informal, Diário de campo: 12/04/2016).

Ainda neste aspecto, podemos atentar ao seguinte fragmento de entrevista estruturada realizada com a mesma professora, onde ela reitera seu pensamento realizando reflexões pertinentes sobre as expectativas que se criam em torno dos gêneros:

Acho que eu posso pensar o gênero, ou os gêneros – se considerar a diversidade existente – como a representação de quem somos. Haverá diferenças, claro, se você pensar que nem todo mundo imagina um determinado gênero da mesma forma. Um exemplo disso, é que existem mulheres que se acham mais femininas quando estão maquiadas, com cabelo arrumado, e há aquelas que não se importam com isso pois não vão se “sentir menos mulher” só por causa disso. [...] Existe uma cobrança nessa questão, porque a sociedade cobra coisas assim da gente, ela espera que as mulheres sejam delicadas, frágeis, enquanto os homens não carregam isso, o que se espera deles é que sejam valentes, fortes, brutos (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

Aproximando-se do que até então foi exposto, a professora da EB, explanando a visão que tem sobre gênero, aponta que:

[...] o gênero faz parte daquilo que a gente é, ele projeta a nossa imagem para os outros. Acho que ele faz parte da nossa identidade, porque ele é uma expressão nossa, do que somos, de como a gente se mostra para o mundo [...] acho que conhecer o seu gênero é se conhecer, são coisas que estão ligadas (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Conceituando o gênero como um forte elemento identitário, a Professora B indica que este é uma forma de expressão, e conhecendo-o se faz possível conhecer a si mesmo. As falas das professoras A e B se aproximam, mostrando que o conceito que ambas têm de gênero caminham juntos para um entendimento uniforme sobre esta temática.

Buscando apontar relações entre gênero e educação, a Professora B indica que estas mesmas relações existem não somente na escola, mas para além dela também, pontuando a importância de trabalhar a temática e a beleza que existe nas diferenças. A professora relata ainda as dificuldades de se tratar sobre a temática em ambiente escolar, mais especificamente na rede privada de ensino, afirmando que:

Acredito que o gênero esteja envolvido com a educação [...] seja na escola, em casa, com os vizinhos e amigos, nas rodas de conversa, nos diferentes modelos de educação que existem, sempre surgirão deixas para se falar sobre esse tema, até mesmo de maneira inconsciente a gente acaba falando de gênero, pois muitas vezes a gente nem percebe que está falando sobre um assunto que resulte nas discussões de gênero. E é bom que a gente fale sobre para que a gente possa entender mais sobre, conhecer, não julgar aqueles que

são diferentes de nós, do nosso gênero, simplesmente porque são diferentes, afinal existe beleza na diferença. [...] fico triste porque a gente às vezes quer falar sobre determinados assuntos em sala de aula, por exemplo, mas a gente acaba tendo que enfrentar uma série de problemas: é a família que não acha conveniente, é a gestão da escola que não permite, principalmente para quem trabalha em escola privada como eu, se já é difícil falar sobre racismo, sobre gênero então nem se fala (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Em sua fala, a Professora B explicita a dificuldade de se debater sobre gênero em escolas da rede privada, onde surgem empecilhos que vão da não aceitação por parte dos familiares das/dos estudantes à proibição por parte da equipe gestora. Já no caso da Professora A, ao elucidar suas ideias sobre as relações existentes entre gênero e educação, nos indica que:

Vejo que existem muitas relações entre os dois [gênero e educação]. Assim, se a gente educa, a gente educa baseado em algo e para algo não é verdade? A mesma coisa é quando a gente fala sobre gênero, sobre relações de gênero, a gente acaba educando sobre assuntos desse tipo. Eu acredito que toda ação é educativa, por isso eu vejo que quando a gente se dispõe a falar sobre gênero, mesmo que não seja na escola, a gente acaba realizando uma atitude que envolve educação (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

Atentando aos fatos vivenciados em sala de aula, podemos nos remeter a um acontecimento no qual o gênero foi problematizado pela Professora A. No desenvolvimento de uma das aulas de Língua Portuguesa, onde era trabalhada uma atividade em que haviam figuras de determinadas profissões e em seguida deveriam ser construídos pequenos textos relacionados a elas, uma das estudantes questiona a Professora A o porquê não via imagens de mulheres relacionadas a médicos ou policiais, e obteve a seguinte resposta da docente: “então Estudante W, a gente realmente não costuma ver figura de mulher médica ou mulher policial. A gente também não vê mulher bombeira, ou mulher juiz. Mas elas existem, mesmo que não a gente não costume vê-las. Eu tenho uma prima que é policial”. Nesse momento, a Professora A pega seu smartphone e mostra uma foto de sua prima, vestida como policial, ao seu lado.

A Estudante W fica surpreendida e chama alguns colegas para que também pudessem ver a foto. A Professora A solicita que eles se sentem para que ela vá mostrando a cada um deles. Ela explica para a turma a dúvida da estudante, e então sai mostrando a foto para cada um dos estudantes da turma. “Pessoal, mesmo que vocês não tenham visto mulheres em algumas das profissões que estão aí na atividade, elas podem muito bem exercer esses papéis. Da mesma forma, existem homens bailarinos, pintores, professores. O gênero da pessoa não impede que ela exerça a profissão que ela quer” (Observação da Escola A, Diário de campo: 22/04/2016).

Em outra ocasião, ao desenvolver uma aula de Artes, onde os estudantes deveriam produzir algum desenho e enfeitá-lo com os mais variados materiais, a Professora A sugere que a turma faça desenhos bem criativos, sobre coisas que não fossem comuns de se ver. Passado algum tempo, já com os desenhos prontos, a professora chama a atenção da turma para uma das produções dos estudantes, que se tratava de um desenho de um homem usando saia e roupas cor de rosa, além de salto alto e maquiagens. A professora, diante de risadinhas dos estudantes, perguntou a quem pertencia aquele desenho, e ninguém se pronunciou sobre. Então, ela pega o desenho e o fixa ao lado do quadro branco.

