



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

GÊNERO E CURRÍCULO ESCOLAR: A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NO
CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM PARANAÍBA/MS, SOB
A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR

Paranaíba/MS

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

GÊNERO E CURRÍCULO ESCOLAR: A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NO
CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM PARANAÍBA/MS, SOB
A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucélia Tavares Guimarães

Paranaíba/MS

2018

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

**GÊNERO E CURRÍCULO ESCOLAR: A REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO NO
CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL I, EM PARANAÍBA/MS, SOB
A PERSPECTIVA DA JUSTIÇA CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lucélia Tavares Guimarães- Orientadora
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^o. Dr^o. Carlos Eduardo França
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dr^a Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

SUPLENTES

Prof^a Dr^a Maria Silvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a Dr^a Maria Noemi Gonçalves do Prado Manfredi
Fundação Educacional Araçatuba (FEA)

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos [sic] . E que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos”.

(FREIRE, 2000, p. 54)

DEDICATÓRIA

*Á minha família:
Beatriz minha filha amada, base de minha vida.
Em especial, a minha esposa Dabel, minha luz,
companheira e parceira de todas as horas.
Minha eterna gratidão!*

AGRADECIMENTOS

À Deus sempre, e à minha mãezinha, Maria Aparecida, que mesmo distante sempre orou por mim!

A minha orientadora, Professora Doutora Lucélia Tavares Guimarães, pessoa comprometida, dedicada e humana, que nunca se esquece que dentro de cada um de nós há antes de tudo, um ser humano. Sempre com orientações firmes, contribuições valiosas, às vezes para além do que eu mesma esperava de mim. Obrigada pela oportunidade e confiança em mim depositada, por me tornar mais forte enquanto pessoa, profissional e pesquisadora.

Agradeço, carinhosamente, à Professora Doutora Adriana Jesus (UEL) e ao Professor Doutor Carlos Eduardo França (UEMS), por aceitarem participar de minha banca e pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, por compartilharem seus conhecimentos científicos e experiências de vida, para minha formação profissional como pesquisadora. Em especial, aos professores e amigos, Maria Silvia Rosa Santana e José Antonio de Souza, pelo incentivo e contribuição desde minha graduação, dando-me apoio e resgate diante de meus tropeços.

As minhas amigas queridas, que são mais que amigas, minha segunda família, Melise, Cassiane e Cinara, agradeço o carinho, o cuidado e a ajuda em meus piores momentos.

A minha amiga/irmã, Jaqueline (Negrusca), sem você não saberia da existência da UEMS. Agradeço, pois você foi a primeira pessoa a acreditar em mim.

À minha amiga Lucineia, pela amizade, contribuição, amparo e estímulo, quando não via mais esperança em realizar este trabalho, você foi o meu caminho.

Aos amigos que o Mestrado me possibilitou conquistar, por meio do valioso convívio marcado por seminários, discussões teóricas, angústia, alegrias, momentos brilhantes, animadores e enriquecedores durante toda nossa trajetória. Não citarei nomes, pois cada um com sua singularidade, têm um lugar reservado em meu coração

À minha amiga, Cristhiane Mara, pela força e estímulo quando pensei em desistir.

Às minhas companheiras, “As perigosas da BR 158”: Maria Jacira, “Tia” Alice, Neusevania, Valdirene e Rosangela, amigas adquiridas nas idas e vindas à Aparecida do Taboado/MS, pelas palavras de apoio em momentos de desespero e pela torcida sincera.

À Secretaria Municipal de Educação de Aparecida do Taboado/MS, pelo incentivo e apoio no decorrer de todo o percurso do Mestrado, faço este agradecimento na figura da Secretária de Educação Maria Margarida de Matos.

À “Escola Municipal João Luiz Pereira”, pela compreensão nos dias ausência e pela ajuda, em especial, da Diretora Alaídes Fernandes, por lutar em busca de meus direitos e contribuir para mais essa formação.

A “Escola Municipal Coronel João Alves Lara”, escola querida, pois em um dos piores momentos desta trajetória, sempre me respeitou e apoiou na busca dessa conquista. Os meus carinhos dedico à todas as pessoas que compõem o quadro escolar, aqui representadas pela Diretora Adriana Figueredo e a Coordenadora Andreia Castro.

A Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS, pela compreensão, colaboração e apoio no decorrer desse ano de Mestrado, faço este agradecimento na figura da Secretária de Educação, Solange Miziara.

À “Escola Municipal Liduvina Motta Camargo”, escola querida, que me possibilitou no decorrer desta trajetória, fazer novos e grandes amigos que me incentivaram a buscar mais esta conquista. O meu carinho dedico as pessoas que compõem a “Família Limoca”, aqui representadas pela Diretora Adriana Lopes e a Coordenadora Cristhiane Alvarenga, e toda equipe técnica.

A UEMS, pela oferta da bolsa de estudos PIBAP, que muito contribuiu para os custos dessa pesquisa. A toda equipe da Secretaria do Programa de Pós-graduação, pela paciência nos atendimentos e precisão nas informações, em especial, a secretária Divaina, sempre atenciosa e com um sorriso animador, mesmo nos momentos mais difíceis.

À Instituição Escolar, por me permitir desenvolver toda essa pesquisa.

Às professoras participantes desta pesquisa agradeço a solicitude, atenção e disponibilidade de tempo, em meio a tantos afazeres.

RESUMO

A dissertação que se apresenta ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba/MS, vinculado à linha de pesquisa “Currículo, formação docente e diversidade”, configura-se como um estudo a partir das teorias da representação social de Moscovici (1978) e possui como foco compreender a representação social das professoras do Ensino Fundamental I, do Município de Paranaíba/MS acerca das discussões das temáticas currículo e gênero, a fim de identificar como trabalham e compreendem essa representação presente nos componentes curriculares e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, tais respostas se darão por meio da análise de duas fontes: a) um levantamento documental: considerando documentos da Secretaria Municipal de Educação e da escola, como também do livro didático e materiais pedagógicos; b) realização de entrevistas semiestruturadas com as docentes colaboradoras, de modo a entender como essa representação de gênero é apresentada nos componentes curriculares mencionados, e se são ou não, incorporadas pelas docentes. Diante dos dados obtidos, considerar-se que tais ações podem favorecer o desenvolvimento de sujeitos (alunos) envolvidos neste processo de ensino/aprendizagem, tendo em visto a desenvolverem uma postura diferenciada quanto suas próprias representações em relação às questões de gênero. Constatou-se nas análises que nas últimas décadas, o Brasil implementou diversas políticas públicas e programas de governo que aproximaram a discussão de gênero para a educação pública, fomentando debates. Porém, verificamos mediante as análises e pelos mais diversos meios de comunicações, resistências por parte de alguns movimentos políticos conservadores, como também professoras/es, e parte da sociedade civil. Tais resistências são implicações das pressões populares e movimentos sociais, como os movimentos feministas, negro e LGBTs, tornando assim mais interessante investigar se no interior da escola, existem efetivamente discussões de gênero, diversidade sexual e curriculares, pois observa-se falas de que essas questões ora são tratadas na escola, ora não são, haja vista que as políticas de currículo e as formações docentes não contribuem para as diversas questões. Dessa forma, utilizou-se aportes teóricos de estudiosos como Michael Apple, João Paraskeva, Sacristán, Torres, para discussões acerca das políticas curriculares, Heleieth I. B., Saffioti, Scott para embasar as conceituações de gênero, e Moscovici, com contribuição na esfera da Teorias Das Representações Sociais, entre outros, a fim de analisar como o currículo é formulado e a quem este currículo privilegia, de forma a compreender em que medida o currículo da escola pesquisada visa à justiça curricular. Utilizou-se do método dialético melhor compreender os dados obtidos neste estudo, sendo esse descrito por Marx como o método que busca apresentar de maneira introdutória os elementos centrais, de modo que tal teoria é tida como uma modalidade peculiar de conhecimento, tendo como exemplo “a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana e o conhecimento mágico- religioso”. Entretanto, a teoria por se distinguir de todas essas modalidades e ter suas próprias especificidades, faz com que o pesquisador deva distinguir “aparência e essência”, ou seja, apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto. A coleta de dados realizou-se mediante entrevista individual semiestruturada, e o levantamento e análise documental, valendo-se da abordagem qualitativa, visto que a análise das entrevistas ocorreu sob respaldo da teoria da “Análise do Discurso” de origem francesa, alicerçadas pelos estudos de Orlandi, Fiorin, Bakhtin, entre outros estudiosos. Desta maneira, acredita-se na necessidade de explorar o objeto proposto, considerando os modos de organização do discurso, ainda que nem todos os elementos que compuseram esta pesquisa configuraram nosso objeto de análise, entretanto, acreditamos que tenham sido enriquecedores para a nossa pesquisa.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Escola. Gênero. Currículo. Discurso.

ABSTRACT

The dissertation features to the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba/MS, linked to the research line "Curriculum, teacher training and diversity", it is configured as based on the theories of social representation of Moscovici (1978) and aims to understand the social representation of primary school teachers I, from the Municipality of Paranaíba/MS, about the discussion of curriculum and gender themes, in order to identify how they work and understand this representation present in the curricular components and their implications in the teaching and learning process. For such, these answers will be given through the analysis of two sources: a) a documentary survey: considering documents of the Municipal Department of Education and of the school, as well as of the didactic book and pedagogical materials; b) semi-structured interviews with collaborating teachers, in order to understand how this gender representation is presented in the curricular components mentioned, and whether or not they are incorporated by the teachers. In view of the data obtained, it is considered that such actions may favor the development of subjects (students) involved in this teaching / learning process, in order to develop a differentiated position regarding their own representations regarding gender issues. It was verified in the analyzes that in the last decades, Brazil implemented several public policies and government programs that approached the discussion of gender for public education, fomenting debates. However, through the analyzes and by the most diverse means of communication, we find resistance by some conservative political movements, as well as teachers, and part of civil society. Such resistances are implications of popular pressures and social movements, such as the feminist, black and LGBT movements, thus making it more interesting to investigate whether, within the school, there are effectively discussions of gender, sexual diversity and curriculum, since it is observed that these issues are sometimes dealt with in school, sometimes they are not, since curriculum policies and teacher training do not contribute to the various issues. In this way, the theoretical contributions of scholars such as Michael Apple, João Paraskeva, Heleieth IB, Saffioti, Moscovici, Sacristán, Torres, among others, were considered in order to analyze how the curriculum is formulated and to whom this curriculum privileges, in order to understand to what extent the curriculum of the researched school aims at curricular justice. The dialectical method was used to better understand the data obtained in this study, which is described by Marx as the method that seeks to introduce the central elements in an introductory way, so that such a theory is considered as a peculiar mode of knowledge, having as an example " the art, the practical knowledge of everyday life and magico-religious knowledge". However, the theory, by distinguishing itself from all these modalities and having its own specificities, causes the researcher to distinguish "appearance and essence", that is, to apprehend the essence (structure and dynamics) of the object. The data collection was performed through the semi-structured individual interview, and the analysis and documentary analysis, using a qualitative approach, once the information analysis obtained under the support of the theory of "Discourse Analysis" of French origin. , using studies by Orlandi, Fiorin, Bakhtin, among other scholars. In this way, it may be necessary to visualize the type of perspective, considering the forms of organization of the discourse, although not all the elements that compose this research configure the object of analysis, however, they were stored for the research.

Key words: Elementary School I. School. Genre. Curriculum. Speech.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD- Análise do Discurso
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- CF- Constituição Federal
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EJA- Educação de Jovens e Adultos
- ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio
- ENEPEX- Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão
- EPT- Educação Para Todos
- II- 2 (Numeral Romano)
- III- 3 (Numeral Romano)
- LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.
- MEC- Ministério de Educação e Cultura
- MS- Mato Grosso do Sul
- NEE- Necessidades Especiais Específicas
- ONU- Organização das Nações Unidas
- PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- RSN-Representações Sociais de Natureza
- SCIENCULT- Simpósio Científico Cultural
- SD- Sem Data
- TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TRS- Teoria das Representações Sociais
- UEL- Universidade Estadual de Londrina
- UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
- XIX- 19 (Numeral Romano)
- XX- 20 (Numeral Romano)
- XXI- 21(Numeral Romano)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados sobre a formação acadêmica das Professoras	90
Quadro 2- Entrevista P1	91
Quadro 3- Entrevista P2	94

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. Da escolarização à graduação	13
2. Profissão “Pedagoga”: uma professora em construção	17
3. Mestrado	18
INTRODUÇÃO	21
SEÇÃO 1	24
GÊNERO: UMA MIRADA SOBRE O CAMPO TEÓRICO	24
1.1 Breve histórico e conceituação acerca de gênero	24
1.2 Contribuições do marxismo as questões de gênero	31
1.3 Gênero e representação social: a luta do feminismo	42
1.4 Gênero e Educação	48
SEÇÃO 2	51
CURRÍCULO E JUSTIÇA CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES CURRICULARES E DE GÊNERO	51
2.1 Gênero e Currículo	51
2.2 Como o currículo trata as questões de gênero?	53
2.3 Currículo e justiça curricular: introduzindo conceitos	60
2.4 Gênero e Educação: intencionalidades dos organismos internacionais e influência nas Políticas Educacionais e Curriculares	66
SEÇÃO 3	74
DELINEAMENTO METODOLÓGICO	74
3.1 Método	75
3.2 Escolha da escola e dos sujeitos	76
3.3 Sujeitos	77
3.4 Procedimentos de coletas de dados.	77
3.5. Procedimentos de análise dos dados	80
3.6 Delineamento e análise da pesquisa	82
SEÇÃO 4	87
NO CAMINHO DA PESQUISA: A BUSCA POR RESPOSTAS	87
4.1 Dos dados da pesquisa	87
4.2 Da análise dos Dados	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERENCIAL BIBLIOGRAFICO	124
APÊNDICES	129
APÊNDICE A - Parecer Consubstanciado do CEP	129
APÊNDICE B - Declaração Institucional	130
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevistas	133

APRESENTAÇÃO

Este memorial é um recorte da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional no tocante à educação. Assim, antes mesmo de falar sobre o percurso acadêmico, acredito ser relevante relatar meu processo de formação escolar, pois em seu decorrer, descobri o sonho de ser professora mesmo diante de momentos dolorosos.

1. Da escolarização à graduação

Cursei toda minha formação escolar até o penúltimo ano do Ensino Fundamental II, em escolas públicas, porém excelentes, assim como eram descritas pela comunidade de Penápolis/SP, e por minha mãe. As escolas eram: a “Escola Estadual de 1º e 2º Grau Adelino Peters”, localizada no centro de Penápolis, e a “Escola Municipal Marcos Trench”, localizada na Vila Fátima, um bairro tradicional na cidade. Devido ao renome e excelência dessas escolas no início da década de 90, eram matriculadas crianças com poder e “status aquisitivo melhor”.

Quando criança, não tinha ideia do tamanho da representação que esse “status aquisitivo” possui, porém, hoje ao analisar todo esse percurso, percebo o sofrimento que isto me causou, tendo em vista a cobrança que tinha de mim mesma em relação as minhas notas e postura como aluna, pois para compensar o preconceito que sofria, bem como os olhares de inferioridade, procurava sempre ser a aluna com as melhores notas, e era!. Diante desses olhares, quando estava na 7ª série no ano de 1995, uma professora veio até minha carteira para vasculhar meus pertences em busca de “cola”. Tal episódio me feriu bastante, haja vista que a mesma professora admitiu perante a sala, “como uma aluna como essa poderia tirar dez nas avaliações?” Este ano (1995) foi o mais tenso, pois percebi que a cor da minha pele era o motivo de toda aquela situação, além do fato de ser a única negra da sala, apesar de não ser a única pobre, esse foi um ano de muito sofrimento e aprendizado.