Um dos estudantes a pergunta o porquê de ter feito isso, e ela responde: “[...] eu gostei do desenho, achei bonito, bem feito, e seguiu a ideia que eu tinha dado a vocês de fazerem algo que não se vê todo dia [...] mas aí eu pergunto a vocês: por que será que a gente não vê um homem de saia, salto e maquiagem?”. A sala ficou em silêncio por alguns instantes, até que uma das estudantes responde já ter visto um homem de vestido, com maquiagem. A Professora A, então, começa a falar com seus estudantes sobre as construções sociais que se instauram diante dos conceitos de gênero. Algumas de suas frases que mais nos impressionaram foram: “[...] não há problemas se um homem quer usar saia, pois ele não vai deixar de ser homem por isso”, “uma mulher, caso queira, pode se vestir de uma maneira mais masculina, e isso não vai interferir em nada na vida dela, ela vai continuar sendo a mesma pessoa”, “as roupas não têm gênero, são apenas roupas [...] nós é que fomos acostumados a usar um tipo específico de roupa, sem nos perguntarmos o porquê disso” (Observação da Escola A, Diário de campo: 26/04/2016).

Depois desse acontecido, instigados em saber sobre o que a Professora A compreendia sobre aquele momento tão ímpar que veio a despertar um debate tão produtivo para os estudantes, obtivemos a seguinte resposta vinda da mesma:

Essa não é a primeira vez que acontece algo assim em minhas aulas, até mesmo em outras turmas com as quais eu já trabalhei, vez por outra, surgiam umas brechinhas das quais eu me aproveitava para falar um pouco sobre o tema [...] se bem que o caso de hoje foi mais aberto, talvez, e talvez mais proveitoso também, porque eu pude falar com a turma inteira, a partir de algo tão simples e que à primeira vista, talvez, não desse a abertura pra falar sobre coisas tão óbvias [...] eu não esperava que viesse a acontecer, na verdade a intenção da atividade nem era essa, [...] mas acho que foi um momento interessante. Na verdade, eu acho que a gente tem que estar preparado para episódios como esse [...] a sala de aula é muito dinâmica, a gente não pode achar que ela vai ficar toda paradinha, encapsulada num canto, sem que nada fuja aos nossos planos (PROFESSORA A – Conversa informal, Diário de campo: 26/04/2016).

De fato, trechos como o apresentado acima nos guiam diretamente para profundas reflexões sobre os debates de gênero em ambiente escolar. Podemos pensar nas relações que a fala da Professora A têm com nossa próxima temática, que diz respeito à prática docente na perspectiva do gênero. A seguir, apresentaremos alguns dos conceitos apontados pelos sujeitos do campo sobre esta mesma temática, bem como algumas de nossas observações que auxiliarão em nossa interpretação sobre a experiência vivenciada por meio da pesquisa.

3.2. Prática docente na perspectiva do Gênero

Ao relatarem suas concepções acerca de práticas docentes, as professoras das escolas estudadas buscaram constituir afinidades entre este tema com o próprio teor do gênero. Percebemos então que assim poderíamos alcançar resultados mais positivos em nossas interpretações do campo, da mesma forma, compreendemos que este posicionamento por parte das envolvidas colaborou positivamente para que percebêssemos o quanto de relação ambas viam entre prática docente e gênero.

A Professora A, ao conceituar prática, afirma que esta é um tipo de instrumento transformador, que é construída diariamente na convivência com os demais sujeitos do ambiente escolar, e que se mostra também como fruto de um constante repensar sobre a própria prática:

[...] a prática é construída no dia a dia da sala de aula, no cotidiano com os alunos, com a gestão, com todos os funcionários da escola na verdade. Logo quando a gente começa a trabalhar em sala de aula, tendo acabado de sair da formação inicial, a gente põe em prática aquilo que se vê na faculdade, aquilo que os professores nos ensinam nas suas disciplinas, daí quando a gente vai atuar em sala de aula, percebe que nem sempre isso é o suficiente, porque sempre haverá características muito próprias de cada turma, de cada aluno. Aí a gente sempre vai repensando essa prática, para que assim a gente atenda às demandas que nos são encaminhadas [...] eu acho que esse movimento de ir e vir, de repensar o que fazemos, altera a nossa realidade e nos tira da zona de conforto. E alterando a nossa realidade, a gente altera a sociedade em que vivemos, quebramos preconceitos, como os de gênero, de raça, de classe social, [...] é assim que eu compreendo a prática do docente, como um instrumento transformador, pois vejo que há certas problemáticas que são extremamente necessárias de serem trabalhadas em sala de aula, e falar sobre gênero é justamente uma delas. E falando delas a gente acaba se transformando e transformando o outro também (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

Já a Professora B, ao traçar suas considerações sobre prática, indica que ela se caracteriza enquanto uma forma de expressividade, que incide na transformação dos estudantes:

Ao meu ver, a prática é uma forma de expressar algum conhecimento, de realizar aquilo que se sabe. A prática docente eu vejo como essa realização: do que a gente sabe e quer transmitir aos alunos, do que se precisa transmitir para que eles se tornem cidadãos conscientes de seu papel na sociedade [...] falar de gênero, nesse sentido, deve ser importante, porque ajuda na compreensão dos alunos sobre isso. Como eu disse, não tenho a oportunidade de trabalhar sobre gênero com meus alunos, mas eu gostaria muito disso (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Em nossas observações, pudemos perceber que as professoras tinham concepções díspares entre si do que vem a ser a prática docente, já que o modo como elas a vivenciavam em sala de aula indicava a existência destas diferenças. Iremos explicar dois acontecimentos distintos, que se deram nas salas de aula que acompanhávamos e deixaram claro as concepções das professoras acerca da prática docente.

Em certo momento da vivência de nossa pesquisa, a Professora A, ao ministrar uma aula de Língua Portuguesa, acaba por errar a escrita de determinada palavra que escrevia no quadro, e nisso uma de suas estudantes aponta o erro, para que ela possa o consertar. Um outro estudante, ao ouvir sua colega indicando o erro, fala em voz alta para a turma: “Eu nunca vi uma professora que não sabe *escrever as palavras certo*”. A professora, em resposta, diz: “Eu não sei de tudo, [...] sempre haverá novos conhecimentos que eu vou precisar adquirir, inclusive sobre como escrever algumas palavras. Agora mesmo, eu aprendi, com a Estudante X. Não são só vocês que aprendem comigo – eu também aprendo com vocês” (Observação da Escola A, Diário de campo: 06/04/2016).

Em contrapartida, a Professora B, em dada situação numa das aulas de Artes, onde desenvolvia uma pintura coletiva com os estudantes, dá as orientações para que estes pintem de um determinado modo, e quando um deles se recusa a pintar da forma estipulada pela professora, escuta da mesma: “Estudante Y, eu já disse como é para pintar. Você está fazendo errado, diferente de todo mundo. Assim vai ficar estranho. Você acha que sabe mais que eu?” (Observação da Escola B, Diário de campo: 14/04/2016).

Situações como essas indicam a forma de idealizar prática segundo cada uma das professoras, o que nos põe a refletir sobre a compreensão de prática docente tida pelos profissionais que encontram-se em nossas salas de aula nos dias de hoje. As ações das professoras, por si só, acabam por não se distanciar das respostas por elas dadas através da entrevista semiestruturada, pelo contrário, servem como um mecanismo de diálogo que respaldam suas falas.

Através de conversas informais, buscamos captar os sentidos que as professoras dispunham sobre a prática. Ao ser perguntada sobre como percebe a sua prática docente, a Professora A afirma que:

Percebo que minha prática está em constante mudança, sempre se modificando, baseada naquilo que eu vivo em sala de aula, com os alunos, e fora dela também, afinal a escola não se restringe às salas de aula. Essa, para mim, é a grande vantagem da prática docente, afinal, ela acontece num ambiente repleto de pensamentos diferentes, de pessoas diferentes, e acho que isso contribui para que ela esteja em constante renovação (PROFESSORA A – Conversa informal, Diário de campo: 25/04/2016).

Já a Professora B, em resposta a mesma pergunta, parte de uma reflexão mais particular, nos apontando que:

[...] a minha prática docente é uma prática que colabora com os alunos, para que eles aprendam os conteúdos programados, para que eles se desenvolvam naquilo que precisam, por exemplo, se eu dou uma aula de Matemática, e talvez o aluno não compreenda algo, eu vou ter que desenvolver a minha prática para que ele possa superar essa dificuldade dele (PROFESSORA B – Conversa informal, Diário de campo: 15/04/2016).

Diante dos relatos supracitados, é possível perceber que as professoras são bastante convictas ao pontuarem a maneira como identificam suas práticas docentes. Ambas, em suas falas bem diferenciadas, nos motivam a construir reflexões pertinentes sobre como a prática docente é pensada. É interessante perceber que esta diversidade encontrada nos sujeitos do campo vem a incidir diretamente em nossas considerações sobre o mesmo.

Ao serem perguntadas se, durante o exercício de sua prática docente, já haviam desenvolvido atividades na perspectiva do gênero, as Professoras nos revelam que:

Já trabalhei algumas vezes. Tem vezes que eu faço algo mais direto com os alunos, e tem vezes que eu tento trabalhar indiretamente. Nas aulas de Língua Portuguesa eu tento trazer alguns textos que falem sobre o tema, costumo apontar a autoria dos livros e textos que utilizo, principalmente quando são autoras mulheres. Também gosto de utilizar charges da Laerte, que é uma mulher trans, sendo que da primeira vez que as utilizei, conversei com os alunos sobre o que é ser uma pessoa trans, e eles acabam lembrando quando uso materiais desse tipo (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

Neste sentido, a Professora B nos indica que:

Infelizmente eu nunca trabalhei nessa perspectiva, porque me sinto limitada nesses temas. Lembro de que na minha faculdade só vi um único seminário nessa área, e mais nada. Além disso, como eu disse, a gestão da escola é bem fechada para essas coisas. Tenho colegas de trabalho que já se ofereceram para desenvolver uma aula ou uma atividade que fosse sobre gênero e receberam um não como resposta (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Podemos perceber que o trabalho nesta perspectiva é divergente para as professoras. Enquanto a Professora A, da rede pública de ensino, se encontra mais livre para desenvolver atividades que abordem o gênero, seja de forma direta ou indireta, a Professora B, que leciona na rede privada, não dispõe da mesma liberdade.

No tópico seguinte, dedicado à temática Ensino fundamental de nove anos, trataremos sobre a compreensão construída pelos sujeitos do campo com relação a esta modalidade de ensino. Serão explanadas as falas das professoras e também de alguns estudantes, na intencionalidade de construir percepções mais abrangentes sobre esta temática.

3.3. Ensino Fundamental de nove anos

Aqui, apontaremos as concepções de ensino fundamental baseadas nas falas das duas professoras, que indicarão, desta maneira, a compreensão que carregam sobre esta fase da educação formal, incluindo a emergência de se trabalhar temáticas relacionadas a gêneros com os estudantes do ensino fundamental.

Ao ser perguntada sobre o que entende por ensino fundamental e sua importância no processo formativo dos estudantes, a Professora A discorre que:

[...] o ensino fundamental, o nome já diz tudo, é aquilo que o aluno precisa saber de fundamental, de básico, para se formar, por isso ele tem a duração tão estendida, porque precisa garantir uma formação sólida. Eu acredito que um dos pontos fortes do [ensino] fundamental é o fato de que ele abre muitas possibilidades para os alunos, para que eles possam ter um processo formativo que seja capaz de dar chances para que eles possam ir progredindo diante daquilo que lhes é apresentado, seja na escola, em casa, enfim, na vida deles (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

Em contrapartida, a Professora B tem uma visão diferenciada do que é o ensino fundamental, e ao traçar reflexões acerca da mesma questão, relata que:

O ensino fundamental [...] engloba um conjunto de saberes que o aluno precisa adquirir para prosseguir em sua vida escolar. Ele vai tratar sobre conceitos da Matemática, saberes da Língua Portuguesa, das Ciências, da História, da Geografia... E são esses conceitos que vão garantir ao aluno que ele atinja uma determinada meta sobre seu aprendizado, para que no futuro ele feche esse ciclo e se encaminhe para o ensino médio, por isso ele é importante para o processo formativo do aluno (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Atentando a ambas as falas, é possível notar que as professoras compreendem esta etapa do ensino de maneira divergente. Porém, ao dirigirmos nosso olhar para o que estes sujeitos indicam enquanto objetivos do ensino fundamental, iremos perceber que são conceitos muito próximos. A Professora A, afirma que “o ensino fundamental tem vários

objetivos, [...] como desenvolver a cidadania nos alunos, a consciência da sociedade em que eles vivem, o olhar de respeito para com os outros” (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016). De outro lado, temos a Professora B, que situa estes mesmos objetivos como “a promoção da cidadania, solidariedade, respeito, justiça [...] para que os alunos se tornem pessoas ativas, cientes de seus direitos e deveres” (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Partimos então na busca da compreensão sobre a importância de se trabalhar com as questões de gênero no ensino fundamental, e propusemos que as professoras fizessem reflexões sobre esta relação, destacando o que pensam sobre o ensino de gênero nas classes do ensino fundamental, além de possíveis relações entre ambos. A Professora A nos indica que:

[...] há muitas relações entre o [ensino] fundamental e o que se entende por gênero, pois os discursos que a gente tem em sala de aula, as falas que a gente usa com os alunos vão afetar as visões deles nessa área. Por exemplo, se eu chego e falo para um aluno menino que rosa é cor exclusivamente de menina e ele não pode usar, eu não estarei sendo coerente, porque cor nenhuma tem gênero, rosa é cor tanto de menina quanto de menino. Coisas assim eu evito em sala de aula, porque sei que eu posso acabar condicionando o aluno a pensar uma coisa que não é verdade. Esse é um dos motivos pelos quais eu acho importante de se tratar gênero em sala de aula, seja no ensino fundamental, no médio, nas universidades, enfim, é necessário trabalhar porque o gênero já é uma realidade para eles, a gente tem que perceber isso e se conscientizar de que se a gente não trabalha, não dá a oportunidade para que eles cresçam livres de preconceitos e visões distorcidas das coisas (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

A Professora B ressalta a importância de se discutir sobre gênero em sala de aula, mas salienta que talvez seja mais proveitoso que esse trabalho ocorra nos anos finais do ensino fundamental, e em especial no ensino médio:

Com relação ao gênero no ensino fundamental, eu acho interessante, sim, que a gente discuta sobre isso [...] mas acredito que seja mais indicado trabalhar isso por volta do oitavo ou nono ano, e principalmente no ensino médio, que eles estarão mais crescidos e vão poder entender melhor sobre o conteúdo do gênero (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Em suas falas, as duas professoras indicam compreenderem a importância de se trabalhar com o gênero em sala de aula, apesar de considerarem que estes debates devem ter seu início em momentos distintos, visto que A pensa já ser possível explaná-lo nas séries iniciais do ensino fundamental, enquanto B acredita ser mais indicado iniciar debates nesta temática em séries mais avançadas.

Dando continuidade em nosso trabalho, iremos desenvolver a nossa análise dos dados, que acarretará na reflexão sobre o que foi vivenciado no campo empírico juntamente aos

conceitos apresentados pelos autores, traçando uma conversa sobre nossas temáticas de estudo, que resultará, enfim, na construção de possíveis conhecimentos que abranjam o gênero, seu trato em sala de aula, práticas docentes, ensino fundamental, dentre outros tópicos.

4. ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo de nosso trabalho, iremos realizar a análise e sistematização dos dados levantados em nossa pesquisa, o que implica afirmar que é neste ponto de nosso trabalho que iremos confrontar tanto o que os autores nos indicam enquanto aporte teórico como aquilo que os sujeitos do campo empírico relatam através de suas falas. A baixo, podemos encontrar uma tabela com algumas das nossas análises, elaboradas de forma mais abrangente, que serão especificadas logo a seguir. Também estarão inclusas neste tópico as análises que não constam na tabela, e estas dizem respeito principalmente às ideias apresentadas pelos sujeitos estudados.

CATEGORIAS ANALÍTICAS	AUTORES	SUJEITOS DO CAMPO	SÍNTESE
GÊNERO E EDUCAÇÃO (ver 4.1.)	- “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995); - Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 1997, p. 21-22).	- [...] entendo o gênero como uma maneira de ser, de estar no mundo, e de se mostrar a este mundo [...] Você vai se mostrar ao mundo através do seu gênero, [...] por isso eu acredito que ele seja uma parte realmente muito importante da nossa identidade (PROFESSORA A, 12/04/2016); - [...] o gênero faz parte daquilo que a gente é, ele projeta a nossa imagem para os outros. Acho que ele faz parte da nossa identidade, porque ele é uma expressão nossa, do que somos, de como a gente se mostra para o mundo [...] acho que conhecer o seu gênero é se conhecer (PROFESSORA B, 29/04/2016).	- É um elemento constitutivo das relações sociais; - É uma maneira de ser e se mostrar ao mundo; - Projeta nossa imagem para os outros; - Faz parte de nossa identidade; - Conhecer nosso gênero é conhecer a cada um de nós.

GÊNERO E EDUCAÇÃO (ver 4.1.)	- A escola delimita espaços [...] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" [...] dos meninos e das meninas [...] Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos [...] constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58); - [...] as escolas podem ser um exemplo de instituição que [...] norteiam seus currículos e suas práticas a partir de um padrão único [...] a escola nega outras formas de viver o gênero e a sexualidade ou tenta “corrigi-las” (MEYER E SOARES, 2004, p. 11).	- Acredito que o gênero esteja envolvido com a educação [...] fico triste porque a gente às vezes quer falar sobre determinados assuntos em sala de aula, por exemplo, mas a gente acaba tendo que enfrentar uma série de problemas: é a família que não acha conveniente, é a gestão da escola que não permite (PROFESSORA B, 29/04/2016); - [...] quando a gente fala sobre gênero, [...] a gente acaba educando sobre assuntos desse tipo. Eu acredito que toda ação é educativa, [...] quando a gente se dispõe a falar sobre gênero [...], acaba realizando uma atitude que envolve educação (PROFESSORA A, 28/04/2016).	- Está envolvido com a educação, pois, ao falarmos dele na escola, desenvolvemos uma ação educativa; - O desinteresse da família ou da própria gestão escolar são empecilhos para se trabalhar gênero na escola; - Esse tipo de ação combate as correções que a escola naturalmente comete ao excluir sexualidades e gêneros outros.
--	--	---	---

PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO GÊNERO (ver 4.2.)	- Vázquez (1977): práxis é uma atividade consciente, possibilita ao ser humano pensar e transformar o meio no qual está inserido, como também a si próprio. Desta forma a práxis trata de uma atividade social transformadora da realidade natural e humana; - [...] acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p. 21).	- [...] a prática é construída no dia a dia da sala de aula [...] a gente sempre vai repensando essa prática [...] é um instrumento transformador, pois vejo que há certas problemáticas que são extremamente necessárias de serem trabalhadas em sala de aula, e falar sobre gênero é justamente uma delas (PROFESSORA A, 28/04/2016); - [...] vejo como essa realização: do que a gente sabe e quer transmitir aos alunos, do que se precisa transmitir para que eles se tornem cidadãos conscientes de seu papel na sociedade [...] falar de gênero [...] ajuda na compreensão dos alunos sobre isso (PROFESSORA B, 29/04/2016).	- É uma atividade consciente, pensada e repensada diariamente; - Possibilita mudanças em nossa realidade; - Modifica o meio em que se está inserido; - É um instrumento transformador; - É uma forma de transmitir aos estudantes conhecimentos que lhes serão válidos em sua formação; - O gênero aparece não só como elemento importante, mas necessário nesta prática.
---	---	---	---