Neste mesmo ano (1995) houve uma reformulação na educação municipal, em que as escolas foram separadas entre as que atenderiam o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio. Assim, por estar matriculada na “Escola Municipal Marcos Trench”, que a partir do ano de 1996, só atenderia o Ensino Fundamental I, seus alunos foram remanejados para outras escolas, sendo escolhidas pela região em que moravam. Portanto, fui remanejada para a “Escola Municipal Jardim Eldorado” e os demais alunos por residirem na Vila Fátima, deslocados para a Escola “Estadual Prof.^a Yone Dias de Aguiar”, localizada no mesmo bairro

e tida como referência.

Aos 15 anos de idade, cursando já a 8ª série em uma escola onde a palavra “pública” definia a mesma condição social que a minha, imaginei que por isso seria mais tranquilo. No entanto, neste mesmo ano passei por grandes mudanças ao engravidar da minha única filha. Como consequência, tive que trabalhar o dia todo e estudar a noite, e diante disso percebi que meu rendimento nos estudos estavam caindo. E para piorar ainda mais a situação, sofri o mais violento preconceito, a agressão de um professor, docente de matemática, de família tradicional da cidade, os “Buranellos”, ao deferir à mim, palavras de injúria racial depois que questionei sobre uma nota. Diante dessa situação, e por já estar fragilizada por conta da gravidez, rasguei minha prova e joguei-a no lixo (reconheço que minha reação não justifica minha atitude). Com efeito, o professor gritou perante toda a sala para eu sair, e que tal atitude só poderia vir de uma “negrinha atoa e encardida”. Diante desses insultos, me senti um lixo, pensei que estudar não fazia mais sentido, já que sempre continuaria a ser uma “negrinha”.

Por já estar no último mês de aula, concluí a 8ª série, tentei no ano seguinte cursar o 1º Ano do Ensino Médio, mas somente em 2000, concluí. Voltei aos estudos somente no ano de 2009, com 28 anos, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste mesmo ano (2009), concluí meus estudos.

Diante dos relatos apontados, torna-se impossível negar que a singularidade na construção histórica do sujeito, motivam-no a continuar na busca de seus interesses objetivados ou condicionados socialmente, neste processo ora atuamos como autores, outras como atores na produção de nossas vidas, que se relacionam através de trocas e superações que sofremos durante a vida, considerando os traumas que nos paralisam, ou nos fazem desistir, contudo é preciso continuarmos, a fim de modificar nossa história.

Diante de todo esse processo de construção pessoal e educacional, minha formação humana foi se moldando, ora acreditando que pertencia a nenhum espaço, ora como impulso para continuar e provar a mim mesma, de ser capaz de mudar toda essa situação, no entanto, a divisão de classe social jamais me favoreceu diante dessa situação. Acredito que todos esses acontecimentos, interferiram de modo negativo no meu processo de alfabetização, tendo em vista as dificuldades presentes em toda minha formação acadêmica. Dificuldades estas, que aos poucos venho superando, seja pelo estudo contínuo, seja pelas relações pessoais e sociais que estabeleci durante esta graduação.

Mello (2009) retomando conceitos de Vigotski (1994), afirma que “o ser humano se constitui como ser humano nos processos de vida e educação que experimenta, ou seja, aprende a ser humano nas relações sociais que participa como sujeito ativo”. No entanto, tudo

sempre foi muito difícil, fazendo com que meus sonhos se distanciassem cada vez mais da realidade em que vivia. Por trabalhar o dia todo, desejava estudar, a fim de modificar aquela realidade a qual pertencia.

Neste processo doloroso, me constitui uma pessoa que acreditou e ainda acredita que mesmo passando por tudo que passei, as coisas poderiam ser diferente, mudarem para melhor. O verbo “mudar” aconteceu quando conheci em 2010, minha amiga Jaqueline. conversando sobre estudos e mudanças profissionais, contei que sempre almejei ser professora, ela perguntou-me o porquê de não tentar realizar este sonho, e assim cursar uma universidade. Em resposta, disse: “Acha, eu pobre, cursando uma universidade, nem estudo pra isso eu tenho. Fiz EJA. Ela por sua vez continuou a incentivar-me quando mudou para Paranaíba/MS, para cursar Administração na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), contando-me que nessa cidade também tinha o curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Perante os incentivos da minha amiga, resolvi no ano de 2011 fazer minha inscrição no ENEM, mesmo não acreditando ter condições intelectuais para fazer a prova. Como resultado, fui aprovada nesse exame. Logo em 2012, ingressei na XI turma de Pedagogia da UEMS. Nesse mesmo ano (2012) minha vida teve novas transformações em todos os campos, porém a partir desse momento aterei somente aos campos acadêmico e profissional.

Recordo-me do primeiro dia na universidade: minha chegada foi tensa e com muito choro, pois sentia medo daquele lugar estranho, por me julgar despreparada para estar ali, mesmo tendo passado pelo ENEM. O medo daquele lugar estranho e por não conseguir ou me achar incapaz, foram diminuindo a medida que fui (re)descobrimo as minhas potencialidades e o desejo de mudar toda aquela história do passado. Tive o apoio de pessoas importantes nesta trajetória, e por isso, sou imensamente grata a cada uma delas.

Todas as experiências que vivenciei na condição de ser humano, permitiram-me dar um salto qualitativo por meio da internalização dos instrumentos culturais e das relações estabelecidas com o outro, conforme afirma Martins (2010, p. 355) ao entender que:

O conceito de internalização, por sua vez, deve ser apreendido como um processo no qual estão presentes tanto a conservação do que já existia como a criação do ainda não existente. O instrumento cultural apropriado pelo indivíduo torna-se parte de seu ser, incorpora-se à sua individualidade, transmutando as capacidades do gênero humano, da humanidade como um todo, em capacidades do indivíduo.

Diante do exposto por Martins (2001), acredito que tais experiências permitiram que minhas capacidades fossem sendo aprimoradas a cada novo desafio, frente ao novo contexto

que estava vivenciando.

Já no primeiro ano da graduação, iniciei minha construção como pesquisadora, sendo bolsista pelo PIBIC/CNPQ, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Milka Helena Carrilho Slavez, com o projeto intitulado “Memória das professoras da Escola Normal Em Paranaíba/MS (1964-1971)”, sendo esse meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica. Acredito que momento foi um dos mais importantes da minha trajetória acadêmica, pois a partir dele continuei pesquisando durante toda a graduação. Ainda nesse ano, fui eleita representante discente, função que permaneci até o último ano da graduação, em 2015.

Em 2013, tive meu primeiro contato com a escola por meio do estágio não remunerado na “Escola Municipal Francisco Faustino Dias”, ao ser monitora de uma aluna com Necessidades Especiais Específicas (NEE), visto que passei por curso de Formação Continuada de Monitor oferecida pela Secretaria de Educação Municipal de Paranaíba. Essa atividade foi um desafio e uma nova experiência de vida, pois a partir dela descobri a professora que queria ser.

Ainda no ano de 2013, cursando o 2º Ano de Pedagogia, tive outra experiência relevante em minha formação ao participar da “II Conferência Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul”, onde discutíamos o “Plano Anual de Educação”. Uma experiência de fundamental importância em minha formação acadêmica, proporcionando momentos de atividades reflexivas, durante os encontros para elaboração das propostas para o ensino nacional nas assembleias.

No ano de 2014, já no terceiro ano de graduação, ingressei como aluna extencionista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na “Escola Municipal Prof.^a Maria Luiza Corrêa Machado”, onde permaneci até o fim do ano de 2015, quando conclui a graduação.

Outro momento crucial no decorrer da graduação foi a escrita do TCC, tendo em vista a necessidade de relacionar a prática como pesquisadora (em formação) com a teoria, sendo esta última, a base que utilizei para guiar meu caminho tanto em meu trabalho como monitora, aluna e futura pedagoga. Esse foi o período que comecei a refletir diante daquilo que estava em meu entendimento por meio dos registros escritos e que abarcavam meu fazer, ainda que com muitas assimilações deformantes, haja vista a formação escolar “deficiente”, pela qual passei durante meu processo escolar, mesmo me esforçando para estar sempre entre os melhores alunas da sala. Ainda faltou muito, faltou a intencionalidade nas tarefas dirigidas tanto na alfabetização, como como no fundamental II e na EJA, tornando dessa forma, nosso sistema educacional falho, desigual e excludente.

Porém, para a escrita e compreensão da pesquisa que despus a fazer sob a orientação do Prof^o Dr^o Ademilson Batista Paes, se fazia necessário uma construção epistemológica de todo conhecimento adquirido por meio das disciplinas cursadas na graduação, pelas leituras dos textos e livros indicados pelos professores, e pelo orientador, mesmo assim, este processo foi árduo e difícil. Foi neste momento que senti uma ruptura entre o senso comum e o aprofundamento tanto da prática como do conhecimento.

Hoje ao analisar este e todo o processo de escolarização e formação profissional vejo o quanto se faz necessário uma educação voltada para o desenvolvimento humano, ou seja, é preciso deixar de lado uma educação mecânica e técnica, tendo em vista que a inteligência humana é um campo poderoso e complexo e pode ser utilizado tanto para o bem quanto para o mal, assim como nos ensina Beáton (2003, p. 37) ao discorrer que para modificar essa realidade é necessário “superar o método mecânico e dicotômico que hiporbiliza os elementos no lugar da dinâmica dos elementos e componentes. [...] a emoção de alcançar um novo saber nos leva a esquecer o tempo que este permaneceu oculto e o trabalho que tivemos para conhece-lo”.

O interesse em dar continuidade aos estudos emergiu da conquista alcançada na defesa do TCC, conclusão da graduação em Pedagogia e das participações nos diversos eventos oferecidos pela UEMS como o SCIENCULT, SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO, ENEPEX e DIALOGOS PERTINENTES, bem como a oferta de cursos formações continuadas pela Prefeitura Municipal de Paranaíba/MS. Desse modo, decidi participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação, ofertado pela UEMS, na unidade universitária de Paranaíba/MS.

2. Profissão “Pedagoga”: uma professora em construção

Assim que conclui a graduação (2016), comecei a trabalhar na “Escola Municipal Prof.^a Maria Luiza Corrêa Machado”, com a turma do 3º Ano, e monitora no programa “Mais Educação”, projeto desenvolvido com os alunos no contra turno, ofertando oficinas de letramento, atividades físicas e artesanato. Tal experiência me trouxe a certeza de querer ser professora, principalmente por ter sido reprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Paranaíba/MS, pois a proximidade com a realidade da escola ao elaborar planejamentos e as interrogações e curiosidades das crianças, transformaram meu olhar para o “ser” professora.

E para ser a professora que almejei, é preciso ser profissional e questionar, não para

criticar, mas para avançar e construir conhecimentos em busca de caminhos diante daquilo que parece desconhecido, é necessário partir do conhecimento coeso e direcionado a transformação do ser humano em um indivíduo humanizado. Essa postura me permitiu buscar cada vez mais uma nova prática de estudo, possibilitando-me ainda no ano de 2016, ser aprovada no concurso público na cidade de Aparecida de Taboado/MS, onde hoje atuo como professora alfabetizadora nas turmas do 2º Ano “A” e “B”, na “Escola Municipal João Luiz Pereira”.

Minha prática docente tem modificado diariamente, principalmente mediante das contribuições teóricas proporcionadas pelas disciplinas cursadas no mestrado. Afinal a construção epistemológica do conhecimento se dá através dos instrumentos e significados da relação histórico-materialista-dialéticos estabelecidas entre prática e teoria.

3. Mestrado

O Mestrado aconteceu em minha vida, a partir de um desejo de prestar o processo seletivo intencionando uma nova experiência, visto que tinha acabado de sair da graduação. Não tinha pretensão de ser aprovada, já que não acreditava ter maturidade teórica suficiente para tanto. Mas como sempre me esforcei, procurei fazer o melhor que pude, embora tivesse e ainda tenho, muitas falhas de escritas, de leitura e compreensão teórica.

Neste percurso, realizei algumas disciplinas que me fortaleceram teoricamente frente à construção de minha pesquisa e o objeto de estudo, proposta no projeto intitulado “Currículo e Gênero: um breve estudo sobre a representação de gênero no currículo do Ensino Fundamental I, em Paranaíba/MS”.

Com os professores, Dr. Élon Luiz Araújo e Drº Carlos Eduardo França, na disciplina “Pesquisa em Educação”, estudei metodologia voltada para a prática de escrita e elaboração acadêmica e teórica da pesquisa. As discussões apresentadas pelos professores fizeram-me refletir sobre meu papel enquanto pesquisadora iniciante, assim, fui pensando sobre o contexto das ideias que estão imersas em minha pesquisa. Tal fato me ajudou a pensar e delinear os procedimentos metodológicos em relação com o referencial teórico.

A disciplina “Currículo, Cultura e Diversidade” oferecida pelas professoras, Drª. Lucélia Tavares Guimarães e Drª Maria José, foi essencial, pois a abordagem marxista e dos estudos culturais nas práticas de pesquisa, constituem o aporte teórico da minha pesquisa, ajudando-me assim a entender como relacionar as diferentes abordagens teóricas que muito me confundiam na produção de escrita da pesquisa.

Com a disciplina “Seminários de Pesquisa em Educação, Linguagem e Sociedade”, ministrada pela Prof^a Dr^a. Andreia Nunes Militão, e pelos professores Dr^o Diogo da Silva Roiz e Dr^o José Antônio de Souza, aprendi que os procedimentos metodológicos foram consequências deste referencial, visto que toda prática muda conforme o tempo e o espaço que ocupam e o método abordado. Por isso, é essencial entender a escolha do método e aplicação da metodologia no movimento dialético da pesquisa, pois para acessá-los é preciso desenvolver os procedimentos ideológico adequado a cada caso, a cada pesquisa e objeto de pesquisa.

Já na disciplina “Culturas e Identidades: discursos e representações”, oferecida pelo Prof^o Dr^o Carlos Eduardo França, possibilitou-me uma visão mais ampla da tomada de consciência do sujeito sobre seu papel na sociedade, e o quanto essa tomada de consciência dialética rodeiam o processo de educação e formação dos indivíduos nesta sociedade dividida em classe, desigualdade de acesso e permanência escolar, processo que contribuem com número cada vez maior de fracasso escolar e desistência, desde do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Toda essa realidade social está diretamente ligada ao meios culturais que os sujeitos produziram por todo seu processo histórico de desenvolvimento humano. Neste sentido, Martins (2011, p. 349) em consonância com o pensamento elaborado por Vigotski (1995), afirma que:

A origem da complexidade psíquica corresponde, portanto, à própria complexidade objetiva da vida social e, no tocante ao significado que confere à palavra ‘social’, Vigotski destaca: ‘[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento’.