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS (ver 4.3.)	- Os PCNs indicam que os alunos sejam capazes de: • compreender a cidadania como participação social e política, [...] respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, [...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em [...] características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 69).	- [...] é aquilo que o aluno precisa saber de fundamental, de básico [...] precisa garantir uma formação sólida [...] para que eles possam ir progredindo diante daquilo que lhes é apresentado, seja na escola, em casa, enfim, na vida deles (PROFESSORA A, 28/04/2016); - “o ensino fundamental tem vários objetivos, [...] desenvolver a cidadania nos alunos, a consciência da sociedade em que eles vivem, o olhar de respeito para com os outros” (PROFESSORA A, 28/04/2016); - “a promoção da cidadania, solidariedade, respeito, justiça” (PROFESSORA B, 29/04/2016).	- Deve garantir formação sólida; - Capacita os estudantes a compreender a cidadania, a consciência de sociedade e participação social e política; - Deve fornecer saberes aos estudantes para que se posicionem contra situações de injustiça e progridam nos mais diversos aspectos.
--	--	---	--

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS (ver 4.3.)	- [...] a atenção à diversidade é um princípio comprometido com [...] o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização (BRASIL, 1997, p. 63).	- [...] há muitas relações entre o [ensino] fundamental e o que se entende por gênero [...] o gênero já é uma realidade para eles [...] se a gente não trabalha, não dá a oportunidade para que eles cresçam livres de preconceitos e visões distorcidas das coisas (PROFESSORA A, 28/04/2016); - Com relação ao gênero no ensino fundamental, eu acho interessante sim que a gente discuta sobre isso [...] mas acredito que seja mais indicado trabalhar isso por volta do oitavo ou nono ano, e principalmente no ensino médio, que eles estarão mais crescidos e vão poder entender melhor sobre o conteúdo do gênero (PROFESSORA B, 29/04/2016).	- Está relacionado com o gênero, já que a atenção à diversidade é um de seus princípios; - O gênero é uma realidade para os estudantes; - O trabalho sobre gênero em sala de aula resulta no desenvolvimento e socialização dos estudantes; - Há divergências sobre o momento em que se deve iniciar os debates sobre gênero na escola.
--	---	---	---

4.1. Gênero e Educação

Esta categoria, por ser o ponto de partida de nosso trabalho, acaba por se mostrar repleta de dados valiosos sobre nossos anseios de pesquisa. Realizando um comparativo de nossos dados, chegamos a uma análise que aponta para os seguintes fatos:

1) Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, caracterizando-se como uma maneira de ser e se mostrar ao mundo, projetando nossa imagem para os outros. Por fazer parte de nossa identidade, faz parte diretamente de quem somos. Dessa forma, conhecer nosso gênero é conhecer a cada um de nós. Salienta-se que não é negada a biologia diante de tal conceito, mas enfatiza-se as construções históricas e sociais produzidas sobre as características biológicas.

Assim, cabe a reflexão sobre o gênero enquanto um mecanismo identitário que leva ao autoconhecimento, bem como ao conhecimento do outro e de suas singularidades. As afirmações dos sujeitos do campo nos indicam que aquilo que os autores pontuam se encontra próximo de suas realidades.

A Professora A, ao inferir que entende o gênero como “uma maneira de ser, de estar no mundo, e de se mostrar a este mundo [...] Você vai se mostrar ao mundo através do seu gênero, [...] por isso eu acredito que ele seja uma parte realmente muito importante da nossa identidade” (PROFESSORA A, 12/04/2016), vai ao encontro do que é exposto por Scott (1995), que afirma que “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995).

Reiterando esta linha de pensamento, a Professora B nos aponta que o gênero “faz parte da nossa identidade, porque ele é uma expressão nossa, do que somos, de como a gente se mostra pro mundo [...] acho que conhecer o seu gênero é se conhecer” (PROFESSORA B, 29/04/2016). Louro (1997) afirmar que:

Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 1997, p. 21-22).

Desta maneira, a autora agrega reflexões bastante válidas às falas de nossos sujeitos, nos levando a pensar o gênero como este elemento imprescindível das relações sociais, que se dá enquanto parte de nossa identidade e de nosso ser.

2) O gênero está envolvido com a educação, pois, ao falarmos dele na escola, estamos desenvolvendo uma ação educativa. Existem empecilhos que dificultam esta ação, tal como o desinteresse da família ou da própria gestão escolar. Esse tipo de ação é um combatente das correções que a escola naturalmente comete ao excluir sexualidades e gêneros outros.

É necessário que reflitamos sobre as relações existentes entre gênero e educação, neste caso, até mesmo para além da escola. Versando sobre o entendimento de gênero que carrega consigo, a Professora A afirma que estes “estão presentes em nosso cotidiano, na escola, na família, no círculo de amigos ou em qualquer outro espaço que frequentamos” (PROFESSORA A, 12/04/2016). Se há a presença deste tema em lugares tão diversos, incluindo a própria escola, surge a necessidade de se instaurar debates sobre o mesmo. Quando Louro (1997) afirma que o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58), evidencia que o uso ou desuso

dos debates de gênero no ambiente escolar incidem nos sentidos – neste caso específico, nos sentidos sobre os gêneros – que os sujeitos construirão sobre si e sobre os outros.

Ainda existem alguns empecilhos ao se buscar trabalhar as temáticas referentes ao gênero na escola, tal como a Professora B explicita:

[...] fico triste porque a gente às vezes quer falar sobre determinados assuntos em sala de aula, por exemplo, mas a gente acaba tendo que enfrentar uma série de problemas: é a família que não acha conveniente, é a gestão da escola que não permite, principalmente para quem trabalha em escola privada como eu, se já é difícil falar sobre racismo, sobre gênero então nem se fala (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

É importante refletir sobre esses problemas como resultados de uma organização estrutural que não contempla os debates sobre gênero, seja na formação de professores e gestores que já exercem sua profissão há mais tempo e consequentemente não tiveram contato com estas temáticas anteriormente, seja por parte da família, que em sua época de escola não presenciava discursos nesta área.

3) As considerações que os sujeitos do campo têm de gênero se mesclam, indicando que gênero é uma forma de nos representarmos, de nos identificarmos. Apontam ainda que existem cobranças com relação ao que são os gêneros em nossa sociedade, através das quais os sujeitos são “engessados”, e aqueles que fogem dos padrões normatizados por essa mesma sociedade não são apenas tidos como diferentes, mas menosprezados por o serem.

É interessante refletir sobre a fala da Professora A sobre seu conceito de gênero, na qual ela relata a diversidade de gêneros existentes, bem como as expectativas que a sociedade cria sobre estes as identidades masculinas e femininas:

Acho que eu posso pensar o gênero, ou os gêneros – se considerar a diversidade existente – como a representação de quem somos. Haverá diferenças, claro, se você pensar que nem todo mundo imagina um determinado gênero da mesma forma, né? Um exemplo disso, é que existem mulheres que se acham mais femininas quando estão maquiadas, com cabelo arrumado, e há aquelas que não se importam com isso pois não vão se “sentir menos mulher” só por causa disso. [...] Existe uma cobrança nessa questão, porque a sociedade cobra coisas assim da gente, ela espera que as mulheres sejam delicadas, frágeis, enquanto os homens não carregam isso, o que se espera deles é que sejam valentes, fortes, brutos (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

É interessante perceber que em sua fala, a Professora A indica de forma bastante sucedida algumas das cobranças que são exercidas pela sociedade em cima dos sujeitos, destacando que há diferenças bem delineadas sobre o que se espera daquelas e daqueles que se identificam com um determinado gênero.

Já a Professora B, em sua fala, indica as fortes ligações existentes entre gênero e identidade, destacando que o primeiro é uma forma de expressão de quem somos.

[...] o gênero faz parte daquilo que a gente é, ele projeta a nossa imagem para os outros. Acho que ele faz parte da nossa identidade, porque ele é uma expressão nossa, do que somos, de como a gente se mostra pro mundo [...] acho que conhecer o seu gênero é se conhecer, são coisas que estão ligadas (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Baseados nas falas das duas professoras, se faz possível refletir sobre os padrões de gênero que são normatizados e constantemente revalidados em nossa sociedade. Louro (1997) reitera este indicativo ao afirmar que a escola informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas (LOURO, 1997, p. 58).

4.2. Prática docente na perspectiva do Gênero

Com relação a esta categoria, discorreremos nossas análises considerando não apenas o que os sujeitos do campo conceituam enquanto prática docente, mas também as relações que estes nos apontam sobre prática docente e gênero. Nossas análises indicam que:

1) A prática docente é uma atividade consciente, pensada e repensada diariamente, que possibilita mudanças em nossa realidade, modificando o meio em que se está inserido. É um instrumento transformador, que acontece em diferentes espaços e tempos da escola. Caracteriza-se ainda como uma forma de transmitir aos estudantes conhecimentos que lhes serão válidos em sua formação enquanto cidadãos. O gênero aparece não só como elemento importante, mas necessário nesta prática.

Compreendendo a prática docente como um tipo de práxis, Vázquez (1977) afirma que esta é uma atividade consciente, que possibilita ao ser humano pensar e transformar o meio no qual está inserido, como também a si próprio, por isso a práxis é entendida como uma atividade social transformadora da realidade natural e humana. Corroborando para essa compreensão, nos é indicado que a prática “é um instrumento transformador, pois vejo que há certas problemáticas que são extremamente necessárias de serem trabalhadas em sala de aula, e falar sobre gênero é justamente uma delas” (PROFESSORA A, 28/04/2016).

Caldeira e Zaidan (2010) tornam nossas reflexões ainda mais pertinentes ao tratarem de prática pedagógica e indicarem que esta acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p. 21).

A Professora B contribui com nossas reflexões ao indicar que a prática docente se materializa enquanto uma realização do que se sabe e se quer transmitir aos estudantes, do que se precisa transmitir para que eles se tornem cidadãos conscientes de seu papel na sociedade (PROFESSORA B, 29/04/2016).

2) A prática docente desenvolvida por determinado professor pode ser compreendida através de seu modo de agir em sala de aula com seus estudantes. Práticas mais inclusivas tendem a se pautar em discursos mais igualitários na relação professor-estudante, onde o processo de ensino-aprendizagem é mútuo e vivenciado por ambas as partes.

Nesta perspectiva, podemos atentar a um dos acontecimentos observados em campo de estudo, mais especificamente na fala da Professora A, que relata: “Eu não sei de tudo, [...] sempre haverá novos conhecimentos que eu vou precisar adquirir, inclusive sobre como escrever algumas palavras. Agora mesmo, eu aprendi, com a Estudante X. Não são só vocês que aprendem comigo – eu também aprendo com vocês” (Observação da Escola A, Diário de campo: 06/04/2016). Em sua fala, a professora possibilita que entendamos sua prática docente como uma prática que não toma o professor como único sujeito portador do conhecimento, afinal, os estudantes já trazem consigo conhecimentos prévios à escola. Perceber essa capacidade mútua de aprender e ensinar se mostra como possibilidade de pensar a prática docente como um mecanismo de integração não apenas dos sujeitos, mas do próprio conhecimento, que se modifica e se torna mais sólido.

Já a Professora B nos mostra que sua prática docente é desenvolvida de forma díspar a anterior, pois em determinado momento das observações em campo, ao se dirigir a um de seus estudantes, ela diz o seguinte: “Estudante Y, eu já disse como é para pintar. Você está fazendo errado, diferente de todo mundo. Assim vai ficar estranho. Você acha que sabe mais que eu?” (Observação da Escola B, Diário de campo: 14/04/2016). Mostrando um posicionamento que está mais centrado na figura do professor como sujeito portador do conhecimento, a Professora B nos faz refletir sobre o quanto sua fala pode incidir na percepção de seus estudantes como seres que também carregam consigo conhecimentos próprios.

Ainda pensando sobre essas percepções de prática docente que encontramos em nossa pesquisa, é válido considerar que Vázquez (1977) toma práxis como uma atividade consciente, possibilitando ao ser humano pensar e transformar o meio no qual está inserido, como também a si próprio, e isso nos faz pensar que a forma como cada uma das professoras interage com seus estudantes acarreta na transformação não apenas das profissionais, mas também dos próprios estudantes, que se perceberão ou não enquanto produtores de conhecimento.