A disciplina “Tópicos Especiais em Educação - Estudos avançados em currículo: teoria, pesquisa e política”, realizada pela Prof^a. Dr^a. Lucélia Tavares Guimarães, foi essencial para a construção do conhecimento sobre currículo e elaboração das teorias curriculares presentes em minha pesquisa, proporcionando uma nova perspectiva de elaboração da escrita a partir do método marxista dialético de “ver” e perceber-se no processo de pesquisa. Porém, devido a fragilidade em minhas leituras sobre o método histórico-materialista-dialético de estudo e percepção de mundo a partir desta teoria, busquei pela disciplina “Desenvolvimento Humano Sob o Enfoque Histórico-Cultural e a Especificidade da Educação Escolar”, abarcar elementos importantes para pensar a relação entre o objeto de minha pesquisa e os sujeitos selecionados.

Dessa maneira, a teoria “Histórico Cultural” muito contribuirá ao analisarmos as ideias defendidas pelos teóricos que fundamentam as questões de gênero e currículo, sob a perspectiva das docentes e suas práticas. Confrontaremos esses conceitos a partir dessa teoria para construir os capítulos que abrangem essa temática na pesquisa.

As aulas assistidas causaram em mim a necessidade de estudar o que não conhecia, permitindo a compreensão do(a) verdadeiro(a) pesquisador (a), visto que não dominava o método da pesquisa, mas hoje percebo que a construção de uma pesquisa sólida, coerente, não é limitada, podendo ser reinventada, ampliada a partir de uma articulação teórica que permita compreender a construção do sujeito histórico. Embora a disciplina fosse voltada para a linha psicológica, o fato de estudarmos conceitos que contribuem para a formação dos indivíduos mediante relações estabelecidas no decorrer da história, me ajudou muito a pensar e elaborar o processo de análise das entrevistas ao buscar compreendê-las na relação entre entrevistado e entrevistador.

Acredito que o Mestrado foi constituído de momentos em que o grupo estudava, lia, debatia e apresentava suas pesquisas, a fim de receber contribuições, momentos que me mostraram o que é ser pesquisador. Agora consigo perceber, que toda minha trajetória foi e é permeada pela persistência, assim como pelas disciplinas cursadas neste período do Mestrado, pelos artigos escritos, os seminários, colóquios, e mediações propostas pelos professores das disciplinas.

É neste ponto que hoje me encontro, com uma pesquisa que contempla um assunto inesgotável e ao mesmo tempo tão criticado, que se transforma ao longo do tempo e do espaço, e dos indivíduos envolvidos, e que espera por contribuições para seu prosseguimento na luta por reconhecimento e melhora na educação, sendo essa o principal mecanismo de mudança e construção de sujeitos ativos e participantes dessa sociedade tão cheia de injustiça social e desigualdade.

Um dia, em um futuro que busco cotidianamente, trago comigo a esperança de que tudo se transformará: novas histórias e novas pessoas (no sentido de ser humano), já que desejo à mim mesma ser mais “humanizada”.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo presente trabalho surgiu diante de minhas experiências ao entrar em contato com o universo escolar, “ser professora” de uma escola no município de Paranaíba/MS. Exercendo essa função, me vi novamente diante de um sistema patriarcal que permeia o currículo escolar, e que por sua vez interfere na atuação docente.

Em uma experiência na aula de Geografia, com a turma de 3º Ano quando tratávamos sobre a temática “Conviver em grupos: primeiro grupo, a família”, presente no livro didático, trazia como exemplo de família, uma foto de duas mulheres e uma filha, diante disso perguntei aos alunos se entendiam que aquela foto representava uma família. Para minha surpresa, a reação da maioria dos alunos disseram que não entendiam aquela foto como exemplo de uma “família normal”. Diante desse cenário, tendemos a maneira como as crianças estão sendo educadas, sendo isso reflexo da sociedade em que vivemos, ou seja, uma sociedade machista e preconceituosa.

A escola sendo “produtora e reprodutora” de conhecimento, como afirma Bordieu (2012), precisa estar preparada para trabalhar com estas questões sociais, e o currículo, por sua vez, tem papel fundamental nesta mediação. Assim, com base nas considerações de Bordieu (2012), ao tratarmos dos diversos tipos de grupos familiares presentes nos livros didáticos do Ensino Fundamental, falar sobre a questão de gênero deveria ser algo normal, já que a função social da escola como instituição de formação não pode passar à margem dessas discussões; devendo enfrentá-las, diante do exercício da reflexão ao elencar conteúdos e práticas, e constituindo-se assim, em um local onde os desafios possam ser pensados e refletidos de forma a evitar qualquer tipo de violência ou violação de direitos, a fim de promover o empoderamento daqueles que ali estão, com ruptura de opressões, permitindo que tenhamos descobertas de novas possibilidades e oportunidades para qualquer gênero.

Porém, vemos atualmente que a diferença não ocorre só entre meninas e meninos, limitando o acesso à escola, mas também no tratamento dispensado às crianças pela sua condição de gênero e fugir a essas discussões, a esses embates/debates, faz com que a escola, como instituição de formação social de cidadãos críticos e emancipados, perca sua função social. É preciso, portanto, propiciar às futuras gerações condições de assimilar a temática de gênero e identidade fora dos paradigmas que oprimem os seres humanos e fazer com que os direitos possam eclodir em oportunidade de libertação/liberação, de tal forma que se torna essencial que tais questões perpassem pela formação de professores e pela elaboração de

políticas curriculares, conforme assegura a Declaração de Incheon (2015, p. 08), ao reconhecer “a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos”.

No tocante a tais questões, é perceptível que na maioria das vezes, as profissionais que atuam na educação são religiosas, heterossexuais e educadas dentro do princípio patriarcal; assim, tratam a questão de gênero na escola como uma afronta aos bons costumes, desconsiderando até outras formas de culturas que não a ditada pela classe dominante (afirmação que se mostram presentes em conversas informais, durante os momentos de reuniões ou intervalos de sala dos professores, durante minha atuação em uma escola com a Educação Infantil).

Diante dessas considerações, é possível tratar de gênero nas escolas? Em que medida as políticas curriculares incorporam as questões de gênero? E a escola, qual seu papel diante dessas discussões? Nossas professoras são preparadas para dialogar com seus alunos diante de situações como a proposta no livro didático, anteriormente mencionado?

Diante desses questionamentos, surge a questão principal dessa pesquisa: em que medida a seleção de conteúdos culturais da escola pesquisada favorece a discussão sobre questões de gênero, visando à justiça social e curricular?

Para tanto, e considerados os diversos aspectos da proposta apresentada, serão utilizados aportes teóricos de estudiosos como Michael Apple, João Paraskeva, Heleieth I. B. Saffioti, Moscovici, Sacristán, Santomé, entre outros, a fim de analisar como o currículo é formulado e a quem este currículo privilegia, de forma a compreender em que medida o currículo da escola pesquisada visa à justiça curricular. Utilizamos do método dialético para compreender dos dados obtidos neste estudo, sendo esse descrito por Marx, como o método que busca apresentar de maneira introdutória os elementos centrais, de tal maneira que a teoria de Marx é uma modalidade peculiar de conhecimento, tendo como exemplo “a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico- religioso”. Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e têm especificidades, desta forma, o pesquisador deve distinguir “aparência e essência”, ou seja, apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto.

A coleta de dados se dará por meio dos seguintes instrumentos de investigação: entrevista individual semiestruturada e o levantamento e análise documental, utilizando assim da abordagem qualitativa e exploratória dos dados. Para compreensão da análise dos dados, fizemos uso dos ensinamentos dos teóricos da linguagem, com abordagem da “Análise do Discurso” (AD) de origem.

Assim, nossa Dissertação apresenta-se dividida em quatro seções:

Na primeira, focamos a relevância do ato de contextualização histórica sobre gênero. Julgamos pertinente expor a importância dos movimentos feministas acerca da igualdade gênero, fazendo a aproximação das relações de gênero com a educação, sob o viés marxista de concepção de abordagem de tais questões.

Na segunda seção, tendo em vista que nossa proposta visa o estudo de gênero e currículo, achamos interessante expor os efeitos pretendidos com estudos de autores e pensadores que versam a respeito das duas temáticas, correlacionando-as aos documentos como: “Educação Para Todos”, e seus relatórios decenais (Dakar e Incheon), e as versões apresentadas pela “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), intencionado ressaltar as teorias de currículo e gênero que se constituem como parte do esboço de enunciação das propostas para a educação.

Já na terceira seção, entrevistamos as professoras, a fim de compreender suas representações acerca de gênero e currículo. Para tanto, julgamos pertinente o acréscimo dos estudos de Moscovici a respeito da “Teoria das Representações” e, sobretudo, a influência do materialismo-histórico-dialético, que constituem nosso método de abordagem ao objeto de análise. Também trouxemos para esta seção a metodologia da “Análise do Discurso” (AD) para a melhor compreensão dos dados coletados.

A quarta seção abrange, os dados das pesquisas e o percurso na busca dos dados. No tópico 4.2 detalhamos em quadros, as expressões que são destinadas a introduzir o discurso relatado, por isso, achamos imprescindível ressaltar a proposta teóricas de Orlandi (1992, 1994, 1996, 2000, 2007), Fiorin (2006), entre outros colaboradores da AD, para a disposição dos discursos.

Enfim, objetivamos a presente pesquisa por meio da análise do discurso, ao verificarmos se há presença de subjetividade no discurso relatado, através do uso de um tipo de texto discursivo que tende a “neutralidade” sem subjetividade, como o informativo. Assim, no tópico 4.3 apresentamos os resultados obtidos por meio da análise dos discursos proferidos pelas professoras e os discursos enunciados em todos os documentos já anteriormente especificados.

Neste sentido, as contribuições das teorias abordadas ao longo deste trabalho são importantes para compreendermos as diversas questões latentes na sociedade, principalmente no tocante às relações de gênero e educação, tornando-se um campo de embate e negociação (de infinitos sentidos), sempre possível de ser modificado. Desse modo esse trabalho pretende contribuir com a área de Currículo, Formação Docente e Diversidade.

SEÇÃO 1

GÊNERO: UMA MIRADA SOBRE O CAMPO TEÓRICO

1.1. Breve histórico e conceituação acerca de gênero

Considerando o conceito de gênero utilizado pelos estudos científicos diante das discussões acerca das “relações de Gênero”, torna-se fundamental esclarecer que gênero como conceito está relacionado à área da diversidade sexual, à orientação sexual, identidade, ao papel social e sexual das mulheres na sociedade, bem como à militância dos movimentos feministas entre demais categorias, como será apresentado no decorrer desta seção, tendo sua fundamentação a partir dos estudos de Saffioti (2004; 1992; 1976), Scott (1991; 2008), Sardenberg (2015), Weeks (2013), Silva (2014), Bourdieu (2012), Engels (1984), entre outros autores¹ que se propuseram a discorrer sobre essa temática.

A presente pesquisa considerará a condição da mulher na sociedade desde os tempos mais remotos, abordando de forma mais contundente a situação de opressão e subordinação às quais sofreram e ainda sofrem, como também sua resistência enquanto categoria social e as contribuições sobre os estudos de “gênero” e toda sua vertente em várias áreas do conhecimento, como a antropologia e as mais emblemáticas: história, filosofia e sociologia, já que consideram a categoria gênero *a priori*, a partir de seu caráter histórico, cultural, ideológico, político, econômico e social.

Diante de tantas perspectivas de análise e de conceitualização sobre gênero, faz-se necessário compreender o presente conceito, a partir dos estudos de Guedes (1995) ao discorrer que gênero é “um tema complexo e ainda não bem delimitado pelos diversos ramos das ciências, sejam humanas ou naturais”, sendo assim, interpretado de maneira diferente por diversos campos teóricos, desde a área da linguística às concepções dos movimentos sociais.

Os estudos selecionados por Guedes (1995) em seu texto “Gênero o que é isso?”, apresentam algumas definições na área da linguística sobre a definição da categoria Gênero. A autora (1995. p. 05) inicia tais definições, indagando:

Mas que Gênero é esse? Será algo divino da Lógica e significado ‘classe cuja extensão se divide em outras classes, as quais, em relação a primeira, são chamadas espécies?’ Ferreira (1986, p. 884). Se formos nos guiar por esse sentido, teríamos as espécies de homem e mulher da chamada classe Humana.

¹ Tais autores foram localizados nos repositórios acadêmicos, como *Sciello* acadêmico e bancos de dados universitários.

Segundo análises do linguista Ferreira (1996, p. 884), o termo “gênero” também poderia ser “qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, ideias, que tenham caracteres comuns”. Teríamos assim, indivíduos dos dois sexos, de novo o homem e a mulher agrupados, agregados através de características comuns, ou seja, o feminino para a mulher e o masculino para o homem.

Guedes (1995) em consonância aos estudos linguísticos de Ferreira (1986) aponta que os caracteres comuns mencionados anteriormente seriam “convencionalmente estabelecidos” desde “[...] maneiras, estilos, significando os Gêneros Artísticos, referindo-se aos estilos de Arte; o Gênero Literário e Gênero Dramático. Pode-se buscar o significado ainda na Biologia ou no campo da Gramática propriamente dita” (1995, p. 884). Assim sendo, o termo “gênero” apresentado por Ferreira (1986, p. 884) é “[...] do ponto de vista gramatical no seu sentido escrito à categoria que indica por meio de desinências, uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas”. Nesse sentido, observamos que os significados dos gêneros masculino, feminino e o neutro, são para o linguista, representações de culturas dominantes, visto que as características que denominam o termo têm que ser “comuns convencionalmente estabelecidas” (FERREIRA, 1986, p. 884), pois passarão pelos padrões estabelecidos. Somente com base nesse entendimento, prosseguimos pela busca do significado, adentrando ainda mais na gramática, objetivando à busca do sentido “masculino” e “feminino”, que por sua vez seriam os dois sexos em que a sociedade normalmente usa para dividir os seres humanos. Não esqueçamos que existe o gênero neutro que para Ferreira (1986, 884) é o “[...] Gênero de palavras ou nomes que em certas línguas, designamos serem concebidos como não animados, em oposição aos animados, masculinos e femininos.

Diante da definição do termo “gênero” neutro apresentado por Ferreira (1986), Guedes (1995, p. 06) faz uma nova indagação ao “explicar, então, ainda que a denominação de feminino também designe, no sentido figurativo, efeminado, chamado e mulherego”. Em busca de uma resposta diante das definições gramaticais apresentadas por Ferreira (1986), a autora esclarece:

Se prosseguirmos pelos caminhos da língua brasileira, buscando o sentido dos termos, vamos muito mais além, pois através destas considerações já se percebe o quanto que a língua reflete a construção cultural do povo que a nomeia a partir da dominância de características comuns, representações sociais que nos atravessam a nós, indivíduos, às instituições sociais, como escola, igreja, direito etc..., às normas e valores sociais instituídos socialmente e expressos em códigos de comportamentos sociais. (GUEDES, 1995, p. 06)

Em direção a definição de “gênero” por meio de comportamentos sociais, Guedes (1995, p. 07-08) apresenta seu significado no campo da construção teórica em relação ao “Movimentos de Mulheres/Movimento Feminista”, “[...] ou seja, visibilizar o feminino enquanto elemento qualitativo e construtivo da população e instituições brasileiras”, e [...] “assim com esses elementos em mãos, tenta-se buscar, nesta etapa do movimento de mulheres e da academia, compreender a noção de Gênero enquanto possibilidade de instaurar a dialogicidade no seio dos movimentos e da Ciência”.

Pelo mesmo viés estão as considerações da historiadora Joan Scott (2008), ao apresentar seu posicionamento acerca das discussões sobre a questão de gênero:

[...] O termo gênero pode ser usado para sempre se referem às maneiras pelas quais as relações entre os homens e as mulheres, são concebidas, mas nem as relações nem os ‘homens’ e ‘mulheres’ devem ser tomadas como idêntico em todos os casos. O ponto chave era questionar todos os termos e, em última análise, fazer uma análise histórica deles. Quando a década dos anos noventa está chegando ao fim, parece que o termo gera perdeu sua capacidade de nos surpreender e nos provocar. Nos Estados Unidos, tornou-se uma ‘referência comum’, presente rotineiramente como sinônimo de mulheres, as diferenças entre os sexos, do sexo. Às vezes denota os papéis sociais que foram impostos homens e mulheres, mas raramente se refere ao conhecimento de que Organiza nossas percepções de ‘natureza’. Os livros que supostamente praticar uma análise de gênero não são nada mais que estudos, bastante previsível sobre as mulheres ou sobre as diferenças de status, da experiência e das possibilidades oferecidas às mulheres e homens (como o Programa de Ação da Conferência de Pequim). Sem entretanto, tais estudos raramente analisam como os significados foram de ‘mulheres’ e ‘homens’ no discurso, quais são as contradições inerentes a eles, que é o termo que é excluído, quais variantes de ‘feminilidade’, experiência da subjetivamente, têm sido evidentes em vários "Regimes reais". Em vez de tudo isso, muitos pesquisadores feministas eles usam o termo gera rejeitando, explicitamente, a premissa de que ‘homens’ e ‘mulheres’ são categorias variáveis de ponto de vista histórico, que teve o efeito de não reconhecer a ação acadêmica e política radical do termo gera. Nos nossos dias, o gênero é um termo que perdeu sua borda crítica. Por esse motivo, eu me vi usando cada vez menos eu acabo gerando nos meus estudos e, ao contrário, falando cada vez mais sobre as diferenças entre os sexos e sobre o sexo como conceito variável do ponto de vista histórico. (SCOTT, 2008. p. 14-15)

Guedes (1995. p. 08) em consonância aos escritos apresentados por Scott (2008) discorre em seus estudos apresentados em “Gênero o que é isso?”, a seguinte definição:

A conceituação de Gênero, enquanto possibilidade de ‘entender processos de construção/reconstrução das práticas das relações sociais, que homens e mulheres desenvolvem/vivenciam no social’ (BANDEIRA; OLIVEIRA, 1990, p. 08), tem redundado em algumas questões que precisam ser melhor clareadas. Em primeiro lugar, o conceito tem uma história, pois ao longo dos séculos, as pessoas utilizaram de forma figurada “[...] os termos gramaticais para evocar os traços de caráter ou os traços sexuais’. Assim, já em 1878, afirmava que ‘Atena não tinha nada do sexo além do gênero, nada da mulher além da forma’. (GLADSTONE, *apud* SCOTT, 1995, p. 72)

A construção biologizante que distingue homem e mulher por seu sexo, ou seja, masculino e feminino até as diferenças sexuais entre ambos, bem como de seus papéis sociais estabelecidos, por meio da exploração do feminino pelo masculino e ainda as questões sobre relações de gênero, refere-se especificamente à igualdade de gênero. Nesse contexto, pensar em uma conceituação sobre o que é igualdade de gênero, perpassa por um emaranhado de conceitos “pré-estabelecidos” historicamente e culturalmente construídos, assim, vale ressaltar que para entendermos igualdade de gênero, precisamos compreender sua definição, sendo:

[...] discutir um tema tão complexo e ainda não bem delimitado pelos vários ramos das ciências sejam elas humanas ou naturais, propomo-nos rastrear o conceito Gênero, no âmbito do seu significado linguístico, passando pela utilização do termo pelos movimentos de mulheres e pela academia. Nesse caminhar, percebe-se uma articulação entre movimentos sociais, especificamente, o feminismo, e pelas concepções teóricas emergentes no Brasil hoje. (GUEDES,1995)

Cabral e Díaz (1998) chamam atenção para a necessidade de definir os conceitos de “sexo” e “gênero” “já que, com frequência, eles erroneamente são usados como sinônimos”, a propósito para os autores “Sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, às características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios”. E “gênero” refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. (CABRAL E DÍAZ ,1998)

A sexualidade dos indivíduos não os constitui enquanto formação de mulher ou homem, já que essa definição está para além do corpo biológico, mesmo este sendo o local da sexualidade, pois de acordo com Weeks (2013. p. 38) “estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente um corpo [...] A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto o nosso corpo físico”. Saffioti (1992), em concordância com Weeks (2013) arrazoa que é preciso haver relações de gênero entre os sujeitos para constituí-los enquanto homens e mulheres, pois a sexualidade de maneira isolada não forma e nem constituem os indivíduos. Conforme entendimento dos autores, gênero é a diferenciação entre homens e mulheres, já a sexualidade se manifesta por meio dos comportamentos pautados em uma construção historicamente construída a partir das relações e ideologias moldadas principalmente nas relações de poder que ditam o que é

“normal ou anormal”, sendo assim a “sexualidade na verdade é uma construção social”. Assim, Weeks (2013, p. 40) afirma que:

[...] sexualidade é, na verdade, ‘uma construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do ‘corpo: O sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas’. Isso tem profundas implicações para nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade, implicações que precisaremos explorar. [...] A linguagem da sexualidade parece ser avassaladoramente masculina. A metáfora usada para descrever a sexualidade como uma força incansável parece ser derivada de suposições sobre a experiência sexual masculina.

A criação dos sujeitos e suas identificações de gênero são celebradas por intensos e complexos processos sociais, sendo o sexo uma moldagem das convenções sociais, e não processo natural, como define Saffioti (1992, p. 189):

[...] a origem do Gênero não é temporalmente discreta precisamente porque o Gênero não é subitamente originado num certo momento no tempo, depois do qual ele adquire uma forma fixa. [...] não se pode traçar o Gênero até uma origem definível, porque ele próprio é uma atividade criadora ocorrendo incessantemente [...] o Gênero é uma maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo de viver o corpo no mundo. [...] o Gênero é uma maneira de existir do corpo e o corpo é uma situação, ou seja, um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas. O corpo de uma mulher é essencial para definir sua situação no mundo. Contudo, é insuficiente para defini-la como mulher. Esta definição só se processa através da atividade desta mulher na sociedade. Isto equivale dizer [...] que o Gênero se constrói expressa através das relações sociais.

Diante das considerações acima, passamos a entender que as relações de gêneros são frutos de contradições, de possibilidades culturais onde os indivíduos “recebem e reinterpretam” internalizando as várias possibilidades sociais possibilitadas a ambos os sexos. Assim, as relações de gênero se estabelecem dentro de um sistema hierárquico que dá lugar a relações de poder, nas quais o masculino não é unicamente diferente do feminino. Tal diferença de poder torna possível à ordenação da existência em função do masculino, em que a superioridade se traduz em um consenso a respeito da importância e supremacia da esfera masculina na sociedade.

A construção dos gêneros acontece por meio da dinâmica das relações sociais, uma vez que os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros. Nesse contexto de ideias, Saffioti (1992, p. 210) considera que:

[...] não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que

entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de Gênero, classe, raça/etnia.

Diante de tais definições, Scott (2008, p. 20) ressalta a respeito da diferença sexual, que segundo a autora é [...] produzido pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, entre homens e mulheres. Tal conhecimento não é absoluto ou verdadeiro, pois:

[...] Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o Gênero reflete ou estabeleça diferenças físico, natural e estabelecido, entre mulheres e homens; em vez disso, é o depósito aquele que estabelece os significados das diferenças corporais. Tais significados variam em culturas, grupos sociais e épocas, porque não há nada sobre o corpo, incluindo os órgãos direitos reprodutivos das mulheres, que determina unilateralmente como deveriam forjar divisões sociais.

Ainda segundo estudos de Scott (2008) ao se apropriar dos ensinamentos de Tereza de Lauretis, a fim de dissertar sobre as análises das relações de gênero e discussões estabelecidas ao longo dos tempos, a “[...] consciência nunca pode ser determinada ou alcançada de uma vez por tudo, porque os limites discursivos mudam de acordo com as condições históricas”. Sendo assim, considera-se que gênero é constituído historicamente, sendo transformado nas diversas relações sociais estabelecidas ao “longo do tempo” ao passo que:

Para a historiadora feminista é uma perspectiva teórica atrativa que converte análises críticas do passado e do presente em uma operação contínua; Você pode interpretar o mundo enquanto tenta mudar isso. Esta perspectiva também insiste na necessidade de examinar o Gênero concretamente em seu contexto e considerá-lo como um fenômeno histórico que é produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. (SCOTT, 2008, p. 24-25)

Sempre que falamos em “gênero” ou demarcamos o início das discussões sobre a temática, tomamos como ponto de partida o século XX. Dessa forma, esse trabalho inicia do presente para o passado, tendo em vista demonstrar os determinantes históricos que contribuíram para os diversos estudos acerca da questão de gênero ao longo do tempo, como exemplo, utilizaremos a obra “O Segundo Sexo” da escritora francesa Simone de Beauvoir (1949). Beauvoir é considerada uma das mais importantes feministas da história. Foi à precursora do movimento feminista ao chamar a atenção para as inúmeras construções sociais diante do “ser mulher” ou ter a “natureza feminina”, como também discorre que “Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade”. (1949, p. 07)

A questão da “feminilidade” é um conceito tão multifacetado, visto que homens e mulheres podem possuir características femininas, e por perpassar pelo conceito de gênero.

Ao passo que, podemos compreender “gênero” sobre uma ótica de construção histórica, a partir dos aspectos socioculturais dos indivíduos. Em consonância estão as análises de Weeks (2013, p. 56):

O século XIX constituiu um momento central na definição da sexualidade feminina. Os termos dessa definição têm influenciado fortemente nossos próprios conceitos, bem como nossos supostos sobre a importância das diferenças corporais.

Estes conceitos correlacionam-se com a questão de gênero, pela percepção de mundo em que os sujeitos se construíram socialmente. Portanto, ao atribuir significados sociais ao gênero, e sendo ainda esta sociedade machista, a conduta predominante demonstra no decorrer de nossa história a inferioridade das mulheres em relação aos homens. Porém, a emergência do movimento feminista, ocorreu principalmente a partir da década de 1970, com a segunda fase do movimento feminista, quando a academia passa a investigar cientificamente as relações de gênero e a produzir livros e artigos de forma mais contundente sobre a situação de opressão da mulher.

Há estudos que revelam que as primeiras discussões sobre gênero ocorreram já no século XIV, no entanto, não debateram sobre sua igualdade, tendo em vista que “inaugurou-se o discurso racionalista acerca da origem social ou cultural das diferenças sexuais”. Dessa maneira, homens e mulheres foram “concebidos iguais por natureza pela primeira vez e as diferenças sexuais foram analisadas enquanto diferenças derivadas de processos de socialização distintos”. Entretanto, Yannoulas (1994, p. 07) arrazoa sobre o direito de acesso da mulher ao “saber legitimado”, ao entender que:

O primeiro grande debate sobre a questão feminina a denominada Querelle des Femmes (Querela das Mulheres) teve início na França do século XIV com Christine de Pisan (1364- 1430?). Neste debate não foi colocada a questão da igualdade dos sexos, mas o acesso por parte das mulheres ao saber legitimado com o intuito de desenvolver melhor as suas tarefas e virtudes femininas específicas e essenciais.

Yannoulas (1994) assegura que até o século XVIII “a problemática da igualdade dos sexos não havia sido sequer cogitada”, já que as discussões propostas apontavam apenas “a diferença existente entre homens e mulheres”, e que eram diferentes por natureza (em essência). Ainda para a autora, “o debate sobre as diferenças sexuais desenvolveu-se no marco destes dois tipos interpretativos extremos essencialistas (biologistas psicologistas) e racionalistas (sociologistas culturalista)”, pois:

Segundo a ótica essencialista a diferença sexual não poderia resolver-se teoricamente dado que a diferença inscrita na natureza dos seres humanos. Já segundo a perspectiva racionalista teoricamente é possível eliminar todas as diferenças sexuais através da eliminação da dominação patriarcal. (YANNOULAS, 1994)

Em concordância à Yannoulas (1994), Scott (1991, p. 85), explana que:

A preocupação teórica com o Gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma "questão feminina", outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o Gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido.

Na exposição feita por Scott (1991) é possível afirmar que o não entendimento sobre “gênero” como uma categoria analítica, dificultou “as feministas contemporâneas de incorporar o termo às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de uma ou outra escola teórica de que o Gênero fazia parte de seu vocabulário” (idem, p. 85). Ainda de acordo com os estudos da autora, o reconhecimento dessa categoria favoreceu o debate crítico acerca “da ciência desenvolvida pelas humanidades e da crítica do empirismo e do humanismo desenvolvido pelos/as pós-estruturalistas”, de modo que as feministas encontraram “uma voz teórica própria”, aliados pela academia e política. Scott (1991) ressalva ainda que, “é dentro desse espaço que nós devemos articular o Gênero como uma categoria analítica”. Diante desse contexto de ideias, torna-se necessário o debate crítico das relações de gênero e sua igualdade, no sentido de reforçar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária a seus cidadãos, sendo que tal debate terá como apoio teórico a teoria marxista.

1.2 Contribuições do marxismo nas questões de gênero

Ao se tratar de “gênero”, deve-se considerar a consubstancialidade entre classe, raça, etnia, orientação sexual, entre outros, de forma que essas diferenças e especificidades sejam percebidas, principalmente ao tratar das questões de gênero e educação. Para tanto, devemos a partir da contribuição do marxismo, dialogar com tais categorias ao considerar a construção cultural e histórica, a fim de compreender a divisão de classe e sexo.

Sardenberg (2015) considera que as décadas de 1960 e 1970, foram responsáveis pelos calorosos debates entre “marxistas, feministas, marxistas-feministas” entre outros, “e a conseqüentemente a reabertura da discussão com o Marxismo, iniciada ainda no século XIX, com Frederick Engels”, inspirado nas anotações de Karl Marx sobre “sociedades antigas”. Coerente com o método do materialismo histórico, Engels inicia sua discussão sobre a história da família, conforme enfatiza Marcassa (2006, p. 85):

O princípio materialista contido na obra de Morgan, segundo Engels, é o que fundamenta a compreensão de que as fases de desenvolvimento humano acompanham os progressos obtidos na produção dos meios de existência, ou seja, as épocas de progresso no desenvolvimento da humanidade coincidem com a ampliação das fontes de existência.

Em seu estudo intitulado “A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, Engels (1984, p. 36) discorre:

No Capítulo II, ‘A Família’, com base nos estudos de Morgan sobre os iroqueses, além de identificar o momento no estágio evolutivo e as condições que permitiram a transformação do macaco em homem, caracterizar os sistemas de parentesco e formas de matrimônio que levaram à formação da família, descrevendo as suas fases, bem como os modelos criados ao longo do processo de desenvolvimento humano. A invenção do incesto é o passo decisivo na organização da família propriamente dita, mas como, neste estágio primitivo, as relações carnis eram reguladas por uma promiscuidade tolerante ao comércio sexual entre pais e filhos e entre pessoas de diferentes gerações, não havendo ainda as interdições e barreiras impostas pela cultura, nem relações de matrimônio ou descendência organizadas de acordo com sistemas de parentesco culturalmente definidos, não é possível falar em família nesse período.