3) A prática docente pode ser um caminho a se seguir no desenvolvimento de atividades que englobem as questões de gênero. Seja de forma direta ou indireta, o trato acerca das questões de gênero em sala de aula pode proporcionar a quebra de estereótipos e preconceitos ligados a este conceito.

A Professora A, em uma de suas aulas, afirma que: “[...] não há problemas se um homem quer usar saia, pois ele não vai deixar de ser homem por isso”, “uma mulher, caso queira, pode se vestir de uma maneira mais masculina, e isso não vai interferir em nada na vida dela, ela vai continuar sendo a mesma pessoa”, “as roupas não têm gênero, são apenas roupas [...] nós é que fomos acostumados a usar um tipo específico de roupa, sem nos perguntarmos o porquê disso” (Observação da Escola A, Diário de campo: 26/04/2016). Isso nos leva a refletir sobre o impacto que essas falas causarão nos estudantes, visto que irão contra os estereótipos que são constantemente normatizados e reforçados em nossa sociedade. Acreditamos que assim acontece a desconstrução dos preconceitos diários por meio dessa práxis, dessa atividade consciente como já bem pontua Vázquez (1977).

4.3. Ensino Fundamental de nove anos

Sobre esta categoria, teceremos nossas análises baseados no que os sujeitos do campo nos apontam, correlacionando estes dados com os objetivos e especificações que apresentamos em nosso Referencial Teórico (ver 1.3.). Algumas de nossas reflexões são:

1) O ensino fundamental se caracteriza como uma etapa da vida escolar que deve garantir formação sólida, capacitando os estudantes a compreender a cidadania, a consciência de sociedade e participação social e política. Da mesma forma, deverão posicionar-se contra quaisquer discriminações, prezando pelo respeito ao outro, solidariedade e justiça, contribuindo para que assim progridam nos mais diversos aspectos.

Em seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao versarem sobre o Ensino Fundamental, indicam que os estudantes devem ser capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; e
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 69).

Corroborando para este entendimento, a Professora A nos relata que o Ensino Fundamental:

[...] é aquilo que o aluno precisa saber de fundamental, de básico, para se formar, por isso ele tem a duração tão estendida, porque precisa garantir uma formação sólida. Eu acredito que um dos pontos fortes do [ensino] fundamental é o fato de que ele abre muitas possibilidades para os alunos, para que eles possam ter um processo formativo que seja capaz de dar chances para que eles possam ir progredindo diante daquilo que lhes é apresentado, seja na escola, em casa, enfim, na vida deles (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

Assim, compreendemos que o Ensino Fundamental carrega consigo esse teor formativo que é bastante abrangente, que visa formar não apenas institucionalmente, mas também para além dos muros da escola, ao desenvolver sujeitos que tenham plena consciência de seu papel enquanto cidadãos. Ainda no que diz respeito àquilo que o Ensino Fundamental objetiva, a Professora A, nos indica que ele carrega diversos objetivos, “como desenvolver a cidadania nos alunos, a consciência da sociedade em que eles vivem, o olhar de respeito para com os outros” (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

De outro lado, temos a Professora B, que situa estes mesmos objetivos como “a promoção da cidadania, solidariedade, respeito, justiça [...] para que os alunos se tornem pessoas ativas, cientes de seus direitos e deveres” (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Os extratos supracitados nos apontam a imprescindibilidade desta modalidade de ensino na efetivação de uma educação que contribua para uma formação mais crítica sobre o mundo que nos cerca, que não apenas atente a conteúdos linguísticos, matemáticos ou científicos, mas que também possibilite a emancipação através da desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo assim a cidadania, a solidariedade, a empatia etc.

2) O ensino fundamental está relacionado com o gênero, já que a atenção à diversidade é um de seus princípios. O gênero é uma realidade para os estudantes, e seu trato em sala de aula resulta no desenvolvimento e socialização dos mesmos, livrando-os de possíveis preconceitos. Há divergências sobre o momento em que se deve iniciar os debates sobre gênero na escola.

Esta nossa análise se aproxima bastante da anterior, ao abordar conceitos como quebra de preconceitos e desenvolvimento da socialização dos estudantes, mas aqui temos a especificidade do gênero na fala dos sujeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 1997, p. 63)

Se pensamos nessa diversidade relacionando-a com o conceito de gênero, podemos refletir acerca da importância de se promover o debate sobre gênero em ambiente escolar, mais especificamente no ensino fundamental. Nossos sujeitos do campo reiteram essa ideia, especialmente a Professora A, ao afirmar que:

[...] há muitas relações entre o [ensino] fundamental e o que se entende por gênero, pois os discursos que a gente tem em sala de aula, as falas que a gente usa com os alunos vão afetar as visões deles nessa área. Por exemplo, se eu chego e falo para um aluno menino que rosa é cor exclusivamente de menina e ele não pode usar, eu não estarei sendo coerente, porque cor nenhuma tem gênero, rosa é cor tanto de menina quanto de menino. Coisas assim eu evito em sala de aula, porque sei que eu posso acabar condicionando o aluno a pensar uma coisa que não é verdade. Esse é um dos motivos pelos quais eu acho importante de se tratar gênero em sala de aula, seja no ensino fundamental, no médio, nas universidades, enfim, é necessário trabalhar porque o gênero já é uma realidade para eles, a gente tem que perceber isso e se conscientizar de que se a gente não trabalha, não dá a oportunidade para que eles cresçam livres de preconceitos e visões distorcidas das coisas (PROFESSORA A – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 28/04/2016).

Assim, podemos perceber que as questões de gênero não são apenas uma realidade nas salas de aula de nossas escolas, mas também na própria vida dos estudantes, bem como o fato da problematização nesta área já ser desenvolvida pelos profissionais da educação em alguns casos.

Porém, há de se pontuar que se trabalhar gênero nas salas de aula do ensino fundamental não é uma ação universal, visto que nem todo docente pensa que é nesta etapa de ensino que tais debates devam ser vivenciados. Exemplo claro disso é a Professora B, que nos aponta:

Com relação ao gênero no ensino fundamental, eu acho interessante sim que a gente discuta sobre isso [...] mas acredito que seja mais indicado trabalhar isso por volta do oitavo ou nono ano, e principalmente no ensino médio, que eles estarão mais crescidos e vão poder entender melhor sobre o conteúdo do

gênero (PROFESSORA B – Entrevista semiestruturada, Diário de campo: 29/04/2016).