Engels (1984, p. 38) descreve o conceito de família, afirmando que:

A expressão ‘família’ foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sob todos eles. O primeiro efeito do poder exclusivo dos homens no interior da família, já entre os povos civilizados, é o patriarcado, uma forma de família que assinala a passagem do matrimônio sindiásmico à monogamia. Já a família monogâmica, que nasce no período de transição entre a fase média e superior da barbárie, é expressão da ‘grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo’. [...] Baseia-se no domínio do homem, o qual tem como finalidade procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível; exige-se essa paternidade porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrarão na posse dos bens de seu pai. Os laços conjugais são agora muito mais sólidos, cabendo somente ao homem rompê-los, a quem igualmente se concede o direito à infidelidade. Quanto à mulher, exige-se que guarde uma castidade e fidelidade conjugal rigorosa, todavia, para o homem não representa mais que a mãe de seus filhos. A primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos. [...] O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher na monogamia; e a primeira opressão de

classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. [...] Deste modo, para Engels, ‘o matrimônio, pois, só se realizará com toda a liberdade quando, suprimidas a produção capitalista e as condições de propriedade criadas por ela, forem removidas todas as considerações econômicas acessórias que ainda exercem uma influência tão poderosa na escolha dos esposos. Então, o matrimônio já não terá outra causa determinante que não a inclinação recíproca’.

Outro fator relevante ao se discutir “gênero” tendo como contribuição os estudos marxistas é que categorias como classe, movimentos sociais e gênero, não podem ser vistas pela sociedade de maneira isolada de suas “macroestruturas”, pois, por mais que o gênero una as mulheres, homossexuais, transexuais, raça/etnia entre outras categorias, a “classe” irá separá-los e dividi-los dentro da sociedade. Na mesma esteira de ideias, Sardenberg (2015) afirma que a emergência dos movimentos sociais ganhou maior relevância tendo em vista a “construção de consciência de classe” por parte de diversos grupos sociais, já que:

Por muito tempo, predominou no pensamento social uma noção estática de classes sociais, retratando-as como coletividades homogêneas, determinadas apenas pelo lugar ocupado no processo de produção. Nessa perspectiva, membros de uma determinada classe partilhariam dos mesmos interesses inerentes às contradições de classe, o que lhes imprimiria, automaticamente, uma dada identidade, tomada então como fator primordial na constituição de sujeitos políticos. Desde meados dos anos 1960, contudo, essa concepção de classe tem sofrido severas críticas e reformulações. De um lado, considerações quanto a importância da *agency* na construção de classe que se forja na luta de classes, e de outro, a emergência de movimentos sociais fundamentados em outras bases – movimento feminista, movimento negro, movimento gay, dentre outros[...] dos grandes esquemas explicativos e sua ênfase nas determinações macroestruturais como única fonte explicativa de lutas sociais. [...] não apenas mostrou sua relevância de outros fatores constituintes de sujeitos políticos [...] passaram a ser vistos como igualmente importantes aos determinantes de classe no processo de mobilização política. (SARDENBERG, 2015, p. 57-58)

Assim, os movimentos devem ter como essência as lutas de classes, não se esquecendo, no entanto, que a divisão de “classe” está diretamente relacionada ao capitalismo, ou seja, aos meios de produção e mão de obra, onde na categoria de sexo, homem/mulher; a mulher por sua vez sempre contribuiu para a “subsistência e riqueza da família” (SAFFIOTI, 1976), porém o mérito sempre foi atribuído ao homem da sociedade patriarcal. Junto a este fator, está a submissão, sendo essa outra preocupação da autora ao discorrer que:

A mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social [...]. Enquanto a família existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel econômico fundamental. [...]. Sob a capa de uma proteção que o homem deveria oferecer à mulher em virtude da fragilidade desta, aquele obtinha dela, ao

mesmo tempo, a colaboração no trabalho e o comportamento submisso que as sociedades da família patriarcal sempre entenderam ser dever da mulher desenvolver em relação ao chefe da família. (SAFFIOTI, 1976, p. 32-33)

Ainda conforme considerações de Saffioti (1976), “A tradição de submissão da mulher ao homem, e a desigualdade de direitos entre os sexos não podem, contudo, ser vistas isoladamente”, haja vista que dentro do contexto familiar, a mulher sempre exerceu o trabalho. No entanto, “não obstante sua incapacidade decisória”, a mulher sempre interagiu nesse sistema de produção, pois mesmo em condição inferior ao homem nas sociedades pré-capitalistas, sempre teve papel relevante no sistema produtivo, mas esse papel se inverte com a instauração do capitalismo nas sociedades modernas com o novo sistema exacerbado de divisão de classe e exploração econômica, intensificando sua marginalização ao homem. Assim sendo, o sexo é um implicador de desvalorização da mulher nessa nova sociedade, como afirma Saffioti (1976, p. 35-36) ao dissertar que:

[...]. O modo capitalista de produção não faz apenas explicitar a natureza dos fatores que promovem a divisão da sociedade em classes sociais. Lança mão da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população do sistema produtivo. Assim, é o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher [...]. A elaboração social do fator sexo, enquanto determinação comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social. Aparentemente, no entanto, são as deficiências físicas e mentais dos membros da categoria do sexo feminino que determina a imperfeição das realizações empíricas das sociedades competitivas. A mulher faz, portanto, a figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher.

Analisando as relações de gênero, percebemos que as experiências vividas por mulheres e homens são díspares, haja vista que em nossa sociedade não há que se falar em igualdade de gênero, pois o modo capitalista que regula as relações econômicas e sociais, rebaixa a níveis miseráveis as relações entre sujeitos. Em conformidade, Saffioti (2004) define a questão do patriarcado como sendo um caso específico das relações de gênero, já que demonstra às hierarquizações e desigualdades existentes entre homens e mulheres. Dentro desta hierarquia do patriarcado, temos a exploração e a dominação da mulher pelo homem, oprimindo-a, como afirma Hartmann apud SAFFIOTI, (2004) , ao definir o “patriarcado como um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres”. As relações hierárquicas entre os homens capacitam a categoria constituída por eles, ao estabelecerem e manterem o controle sobre as mulheres. Saffioti (2004) esclarece ainda, que “há, sem dúvida, uma economia doméstica, ou domesticamente organizada, que sustenta a ordem patriarcal”. A

autora defende o uso do conceito de patriarcado, pois representa um tipo hierárquico de relação que está presente em todos os espaços sociais:

1- não se trata de uma relação privada, mas civil; 2- dá direito sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição. Haja vista o débito conjugal explícito nos códigos civis inspirados no Código Napoleônico e a ausência sistemática do tipo penal estupro no interior do casamento [...]. No Brasil, felizmente, não há especificação do estuprador. Neste caso, pode ser qualquer homem, até mesmo o marido, pois o que importa é contrariar a vontade da mulher, mediante o uso de violência ou grave ameaça; 3- configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4- tem uma base material; 5- corporifica-se; 6- representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência. (SAFFIOTI, 2004, p. 57-58)

Para a autora (2004), o sistema patriarcal e sua ideologia penetram na sociedade de modo que “o portador de preconceito está, pois, investido de poder”. Nesse sentido, “os preconceituosos – e este fenômeno não é individual, mas social”. Portanto, a sociedade é constituída não apenas por discriminações de gênero, como também de raça, etnia, classe social e orientação sexual, sendo essas discriminações o “nú patriarcado, racismo e capitalismo - historicamente constituído”.

Tais relações feitas por Saffioti (2004) entrelaçam a ordem social, de forma que ninguém escapa, pois o sistema patriarcal enreda não só a sociedade civil, mas a cultura, religião e até mesmo o Estado. Nesse sentido, toda a esfera social perpassa a relação de poder exercida no modelo patriarcal presente em nossa sociedade, principalmente no que se refere às relações de gênero, sobrepujando as classes, orientações sexuais, raças, entre outras. Esse fenômeno de poder das relações de gênero sobrepõem as questões ideológicas fazendo com que tenhamos novas realidades sociais.

Todas questões levantadas em relação a problematização das relações, fazem com que percebamos a existência latente das desigualdades, mas também deixa nítido que essas desigualdades somente serão vencidas através da resistência. Mas para que resistamos, é preciso que os indivíduos encontrem uma sociedade que lhes ampare nessas mudanças, diferente do quadro social que enfrentamos. Portanto, é preciso que o indivíduo encontre dentro do espaço social, igualdade de condições para assim falarmos de equidade de gênero. Os autores Cabral e Díaz (1998, p. 03) colaboram nesse pensamento ao afirmarem que para haver condições de igualdade, faz-se necessário uma transformação social:

[...] para o exercício pleno de direitos são necessárias condições de possibilidades, ou seja, condições sociais que garantam de maneira democrática o livre exercício desses direitos, e para isso são necessárias transformações sociais radicais que

eliminam toda e qualquer forma de diferenciação e exclusão social, não somente a de Gênero.

Diante da exposição acima, notamos que o espaço das mulheres na sociedade é determinado pelas classes sociais que elas ocupam, tendo em vista a exploração e opressão de sexo. Entretanto, o mesmo não ocorre com os homens pertencentes à mesma classe social que a mulher, de modo que a mulher se torna alvo de exploração e vítima de uma opressão. Sobre isso, Saffioti (2004) defende o uso do conceito de patriarcado, tendo em vista sua relação hierárquica presente em todos os espaços sociais, sendo essa uma relação civil e não privada. O patriarcado concede direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, dado que possui uma base material e corporificando-se à uma estrutura de poder, isto é, capitalista, segundo considerações de Sardenberg (2015, p. 57):

Em outras palavras, por si só, as categorias Gênero, raça, classe e outras semelhantes só expressam vulnerabilidade na presença das matrizes macroestruturais de opressão correspondentes. Ademais são essas matrizes de opressão que imbricam como resultado de processos históricos, podendo ou não se reproduzir em simbiose, tal qual na perspectiva de Heleieth Saffioti (1992) seria o caso do patriarcado, capitalismo e racismo. Por exemplo, na história da Ciência Moderna, desigualdades de raça e de Gênero foram construídas uma em relação à outra, usando-se as diferenças raciais para explicar a diferença de Gênero e, ao mesmo tempo, as diferenças entre os sexos para explicar as desigualdades entre as supostas raças.

Saffioti (2004) defende que a grande contradição da sociedade atual é composta pelo nó patriarcado, racismo e capitalismo, sendo tais eixos perpassados pela estrutura social onde ocorrem todas as relações sociais. Os papéis sociais do homem e da mulher na sociedade é que vão dizer onde um e outro podem atuar e assim construírem suas identidades como afirma Saffioti (1987, p. 08):

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Na perspectiva de exploração/opressão à mulher, a qual parece perder sua “identidade”, Sardenberg (2015, p. 82-83) referendando Wend Hulko (2009), afirma que:

O lugar específico que cada um de nós ocupa em relação ao centro ou margem, ou seja, a nossa posicionalidade é determinada por nossas identidades – que são necessariamente interseccionadas. Mas as nossas identidades não são fixas: elas mudam no tempo e espaço, portanto, nossa posicionalidade também muda de acordo. Dado que a posicionalidade não é uma categoria fixa, ela depende do

contexto; logo, é sempre historicamente determinada variando também a depender da fase de vida da pessoa. [...] é certo que as [...] identidades pessoais sempre se articulam com as experiências coletivas de um grupo, a especificidade da experiência de vida de uma pessoa esboçada nas minúcias diárias de relações sociais vividas [...]

Para Sardenberg (2015) a questão de classe deve ser considerada na constituição da identidade da mulher. Em conformidade estão os estudos de Julie Bettie (2000) ao compreender que “[...] em muitas análises as mulheres são tratadas como se não tivessem classe, pois a noção de ‘classe trabalhadora’ vem marcada como se fosse só branca e masculina”, ao final, a autora conclui que:

Dessa forma, as mulheres das classes trabalhadoras, em geral, as negras, em especial, se tornam invisíveis dentro da classe. De maneira igual, raça e classe acabam sendo vistas como variáveis categóricas, como se não fossem também construídas. ‘Uma atenção mínima é dada às formas em que raça e classe são politicamente, historicamente e situacionalmente construídas (e performatizadas) em relação a Gênero’. [...] assim como Gênero, classe deve ser pensada não apenas em termos de uma ‘posição material’, mas também como ‘performance’, vez que a materialidade de classe inclui tanto recursos econômicos quanto culturais aos quais se atribui significados. É, pois, importante considerar as maneiras em que a subjetividade de classe, como identidade cultural, é vivenciada em relação aos significados culturais de raça, etnicidade, Gênero e sexualidade. [...] Com base nessas considerações, cabe ressaltar que ‘raça e Gênero não devem ser considerados apenas meras ideologias que mascaram a reprodução das desigualdades de classe, mas sim como princípios organizativos, processos que são cocriados com classe’. (SARDENBERG, 2015, p. 84)

Saffioti (2004) compreende que todo este contexto se trata de um problema social, cuja suas origens estão arraigadas na dominação/exploração imposta pela hierarquia masculina no que tange o papel do homem (principalmente branco) frente às decisões do campo político e econômico. Neste sentido, as relações de poder são perceptivas a partir das classes sociais, onde o “poder” desenvolvido pelo homem frente às tomadas de decisões políticas, econômicas e sociais, sempre direcionaram o desenvolvimento social, já que o “poder está concentrado em mãos masculinas há milênios” (SAFFIOTI, 1987, p. 16).

Dessa maneira, a autora considera “[...] imprescindível, para a liberação das mulheres, uma profunda mudança de todas as estruturas das quais elas participam”, e uma “*unité de rupture*”, ou seja, a descoberta, pelo movimento revolucionário, do elo mais fraco na combinação. (SAFFIOTI, 2004, p. 96). A partir de tal afirmação, é relevante ter em mente determinantes históricos que revelam as constantes lutas das mulheres frente às relações desiguais entre os homens, e na busca do reconhecimento da sua importância para a manutenção da sociedade. Para Chanter (2011, p. 15):

As teóricas feministas gastaram muita energia ao tentar combater a ideologias tradicionais de Gênero e superar as afirmações naturalizantes acerca da inferioridade inata das mulheres em relação aos homens ou irracionalidade feminina. [...] Os primeiros argumentos feministas enfocavam do fato de as mulheres serem excluídas de algumas das atividades centrais, fundamental. Tais para a humanidade – as atividades definidoras da identidade política moderna – às quais os homens pareciam destinados por alguma ordem natural. Tais atividades incluíam o direito de assumir um papel ativo na política, no governo e nas lideranças; o direito à representação política; o direito à educação; o direito à autodeterminação; o direito à propriedade legal e o direito de transmitir uma herança. Razoavelmente, então, o movimento feminista moderno começou como um movimento que tentava estabelecer a paridade com os homens.

Saffioti (1987, p. 11) disserta sobre o rompimento com o sistema patriarcal, tendo em vista que a sociedade abarca todos os aspectos referentes à mulher, bem como outras categorias:

A história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devenir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais. Deste fato decorrem movimentos sociais, visando ao resgate da memória, geralmente não registrada, destes contingentes humanos que, atuando cotidianamente, ajudaram e ou ajudam a fazer história. É de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a ‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos.

É possível notar na citação de Saffioti (1987) que a “superioridade” do homem branco e da classe opressora, não ocorre somente com as mulheres e com a classe em que pertencem, mas também com outras categorias da sociedade. Neste sentido, Santos e Oliveira (2010, p. 13) ressaltam que:

A dimensão da diversidade (Gênero, raça, orientação sexual, dentre outras) permite-nos verificar que as mulheres estão inseridas num contexto de desigualdade que, determinado por relações sociais historicamente construídas, coloca-as em situações de subordinação e opressão, advindas seja por se apropriarem historicamente de menos poder do que os homens; seja por seu pertencimento a uma classe dominada, alheia à riqueza socialmente produzida, ou seja, ainda, por pertencer a uma raça/etnia historicamente oprimida. Acrescente-se, ainda, a orientação sexual que implica outro recorte na caracterização das formas de opressão e de violação de direitos. No universo do trabalho também prevalecem relações de desigualdade entre homens e mulheres.

Para que haja a compreensão dos apontamentos feitos por Saffioti (1987) e Chanter (2011) é preciso analisar a interseccionalidade das categorias raça, gênero e classe:

Em um esforço para corrigir a construção feminista demasiadamente simplificada do Gênero como algo branco, de classe média e heterossexual, um recente apelo em

favor das interseções entre Gênero, raça, classe e sexualidade passou a prevalecer. [...] Construir a raça, o Gênero e a classe como categorias, termos, fatores e vetores ‘entrelaçados’ (ou sobrepostos, ou interseccionados ou híbridos) é evitar tratar esses termos como se tivessem integridade em e por si mesmos, como se eles pudessem meramente ser acrescentados uns aos outros. Essas ‘categorias’, na verdade, estão sempre indelevelmente formatadas pelas outras, e seu surgimento em determinados pontos da história está ligado a uma interdependência convoluta, na qual elas tomam uma determinada época. (CHANTER, 2011, p. 31)

Entretanto, no que se refere às questões que abarcam as mulheres, intencionamos defender seus interesses não como sujeitos isolados, mas como parte integrante de uma classe, que faz reivindicações de direitos e luta contra a dominação/exploração/opressão à mulher. Para tanto, é imprescindível compreender como são estabelecidas as relações de gênero, e construídas as identidades dos sujeitos, haja vista que tal dominação/exploração pode ocorrer “em processos desiguais seja no trabalho, nas relações afetivas e/ ou sexuais”, como afirma Costa *et. tal* (2012, p. 237):

Refletir sobre as relações de Gênero e poder nos subsidiam teoricamente para o entendimento das identidades e desigualdades de Gênero, discussão tão primordial na contemporaneidade, ao expor publicamente que homens e mulheres possuem papéis e funções sociais diferenciadas, distinção esta que coloca tais sujeitos, conforme sua identidade de Gênero, em processos desiguais nas suas condições de vida, no trabalho e nas relações afetivas e sexuais.

Bourdieu (2012, p. 45) em suas contundentes análises explica sobre a dominação masculina:

A dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade [...].

Em consonância, Saffioti (2004, p. 107) considera que:

Não basta ampliar o campo de atuação das mulheres. Em outras palavras, não basta que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas, políticas, religiosas, etc, tradicionalmente reservados aos homens. Como já se afirmou, qualquer que seja a profundidade da dominação-exploração da categoria mulheres pelas dos homens, a natureza do patriarcado continua a mesma. [...]. Já em uma ordem não- patriarcal de Gênero a contradição não está presente. Conflitos podem existir e para este tipo de fenômeno há solução nas relações sociais de Gênero isentas de hierarquias, sem mudanças cruciais nas relações mais amplas.

Para Saffioti (2004, p. 136) “tratar esta realidade exclusivamente em termos de Gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, ‘neutralizando’ a exploração-dominação masculina”, pois a categoria de gênero está longe de ser um conceito neutro, já que “carrega uma dose apreciável de ideologia” por ser patriarcal ao manter a desigualdade de poder entre mulheres e homens. Neste sentido, destacamos que a categoria gênero deve ser percebida para além de uma construção biológica do sexo, haja vista sua construção social e cultural. No entanto, em relação à construção biológica do sexo, notamos que há uma tensão entre o essencialismo e não-essencialismo, sendo assim, para abordarmos essa questão torna-se necessário discutirmos primeiramente o conceito de identidade, como apresenta Silva (2014, p. 15):

O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia; por exemplo, certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando seja à “verdade” fixa de um passado partilhado seja “verdades biológicas”. O corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos servindo de fundamento para a identidade – por exemplo, para a identidade sexual. É necessário, entretanto, reivindicar uma base biológica para a identidade sexual? A maternidade é outro exemplo no qual a identidade parece estar biologicamente fundamentada. Por outro lado, os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como fundamento de sua identidade.

Diante de tais considerações, é preciso entender como a identidade se insere no “circuito da cultura” bem como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre representação. Sobre isso, Silva (2014) afirma que “só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições de sujeitos eles produzem em nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior”. Para o autor, “a representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos”, e acrescenta ainda que:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas. (SILVA, 2014, p. 17).

Silva (2014) ressalta que para a teoria, a construção da identidade ocorre na relação com outro, pois “no que se refere à identidade, é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou: a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade

do outro”. Já para Bourdieu (2012), [...] “a diferença biológica entre os sexos é entre o corpo masculino e o corpo feminino”, especificamente na diferença “[...] anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os Gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho”. Para justificar tal pressuposto, o autor utiliza-se da seguinte argumentação:

(O corpo e seus movimentos, matrizes de universais que estão submetidos a um trabalho de construção social, não são nem completamente determinados em sua significação, sobretudo sexual, nem totalmente indeterminados, de modo que o simbolismo que lhes é atribuído é, ao mesmo tempo, convencional e "motivado", e assim percebido como quase natural). Dado o fato de que é o princípio de visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da visão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob forma de divisões objetivas, e na subjetividade, sob forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas. (BOURDIEU, 2012, p. 20)

Saffioti (1992, p. 210) enfatiza que por meio da dinâmica das relações sociais, acontece a relação de uns com os outros, a partir da construção social de gênero e da identidade dos sujeitos, de modo que:

Não se trata de perceber apenas corpos, que entram em relação um com o outro. E a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU que entra em relação com o OUTRO. Desta sorte, os seres humanos só podem ser adequadamente entendidos nas suas relações com outros seres humanos. Deste ângulo, a pessoa é entendida como um ser relacional e histórico. "Alguém transforma-se em uma pessoa em e através de relações com outras pessoas: ser uma pessoa significa ter uma história de relações com outras pessoas e a realização do EU só pode ser alcançada em e através de relações e práticas" (WHITBECK, 1983, p. 82).

De acordo com a autora, a partir das relações interpessoais de uns para com os outros, surge o “EU” próprio de cada indivíduo, tendo em vista que não basta sermos corpos identificados dentro de uma questão de gênero masculino/feminino, já que o “Eu” se constrói mediante inteiração entre os seres, tendo como base a troca de informações, haja vista que nossa “bagagem” relacional e histórica se formará e transformará através de nossas experiências no que realmente somos. Em concordância Pacheco (2005, p. 137) discorre que:

Em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual, Gênero, ‘um conceito central na teoria feminista contemporânea, refere-se aos aspectos culturais e sociais das relações entre sexo’.

Com a perda do conceito biologizante do sexo e a assimilação das questões de Gênero passaram a entender de vez, que os processos culturais e sociais são preceptores e demarcantes para a introspecção e nascimento do Eu sexual, capaz de diferenciar o sexo biológico do caráter de Gênero do indivíduo. Saffioti (1999, p. 85) ressalva que [...] a consideração das diferenças só faz sentido no campo da igualdade. Assim, o par da diferença é a identidade, enquanto o da igualdade é a desigualdade, sendo esta que se precisa eliminar. Neste sentido as lutas dos movimentos feministas tem buscado historicamente acabar com as desigualdades existentes.

1.3 Gênero e Representação social: a luta do feminismo

Com o interesse em problematizar as questões abordadas neste tópico, far-se-á necessário esclarecer que a representação social é uma forma de conhecer a sociedade, cuja velocidade vertiginosa da informação obriga a um processamento constante do novo, que não abre espaço nem tempo para a cristalização de tradições, processamento que se esteia no olhar de quem vê. A representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, ou uma imagem fotográfica da realidade; é uma tradução, uma versão desta, que está em transformação com o objeto que tenta elaborar, é dinâmica e móvel, mas ao mesmo tempo diante da enorme massa de traduções que se executa continuamente, constitui-se uma sociedade de sábios amadores (MOSCOVICI, 1961). Assim, o importante é falar do que todo mundo fala, uma vez que a comunicação é o berço e desaguadouro das representações. Isso indica que o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo; não é, portanto, uma tabula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece, como se a divisória entre ele e a realidade fosse um corte bem traçado.

Desse modo, Crusóé (2004, p. 106) com base nos estudos de Moscovici (1961), afirma que a “Teoria das Representações Sociais proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada por ele na obra intitulada A representação social da psicanálise preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto”. Assim, a categoria de gênero surge como terminologia científica e passa a ser adotada no estudo das ciências sociais, pois segundo Scott (1991), esse movimento surge de alguns grupos feministas que já não mais acreditavam que as teorias sobre desigualdades entre homens e mulheres fossem suficientes para explicar e definir as diferenças existentes. Scott (1991, p. 86) ao apresentar sua definição de gênero, destaca duas partes diversas e relacionadas, mas que “[...] devem ser analiticamente diferenciadas”, já que “(1) o Gênero é um elemento constitutivo de relações

sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o Gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Em conformidade, Weeks (2013) afirma que:

O Gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado.

Scott (1991, p. 86-87) apresenta então, quatro elementos que se necessários para a compreensão da categoria Gênero, sendo:

[...] os símbolos culturais que remetem a representações simbólicas, como as figuras religiosas de Eva e Maria; os conceitos normativos encontrados na religião, na política, na ciência e na educação, que oferecem conceituação do feminino e do masculino; a educação e o sistema político; e a identidade subjetiva que deve ser compreendida na sua construção histórica e relacionada com as atividades, organizações e representações sociais.

Conforme apontamentos acima, os quatro elementos tidos como constituidores da primeira parte da definição do que vem a ser gênero, apesar de estarem ligados, não agem e não são dependentes uns dos outros, pois são meio persistente e recorrente das relações de poder, de modo que:

[...] Gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o Gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O Gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Como tal, esta parte da definição poderia aparentemente pertencer à seção normativa de meu argumento, mas isso não ocorre, pois, os conceitos de poder, embora se baseiem no Gênero, nem sempre se referem literalmente ao Gênero em si mesmo. (SCOTT, 1991, p. 88)

Fazendo uso dos estudos de Bourdieu (2012), Scott (1991, p. 88) afirma que:

[...] na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o Gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder, e de dominação que os movimentos feministas passam a atuar.

O movimento feminista legitima a luta de classe mediante ideologia política e social no Brasil e no mundo. Eclodiu em meados da década de 1960, com a decretação pela Organização das Nações Unidas (ONU) ao introduzir o “Ano Internacional da Mulher”, com

a propositura de temas referentes a trabalho, direitos civis, violência, sexualidade, entre outros. A família, no entanto, não era objeto de extrema preocupação para o movimento feminista, mas de maneira indireta através da violência sofrida pela mulher no ceio da família, sua condição de trabalhadora do lar, sua condição desigual em relação ao homem, faziam também da família, assunto de críticas. Os alvos do movimento feminista eram as críticas ao Estado, às empresas, a educação e a falta de igualdade de gênero nas relações sociais. O que marca o movimento feminista é o total repúdio ao modelo da prevalência da visão egocêntrica do homem de conceber os conceitos e de prevalecer sua ótica sobre qualquer outro ponto de vista.

É indiscutível negar que todas as mulheres sofreram e ainda sofrem diariamente com as mais diversas formas de violências, seja simbólica, doméstica, moral, psicológica, entre outras, nas diferentes instituições da sociedade (família, trabalho, religião), e porque não mencionarmos os próprios governos, que deveriam lhes assegurar o cumprimento dos direitos postos, como mostra a trajetória das mulheres no decorrer da construção de nossa história.

O maior expoente dessa luta ocorreu na segunda metade do século XX, conhecido como “Movimento Feminista”, por atrair a atenção do mundo para a situação da condição e da força de trabalho das mulheres, criando teorias sobre a sexualidade feminina diante das condições de vida, e sua participação na política, bem como outros assuntos.

Saffioti (2004) afiança que os movimentos feministas frente à dominação masculina permitiram à mulher uma nova condição diante das questões sociais antes relegadas somente aos homens, considerando que a emancipação feminina era vista como o “elo mais fraco”. Sobre isso, Weeks (2013, p. 57-58) arrazoia que:

Ainda que a dominação masculina permaneça uma característica central da sociedade moderna, é importante lembrar que as mulheres têm sido ativas participantes na modelação de sua própria definição de necessidade. Além do feminismo, as práticas cotidianas da vida têm oferecido espaços para as mulheres determinarem suas próprias vidas. [...] Os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há agora abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável nem imutável.

É possível uma libertação intelectual, política e econômica das mulheres que se mostraram resistente às lutas em busca de seus ideais e das premissas que acreditavam. Nesse contexto, a academia, instituição fomentadora de debates críticos, contribuiu de maneira ampla, no que se refere às produções acadêmicas a acerca das questões de gênero, raça, sexualidade e a atuação das mulheres no cenário político, econômico e social, lugar este, antes pertencente somente aos homens.

Após revisitar conceitos de autoras como Saffioti (2004), Scott (1991), Sardenberg (2001), entre outras presentes nesta pesquisa, fica perceptível que suas produções buscaram suscitar a história de luta das mulheres, que por sua vez sempre esteve demarcada enquanto papel secundário nas esferas sociais. Tais autoras revelam em seus estudos que a libertação e emancipação da mulher contra a opressão e desigualdade provocaram questionamento e inquietudes por parte de algumas mulheres precursoras, visando igualdade de direitos políticos, econômicos e sociais. Essas lutas foram decorrentes do sistema capitalista, permeadas pela questão de gênero, já que esta categoria simboliza a luta pelo empoderamento da “categoria social por elas constituída”, conforme afirma Saffioti (2004, p. 103):

Não se trata de defender a tese que os estudos sobre mulher(es) devam ceder espaço, inteiramente as questões de Gênero. Há ainda muita necessidade dos primeiros, na medida em que a atuação das mulheres sempre foi pouquíssimo registrada e que, por via de consequência, a maior parte de sua história está por ser estudada. Historiadoras feministas (BRIDENTHAL; KONNZ, 1977; CARROLL, 1976; FIGES, 1970; FISHER, 1979; GIMBUTAS, 1982; HARTMAN; BANNER, 1974; JANEWAY, 1971,1980; LERNER, 1979, 1986; THOMPSON, 1964) têm, é verdade, realizado esforços nesta direção. Mas há, ainda, um longo caminho a percorrer. E é absolutamente imprescindível que esta trajetória seja descrita para que haja empoderamento, não de mulheres, mas da categoria social por elas constituída. Há uma tensão entre a experiência histórica contemporânea das mulheres e sua exclusão dos esquemas de pensamento, que permitem a interpretação desta experiência.

Saffioti (2004; 1992; 1987) ao propor a crítica sobre o patriarcado em relação à análise da origem da subordinação feminina, defende que há dificuldade em investigar desigualdades de gênero, tendo em vista os poucos registros. Além disto, a autora afirma que é preciso analisar não somente os contextos políticos e econômicos em que as relações de gênero são operativas, mas também considerar o contexto cultural, social e histórico.