Nos são apresentadas visões díspares acerca do momento em que se devem iniciar as abordagens das temáticas de gênero em sala de aula, o que nos indica que os sujeitos do campo compreendem a emergência de se trabalhar tais temáticas de formas diferenciadas. Todavia, salientamos que ambas as professoras evidenciam que este trabalho é necessário e deve ser efetivado.

A seguir, apresentaremos as conclusões de nosso trabalho, onde buscaremos responder, através de nossas sistematizações e análises de dados, não apenas os nossos objetivos de pesquisa, mas também nossa questão-problema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando nossa questão-problema: **“Como são trabalhados pedagogicamente os conceitos de gênero juntamente aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental?”**, encerraremos nosso trabalho apresentando as conclusões que desenvolvemos a partir de nossa pesquisa. Estas buscarão responder também os nossos objetivos específicos e objetivo geral, que nortearam nossa busca pela construção do conhecimento através do exercício de se fazer presente em campo, e pensar aquilo que nele vivenciamos em paridade com o que estudamos e refletimos teoricamente.

Com relação ao nosso primeiro objetivo específico, que foi identificar as principais práticas educativas relacionadas aos conceitos de gênero que apoiam o trabalho docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas, pudemos identificar que as práticas relacionadas aos conceitos de gênero desenvolvidas nestes espaços são pautadas num pensamento que visa desmistificar estereótipos que incidem sobre estes conceitos, promovendo assim uma ação reflexiva não só para os estudantes, mas também para os próprios professores, que assim são capazes de repensar constantemente suas práticas.

Já ao respondermos nosso segundo objetivo específico, que diz respeito a identificar as principais práticas educativas relacionadas aos conceitos de gênero que apoiam o trabalho docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas privadas, de acordo com nossa experiência em campo, concluímos que esta não desenvolve práticas educativas que contemplem as temáticas de gênero, visto que existem tensões e impedimentos oriundos tanto da gestão escolar como das famílias dos estudantes com relação a este trabalho. Os professores se sentem limitados neste sentido, seja por falta de formação na área, seja pelas barreiras criadas pelo conservadorismo que ainda habita grande parte das escolas de redes privadas de ensino.

Sobre o nosso último objetivo específico, o qual visou sistematizar os principais aspectos, trabalhos e atividades correspondentes ao debate sobre os gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula, podemos destacar a explanação de textos que abordam o tema, a problematização de produções dos estudantes em aulas de Artes, por exemplo, na intencionalidade de (re)pensar os signos ditos masculinos/femininos. Também concluímos que existem aspectos indiretos que apoiam este trabalho, tais como a utilização de produções textuais de pessoas trans, o que proporciona aberturas para se tratar do tema.

Com base no Método do Caso Alargado e buscando responder ao nosso objetivo geral, compreendemos que os conceitos de gênero trabalhados pedagogicamente nos anos iniciais do

ensino fundamental são pensados e desenvolvidos a partir de uma visão que busca desmistificar os constantes estigmas que são perpetuados acerca daquilo que é tido como masculino/feminino. Os professores e professoras que desenvolvem suas práticas nesta perspectiva, colaboram para que pensemos o debate sobre gênero em sala de aula como importante e imprescindível ferramenta para o fomento de uma sociedade menos misógina, machista e transfóbica. Este tipo de debate se encontra presente principalmente nas instituições de ensino público, que comumente não têm o perfil conservador tal como as pertencentes ao ensino privado.

Também nos cabe, aqui, apontar novas possibilidades de pesquisa, que poderão futuramente englobar características que não estiveram presentes em nosso trabalho por não serem aquilo que trataríamos em seu decorrer. A exemplo disso, podemos pensar numa pesquisa que tentasse compreender como são trabalhados os conceitos de sexualidade nesta etapa da educação básica – já que estes conceitos caminham tão próximos dos conceitos de gênero –, ou ainda num trabalho que buscasse perceber como os conceitos de gênero são trabalhados pedagogicamente nos anos finais do ensino fundamental, já que um de nossos sujeitos nos indica que este também pode ser um dos momentos onde debates sobre essa temática sejam iniciados.

É interessante também que falemos um pouco sobre nossas reflexões pessoais acerca da produção de nossa pesquisa. Hoje, finalizada esta importante fase de nossa formação – não apenas no âmbito acadêmico, mas também em âmbito pessoal, percebemos que esta experiência nos proporcionou a compreensão de que a educação formal, a nível fundamental, se mostra uma ação transformadora, e que trabalhar certas temáticas, neste sentido, carrega consigo um caráter político, que desmistifica preconceitos e estereótipos.

O desenvolvimento de nosso Trabalho de Conclusão de Curso nos permitiu amadurecimento como pesquisadores não apenas por sua extensão e tempo em contato com o mesmo, mas também pelas possibilidades por ele ofertadas no que diz respeito ao nosso processo de autocompreensão enquanto futuros educadores. Pensar o gênero como ferramenta auxiliar do trabalho docente nos encoraja a pensar numa sociedade mais igualitária, mesmo que ainda distante de nós. Pensar nessa utopia nos dá a abertura necessária para acreditar no potencial da educação e de todos os educadores, e para perceber a responsabilidade que carregamos conosco ao abraçar a educação como lugar nosso. Lugar este de muitas inquietações, dúvidas e incertezas, mas acima de tudo de muitas conquistas em potencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental** (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais). Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica.** In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lúvia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFGM, 2010. v. 1.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5ª ed. São Paulo; Cortez.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem: relação da amorosidade e saber na prática pedagógica.** 2ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2010

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresa. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63; Mar./Abr. 1995.

LAGE, A. C. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal.** Tese de doutorado. Volume II – Diários do Trabalho Empírico. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, 2005.

_____. **Educação e movimentos sociais – caminhos para uma pedagogia de luta.** Recife; Editora Universitária – UFPE, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos.** EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, D. E. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÉLISSE, C. L'intervention: catégorie floue et coconstruction de l'objet. In: NÉLISSE, Claude (1997) (dir.) **L'intervention**: les savoirs en action. Sherbrooke, Éditions GGC, 1997. p. 17-24.

SANTOS, B. S. **Os conflitos urbanos no Recife**: o caso do Skylab. In: Revista Crítica, nº 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Trad.: Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABALA, A. A avaliação. In: ZABALA, A. **A prática educativa** - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 195-223.