Saffioti (2004) considera que “além de empoderar a categoria mulheres, e não apenas mulheres, o conhecimento de sua história permite a apreensão do caráter histórico de patriarcado”, acredita também, que é muito simplista a alegação de a-historicidade de deste conceito. Assim, Saffioti (2004) afirma ser fundamental compreender tal conceito sob dois pontos importantes:

Primeiro, porque este **constructo mental** pode, sim apreender a **historicidade do patriarcado** como fenômeno social que é, além do fato de o conceito ser heurístico. Segundo, porque na base do julgamento do conceito como a-histórico reside a negação da historicidade do fato social. (SAFFIOTI, 2004. p. 104, grifo nosso)

À propósito, Saffioti (2004) relembando conceitos de Hartmann (1979) afirma que “patriarcado é um pacto masculino para garantir a opressão das mulheres”, como as relações hierárquicas e a solidariedade por eles defendida, capacitando a categoria masculina ao “estabelecer e manter o controle sobre as mulheres”. Segundo a autora, “ancora-se em uma maneira de os homens assegurarem, para si mesmos e para seus dependentes, os meios necessários à produção diária e à reprodução da vida”:

[...] pode-se concluir que o patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico. (SAFFIOTI, 1987, p. 50)

Essa informação pode ser caracterizada pelo exemplo da atuação da mulher no mercado de trabalho, tendo em vista a desigualdade existente entre homens e mulheres, mediante os baixos salários e diferenças econômicas existentes em relação ao sexo dos indivíduos, como esclarece Sardenberg (2001, 2015):

[...] embora saibamos que o capitalismo, enquanto modo de produção, não tenha criado o modelo de família em questão, tampouco possa ser caracterizado como “sexista”, é certo que, historicamente, o capital tem se servido das construções e divisões de Gênero nele implícitas, explorando o trabalho da mulher.

Movimentos de proteção ao trabalho da mulher desencadeados por feministas, denunciam e reivindicam condições igualitárias de trabalho e salário, e lutam para que as condições/oportunidades sejam concedidas igualitariamente entre homens e mulheres. Entretanto, mesmo diante de tudo que já debatemos e vimos, seria ingenuidade de nossa parte crer que homens e mulheres sejam vistos como dominadores e dominados, haja vista que as relações são construções sociais, em que gênero e poder são construções históricas. Sardenberg (2015, p. 72) em concordância aos estudos apresentados por Saffioti (1992), afirma que:

[...] as relações de classe estão presentes na reprodução, assim como as relações de Gênero penetram na produção’. Cabe pois, procurarmos ‘[...] detectar a presença das diferenças- semelhanças de Gênero nas relações de produção, assim como as diferenças-semelhanças de classe nas relações de Gênero’, já que ‘estes dois tipos de relações são absolutamente recorrentes, impregnando todo tecido social’, assim articuladas, as relações de Gênero e de classe têm produzido não apenas ganhos econômicos, mas também políticos para o capital, na medida em que tal articulação pode gerar conflitos de interesses entre homens e mulheres no interior das classes trabalhadoras.

Sendo assim de acordo com os estudos apresentados por Saffioti (1999, p. 05):

As mulheres lidam, via de regra, muito bem com micro poderes. Não detêm *savoir fair* no terreno dos macros poderes, em virtude de, historicamente, terem sido delas alijadas. Mais do que isto, não conhecem sua história e a história de suas lutas, acreditando-se incapazes de se mover no seio da macropolítica [...], entretanto, quando se apercebem de que há uma profunda inter-relação entre a micropolítica e a macropolítica, elas podem penetrar nesta última com grande grau de sucesso. Na verdade, trata-se de processos micro e processos macro atravessando a malha social. [...] evidentemente, há uma malha grossa e uma malha fina, uma sendo o avesso da outra e não níveis distintos. E as mulheres sabem como tecer a malha social, operando em macro e em micro processos.

Analisando as afirmações acima, percebemos que o Capital mesmo sendo terreno inóspito, as mulheres conseguem se infiltrar, transacionar, participar da concepção de poder, tecendo e operando dentro das teias do capital e influenciando econômica e socialmente. No entanto, as barreiras são evidentes, como o caso do acesso ao mercado de trabalho, em que as decisões do sistema capitalista pelas mulheres é sempre cerceado, pois é reduto da ideologia patriarcal explorado e subjugadora da mulher, para Saffioti (1976) isso ocorre com o “novo regime a divisão da sociedade em classes sociais e a exploração econômica”. A sociedade contemporânea baseada na ideologia capitalista, se utiliza da exploração do trabalho através de mão de obra de baixo custo, e a mulher, principalmente aquelas pertencentes às camadas sociais mais baixas, sem acesso a escolarização e a qualificação profissional própria, representa um grande vilão dessa exploração.

Observamos então, mulheres que se inserem no mercado de trabalho, perfazendo atividades com maior sobrecarga e de menor remuneração, submetendo-se a essa condição ante a necessidade de sobrevivência e de manutenção da família. Outro fator determinante para esta desigualdade é a condição sexual, como discorre Saffioti (1976, p. 35):

Assim é que o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher, passa a interferir, de modo positivo para a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. A elaboração social do fator natural *sexo*, enquanto determinação comum que é, assume na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social.

A condição de “inferiorização” que a cultura social estabeleceu em relação a identidade da mulher, tem a ver com a imagem de submissão delineada à sua figura pelas diferenças físicas e sexuais, que permitiram ao imaginário social fortalecer a dominação e opressão masculina. Saffioti (1976) considera que há uma inversão de entendimento sobre a

ideia de que a mulher é “obstrutor do desenvolvimento social, quando na verdade, é a sociedade que dificulta a plena realização da mulher”, pois:

Qualquer atuação de uma categoria de sexo isolada, masculina ou feminina, operará como uma faca de dois gumes; poderá render benefícios no plano imediato, encerrando, porém, uma indefinida sujeição a um *status quo* inibidor da atualização das potencialidades humanas. O processo de criação das condições de pleno emprego da força de trabalho feminina e masculina de uma sociedade, estará, pois, na dependência da ação coletiva das duas categorias de sexo. E esta ação se liga, de uma parte, ao desenvolvimento das forças produtivas da sociedade e, de outra, ao grau de consciência que homens e mulheres atingem das contradições de sua época e das possibilidades de sua superação. (SAFFIOTI, 1976. p. 66)

Torna-se importante discutir e problematizar essas questões para a igualdade na categoria de gênero, haja vista a necessidade de retirar a mulher do espaço relegado a ela por gerações, e também que se desconstrua a imagem de dona do lar, a fim de fortalecer seu espaço como sujeito político. Para tanto, é preciso criar condições para que a mulher lute, e passe a questionar/discutir/resistir à dominação masculina imposta pelo sistema patriarcal presente ainda nos dias de hoje, desde as mais remotas sociedades.

Portanto, é preciso compreender que sexo, sexualidade e gênero, são instâncias engendradas pela escola, sendo essa uma das diversas instituições sociais que compõem nossa sociedade. Assim, as relações sociais existentes na escola, produzem tais representações e por isso devem ser analisadas, pois em sua maior parte reproduzem preconceitos e estereótipos que geram situações excludentes e negativas entre os sujeitos. Desse modo, é papel da educação tratar e desenvolver medidas que combatam essas ações nas escolas.

1. 4 Gênero e Educação

Ao abordar a temática de “gênero” e “educação”, inúmeras questões podem ser debatidas, principalmente no tocante à desigualdade, que percorre toda a história educacional desde os primórdios, e em todos os países do mundo, continuando até os dias de hoje. Não há dúvidas, de que a desigualdade de gênero, pesou historicamente contra as mulheres:

Historicamente, as mulheres foram excluídas dos espaços públicos, com base numa cultura patriarcal que as limitavam a casa, espaço privado e as distanciavam do convívio social mais amplo. Com experiências sociais restritas e sem oportunidades de usufruto dos bens públicos, as mulheres não eram consideradas cidadãs na Grécia antiga e na Roma antiga, com a instituição **paterfamilias**, aos homens eram autorizadas todo o poder. Entretanto, a resistência feminina é tão antiga quanto à dominação masculina. (SANTOS; SOUZA; *et al*, 2015)

É notável na sociedade atual, as conquistas das mulheres diante muitas lutas por parte de movimentos sociais feministas que ocorreram e ainda ocorrem, porém, ainda há sociedades (islâmicas e judaicas) que cultuam espaços públicos destinados e incentivados somente aos homens, enquanto às mulheres são relegadas aos limites do privado e determinadas as tarefas domésticas, como cuidar da casa, do marido e dos filhos, fundamentado tal prática em valores patriarcais, principalmente no que se refere a inferiorização das mulheres. Na mesma perspectiva, Bourdieu (2012, p. 18) em seus estudos sobre a dominação masculina, afirma que tais condutas estão diretamente ligadas a ordem social:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, que tende a ratificar a dominação masculina na qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres. [...] é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo da vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos.

Mesmo que a escolaridade seja vista como uma conquista segura às mulheres a partir da metade do século XX e XXI, ainda há muitas com baixo nível de escolaridade, como também crianças fora da escola, estabelecidos pelos marcadores relacionados à classe, gênero e raça. Dessa maneira, para Santomé (2013), é preciso que a sociedade atual esteja comprometida com um sistema educativo, “e que com base nele, um mundo no qual as diferenças sejam plenamente compatíveis com seu reconhecimento, com a existência de uma justiça verdadeiramente redistributiva e com igualdade de direitos e oportunidades”, pois:

A luta por justiça exige um comprometimento inescusável, com os alunos procedentes de situações e grupos sociais desfavorecidos, social, cultural e economicamente. Ela obriga a garantia de uma educação apropriada a cada estudante em particular, independente de suas capacidades intelectuais, seus tipos de inteligência, seus estilos de aprendizagem, suas capacidades físicas e sensoriais, suas crenças religiosas e culturais, sua etnia, sua sexualidade, seu Gênero e sua classe social. (SANTOMÉ, 2013, p. 225)

Do ponto de vista de Santomé (2013), a construção de um sistema educativo justo é aquele em que os projetos curriculares contemplem o combate a discriminação, e ofereçam “políticas de recursos didáticos, de matérias curriculares, para que não funcionem como cavalos de Troia”, a fim de possibilitar aos envolvidos no processo educativo, condições de perceber as “manipulações, erros e preconceitos ocultos em seu interior”.

Veremos adiante que essas questões estão presentes no currículo, principalmente se considerarmos o fato da educação se encontrar em um momento contraditório, no que se refere às questões relacionadas as diversidades de gênero, classe, sexo, raça, entre outros.

SEÇÃO 2

CURRÍCULO E JUSTIÇA CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES CURRICULARES E DE GÊNERO

2.1 Gênero e Currículo

Sob o prisma de que é fundamental compreender o papel democrático que a escola desempenha junto à sociedade, tendo em vista a formação dos indivíduos, a transmissão e (re)produção do conhecimento científico e cultural, percebemos no entanto, outra realidade: a escola discrimina, delimita papéis sociais e (re) produz desigualdades de gênero, raça/etnia e classe, tornando-se assim, um espaço de exclusão, ou como afirma Santomé (2013, p. 239), “intervenções curriculares que promovem a exclusão”:

Intervenções curriculares que promovem a exclusão são aquelas nas quais as culturas presentes na sociedade são ignoradas; nas quais podemos constatar por meio dos materiais curriculares, das bibliotecas e dos recursos educativos em geral, que existem silêncios muito significativos sobre as realidades que formam nosso mundo. Eliminando sua presença e suas vozes se facilita a reprodução dos discursos dominantes de cunho racistas, classista, sexista, homofóbico, etc.

Diante do posicionamento de Santomé (2013), é incontestável questionar qual currículo pode está sendo elaborado, e se é possível seu confronto com o movimento entre as instituições escolares e as frequentes transformações da sociedade, principalmente com referência às relações sociais de poder e desigualdade. Para Apple “[...] A educação é um lugar de luta e conciliação”, e acrescenta:

Ela também serve como substituto para batalhas maiores com relação àquilo que as nossas instituições deveriam fazer, a quem deveria tomar essas decisões. E ainda assim, por si só, ela é uma das importantes arenas por meio da qual são trabalhados recursos, forças e ideologias específicas para políticas, finanças, currículo, pedagogia e avaliação na educação. Assim, a educação é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada.

O currículo se manifesta na escola por meio das relações humanas, dos métodos e materiais didáticos-pedagógicos, nos conhecimentos a serem compartilhados por professores e alunos. Contribuindo com esta reflexão, Sacristán (2000) afirma que “o conceito de currículo é bastante elástico”, podendo significar coisas distintas e oferecer perspectivas diferentes sobre a realidade de ensino. De acordo com o autor (2000, p.142)

Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos. [...] Em segundo lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas.

A reflexão apresentada por Sacristán (2000) em torno do currículo, se justifica por entendê-lo como parte das relações de poder e hegemonia, na medida em que expressa uma visão de mundo e de classe social nos processos educativos escolares, conforme demonstra os processos históricos educativos:

Fruto de processos históricos, sociais e culturais, Gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual, além de fortemente relacionados, se imbricam de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais e requerem contribuições analíticas que considerem perspectivas transdisciplinares e, ao mesmo tempo, as considerem no plano da ética e dos direitos humanos, numa perspectiva emancipatória. (BRASIL, 2007, p. 15)

Jesus (s. d. p. 2647) corrobora com essa afirmação ao descrever que:

[...] ao analisar o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico brasileiro, pode-se evidenciar que ambos estão permeados de ideologias, valores e concepções diferenciadas em relação ao processo educacional. Isto posto, é imprescindível que a escola como um todo perceba as nuances presentes nas concepções do currículo e do pensamento pedagógico, podendo desta maneira, ter claro na sua práxis pedagógica qual a tendência e qual o currículo que almeja no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário ressaltar que o currículo necessita ser percebido como um território a ser contestado diariamente, pois é através dele que podemos pensar e legitimar o conhecimento que pretendemos? Para quem? Para quê e como? Tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação que acreditamos. [...] Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica e cultural.

Diante da afirmação feita por Jesus (s/d), o educador deve ter uma prática pedagógica construtiva que contribua para a promoção de uma educação igualitária, almejando combater as injustiças e desigualdades que ocorrem no âmbito escolar. Já que “as importantes lutas sociais do século XX e da primeira década do século XXI foram por uma maior democratização e justiça social, acarretaram grandes transformações em todas as instituições públicas e, portanto, também nas escolas,” conforme apresenta Santomé (2013) em seus estudos. O autor acrescenta ainda, que à medida que as mulheres vão conquistando seus direitos, elas “exigem maior participação na vida pública e, portanto, também nas instituições escolares”. Ao passo que:

As questões de participação, igualdade, comunidade e democracia deixam de ser assuntos individuais, de responsabilidade dos homens. Ao contrário, à medida que os diferentes grupos oprimidos e sem voz vão se organizando melhor e tendo sucesso em suas reivindicações, mais e mais assuntos se transformam em temas de responsabilidade tanto dos cidadãos como das cidadãs, em problemas comuns que exigem a participação de homens e mulheres. (SANTOMÉ, 2013, p. 291)

Para Santomé (2013) afirma que “as mulheres serão um dos grupos sociais que melhor conseguirá entender a importância da educação para a transformação das estruturas machistas, classistas e racistas”. Assim, torna-se fundamental uma nova (re)organização das políticas curriculares e dos currículos, a fim de uma maior atenção na Educação, no tocante à diversidade.

2.2 Como o currículo aborda as questões de gênero?

Nessa subseção, partimos às análises das questões de gênero, trazendo a problematização da questão patriarcal, naturalizada e perpetuada no universo escolar, sob a ótica das pedagogias feministas, bem como discutirmos a sua produção/reprodução por meio dos currículos.

A educação durante o decorrer das últimas décadas, aborda concepções a partir de currículos construídos consensualmente, como atos cravados de ideologia e visões políticas, servindo como produto de reprodução em um histórico sistema dominante e nunca questionado, que segundo Mattos (2009), “envolveu momentos de estabilidade e instabilidade, assim como de reconstruções, além de uma linguagem própria”. Sobre isso, Apple (2006) esclarece que:

Qualquer tentativa de entender a quem pertence o conhecimento que chega à escola deve ser por sua própria natureza, histórica. Deve começar por considerar os argumentos atuais sobre currículo, pedagogia e controle institucional como consequência de determinadas condições históricas, como argumentos que eram e são gerados pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social. Assim, se pudermos começar a compreender os objetivos econômicos e ideológicos a que as escolas serviam no passado, então poderemos começar a ver as razões pelas quais os movimentos sociais progressistas que buscam determinados tipos de reforma escolar – tais como participação da comunidade e controle das instituições – têm frequentemente menos sucesso do que seus proponentes gostariam que tivessem. (APPLE, 2006, p. 105)

Observamos na exposição de Apple (2006) que é importante conhecermos a realidade da escola, tendo em vista a “urbanização e a função histórica da escolarização”. Apple (2016, p. 107) em suas análises buscou demonstrar os objetivos historicamente construídos da escolarização urbana, bem como o “modelo a partir do qual a maior parte da escolarização foi gerada”, como se considerava ser seu papel “comunitário” e como ela funcionava. Para o

autor, não podemos nos esquecer das raízes das escolas americanas localizadas ao norte, do século XIX, pois a partir desta construção histórica poderíamos compreender “por que muitas comunidades de operários, de negros, de latinos, e outras, encontram pouco de sua própria cultura e de sua língua nas escolas”. Todos esses aspectos se originam nos centros urbanos americanos do século XIX:

Na Nova York de 1850, por exemplo, quando o sistema de escolas públicas começou a se solidificar cada vez mais, as escolas eram vistas como instituições que poderiam preservar a hegemonia cultural de uma população “nativa”. A educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores, as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos. As escolas podiam ser grandes motores de uma cruzada moral para fazer os filhos dos imigrantes e dos negros serem como “nós”. Assim, para muitas pessoas que foram importantes para o crescimento da escolarização como a conhecemos, as diferenças culturais não eram de todo legítimas. Ao contrário, essas diferenças eram vistas como uma ponta de um *iceberg* feito de águas que continham, em sua maioria, impurezas e imoralidade. (APPLE, 2006, p. 106)

Como observado no excerto acima, a escola surgiu com uma missão moral, e “teve um grande impacto nos tipos de seleções curriculares feitas e também nas políticas escolares”, pois teve também, o objetivo de eliminar a diversidade presente naquele momento, já que a os problemas urbanos aumentaram, as crianças “diferentes” tinham que ser aculturadas. À busca por soluções para esses problemas, cessou-se com à burocratização e padronização de procedimentos e do currículo, intencionando promover a economia e a eficiência. Assim “os valores morais tornam-se cada vez mais atrelados às ideologias e aos objetivos econômicos à medida que o país expandia sua base industrial”, como afirma Apple (2006, p. 107):

Assim, na base da escolarização estava um conjunto de interesses que quando colocados lado a lado. Formavam uma ideologia conservadora. “Nós” devemos preservar “nossa” comunidade, ensinando aos imigrantes “nossos” valores e ajudando-os aos papéis econômicos existentes.

Com base na análise crítica estabelecida por Apple (1990, p. 22), os conteúdos apresentados nestas propostas curriculares “**são relacionados com os tipos de consciência normativa e conceptual requeridos por uma sociedade estratificada, androcêntrica e racista**”. Diante desse exposto acerca da concepção de escola tradicional e conservadora, encontramos currículos arcaicos pautados nos sistemas de produção fordista, em que os indivíduos envolvidos no processo produziam em série, ou seja, temos um currículo que almeja a padronização pedagógica, com ideias perpetuadas e naturalizadas. Segundo Apple (1990), isso deve-se por se tratar de um processo que parte de uma “sociedade estratificada,

androcêntrica e racista”. Entretanto, para possuir e/ou se apropriar das teorias críticas do currículo, devemos compreender inicialmente que tipo de escola se quer defender; não deixando de reconhecer os elementos positivos e negativos que constituem o campo escolar, a fim de construir uma ordem pública que desafie o modelo neoliberal em vigor. Para o autor (2006), é necessário assumirmos um posicionamento de luta, como também o entendimento sobre a defesa de políticas de inclusão e de educação de qualidade, assegurado pelos organismos internacionais, sendo esse um assunto que abordaremos mais à frente.

As políticas educacionais e curriculares precisam ser elaboradas com base nas necessidades sociais dos indivíduos para que se aproximem do ideal proposto para universalização da educação com qualidade², mesmo que a realidade escolar atual esteja inserida em um projeto de sociedade neoliberal que se manifesta diariamente no cotidiano das instituições escolares.

O problema diante dessa organização que ocorre nos últimos tempos, justifica-se em função do sistema capitalista decorrente que submetem os indivíduos à pobreza extrema e a injustiça estrutural do sistema escolar capitalista, sendo resultado de um sistema que (re)produz as desigualdades sociais, principalmente no que se refere à classe, raça, etnia e gênero, tendo em vista que o domínio da racionalidade financeira em defesa de políticas neoliberais prevalece no indivíduo a sensação de culpa e, conseqüentemente, a exclusão.

Apple (2006) considera o poder na e pela escola/educação, de maneira que o currículo por ser entendido como reflexo dos grupos dominantes em que estão inseridos, ao afirmar que “qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação”. E ainda acrescenta que:

As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então é enfrentado. Essas instituições, e os modos sob os quais estão organizadas ou são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica e cultural e ao poder. Além disso, pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública e regulada pelo Estado, é também um ponto de conflito, já que muitos países se questiona seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para trazer benefícios à maioria de seus cidadãos. Os atuais e aparentemente incessantes ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja “pública” em nossa sociedade documentam o quanto o processo se tornou politizado. (APPLE, 2006, p. 07)

²Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, em 1990). Fonte: www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

Diante do exposto, as teorias críticas do currículo apresentam a ideia que o currículo não pode ser visto como técnico, atóxico ou apolítico, sendo este um artefato político que interage com a ideologia, a controle social, a cultura e o poder. Sobre isso, Apple (2006, p. 103) afirma que:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – [...] o controle é também exercido por meio das normas e significado que a escola distribui: o ‘*corpus* formal do conhecimento escolar’ pode tornar-se uma forma de controle social e econômico. As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devemos ter’ –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o ‘conhecimento de todos’ se relacionam ao poder desse grupo, em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade.

Apple (2006) revela que os conhecimentos expressos no currículo revelam o projeto de cultura hegemônico, conduzido no centro das relações de poder e propósitos econômicos, social e politicamente, para atender determinada classe. Assim sendo, para Apple (2006, p. 104), poder e cultura:

[...] estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com poder e o controle culturais. Esse próprio sentido de conexão entre conhecimento ou controle cultural e o poder econômico servirá, mais uma vez, como base para a análise de história.

O “[...] poder diferenciador está presente na alma do currículo e do ensino” (APPLE, 2006, p. 23). Para compreendermos tal pensamento, devemos entender a função social da educação e da escola em seu sentido amplo, ou seja, como prática social que ocorre nas relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, e nas diversas esferas públicas e movimentos sociais, constituinte e constitutiva dessas relações. A escola no desempenho de sua função social para a formação de sujeitos históricos, deve ser um espaço de sociabilidade que possibilita a construção e a socialização do conhecimento produzido, haja vista que esse conhecimento não lhe é dado *a priori*, pois trata-se de conhecimento aberto e que se caracteriza em um processo de construção. Diante desse processo, o currículo deve possibilitar aos envolvidos a oportunidade de questionamento e de não aceitação frente às desigualdades e preconceitos culturalmente estabelecidos.

No entanto, para Silva (1999) este posicionamento só será possível se os currículos atentarem-se para o fato que “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo compreende a seleção de conteúdos culturais que farão parte do projeto educativo proposto pelo currículo e pela escola, porém, sabemos que ultrapassa a simples seleção de conteúdos, sendo sua realização possível de acordo com as condições políticas e administrativas da própria instituição.

Assim, entendemos a dificuldade que a escola apresenta em aceitar a diversidade sexual e de gênero, pois está ligada a uma sociedade motivada por uma visão histórica e cultural construída na trajetória, em que as classes dominantes determinavam os padrões de comportamento e conduta. De tal maneira, a escola passa a ser transmissora/produtora de padrões de comportamentos políticos, sociais e sexuais. O comportamento sexual culturalmente estereotipado, reforça a desigualdade entre os gêneros, mesmo hoje, em que os conceitos de educação relativos à mulher já não se manifestem de forma tão preconceituosa quanto no passado, mas continuam a existir, de maneira velada, sutil, como por exemplo, em relação à sua participação nos meios de ensino, mas de maneira seletiva no sistema educacional. Costa (2011, p. 07) ao refletir sobre esse assunto assevera que:

A Escola não pode mais ficar alheia a essas e outras transformações que ocorrem na sociedade estabelecendo novos padrões de sociabilidade que se sobrepõem, em um processo dialético, e que transformam, profundamente, o cotidiano de jovens e adolescentes. Necessariamente, a escola tem de construir respostas imediatas para as questões resultantes do surgimento dos novos padrões de sexualidade, de violência, no cotidiano doméstico, e das transformações nos papéis de Gênero e seus reflexos na família, nas práticas pedagógicas, relações interpessoais etc. [...] A educação estrutura a forma de ser das pessoas e indica os lugares que elas devem ocupar na sociedade. Ela é, também, o principal instrumento de transformação nas condições de vida de uma população, podendo conduzir um povo ao desenvolvimento, ao avanço e à melhoria de vida. Porém, ela pode ser, também, um instrumento de preservação e reforço de valores arcaicos, de mentalidades subalternas e/ou autoritárias, e este tem sido, historicamente, o papel da educação, no que se refere à condição feminina.

Em uma reprodução clara de desigualdade, as escolas, ainda hoje, são responsáveis por desempenharem um papel que continue a propagar a diferença de gênero, por ainda se mostrar como uma reprodutora de desigualdades. Os conhecimentos então transmitidos aos estudantes pela escola, seguem as regras da divisão sexual perpetuada no trabalho em sociedade, preparando-os para posições análogas à de suas mães, bem como da maioria de outras mulheres. Os estudos de Candau (2011, p. 253) contribuem com essa ideia ao discorrer em que:

Consequentemente, a diferença é vista como um problema a ser superado. A lógica homogeneizadora, por sua vez, é identificada como predominante na cultura escolar e reforça esta perspectiva. Cabe à escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças.

As mulheres são reconhecidas dentro de suas relações familiares e pessoais, enquanto os homens são identificados através de suas relações construídas nos espaços públicos, da produção do trabalho e da política. Para compreendermos esse cenário e também a discriminação e desigualdade entre homens e mulheres, torna-se necessário entendermos os estudos do processo pela qual suas raízes foram construídas, e também alguns mitos consolidados ao longo dos tempos, principalmente os de cunho religioso.

Saffioti (1992, p. 188) em suas análises, ressalta o papel fundamental das instituições de “poder” ao legitimarem os estereótipos sexuais, tendo em vista “O papel das doutrinas religiosas, educativas e jurídicas, sempre foi o de afirmar o sentido do masculino e do feminino, construído no interior das relações de poder”, pois:

É de extrema importância compreender de que maneira a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como dos brancos, dos heterossexuais, dos ricos.

Intencionando coibir a discriminação contra a mulher, torna-se indispensável à superação dos estereótipos de gênero, raça, sexualidade e classe, a fim de provocar no sistema patriarcal, rupturas de paradigmas. Diante dessa premissa, temos como principal aliado a educação/escola.

As atitudes de legitimar a “superioridade” dos homens são perceptíveis ao identificarmos as atividades desenvolvidas na escola pelas disciplinas ministradas e consideradas “essencialmente” feminina ou masculina. Tal separação é delimitada pela força e pelo poder embutido no currículo. Para Silva (1996, p. 168), o “poder está inscrito no currículo”, já que é precisamente “aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”. Portanto, quando se divide os conhecimentos, revela-se ao mesmo tempo, às divisões sociais, fazendo-nos perceber a supremacia de alguns grupos em detrimento aos outros, caracterizando dessa maneira, as desigualdades entre os gêneros.

Percebemos então, que os currículos conservadores e tradicionais, continuam a reproduzirem a supremacia do masculino, apresentando-se como machista, uma vez que

anulam, ou tentam anular, a potencialidade do feminino como visão do mundo. Diante dessa ideia, Silva (1999) arrazoa que o currículo “é a expressão da cosmovisão masculina”, pois suspeita sobremaneira sobre o que convencionamos chamar de “currículo oficial”, evidenciando e valorizando as experiências masculinas, como o domínio, controle, racionalidade, lógica, ciência, técnica, individualismo e a competição. Para o autor, essas características conferem ao currículo seu caráter masculino e machista:

Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente para a produção da identidade masculina [...] Um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres. (SILVA, 1995, p. 189)

Além do conhecimento enraizado e trazido pelo currículo de cunho machista, verificamos que várias outras maneiras de aprendizagem sobre gênero são ministradas aos estudantes, fazendo com que a escola seja não só reproduza, mas como também produtora de concepções de gênero. A forma de ministrar o conhecimento, os discursos e as práticas escolares, direcionam a um entendimento cuja proposta objetiva a construção de indivíduos que se constituem quanto sujeitos masculinos e femininos. Assim, vinculamos gênero e sexualidade em relação a heterossexualidade, seguindo os padrões hegemônicos sociais na qual a escola se insere. Segundo Silva (1999, p. 150):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A escola reproduz como na sociedade, as diferenças e desigualdades, mas de maneira sutil e silenciosa. Portanto, é importante que passemos a observar o interior da escola e do currículo, como citado acima por Silva (1999), para constatar que tipo de currículo está sendo construído com relação às questões de gênero (sexismo), preconceito e exclusão. Mattos (2009) contribui com essa exposição ao esclarecer que:

As sociedades são organizações construídas social e historicamente, portanto elas determinam e são determinadas pelas relações que se estabelecem entre os seres humanos em um determinado contexto e espaço. Portanto, representam uma construção sociocultural e historicamente constituída. Sob essa perspectiva, o currículo é um elemento estruturante das condições em que o indivíduo vai ter contato com as diferentes formas de cultura e relacionamento. O currículo, assim, constitui-se como uma forma de canalizar as vivências e experiências que podemos construir no contato com o outro. O currículo também tem uma relação com os conhecimentos que a sociedade desenvolveu e construiu ao longo do tempo.

É preciso levarmos em consideração as diferenças existentes entre os sujeitos, e reconhecemos que a escola esta intimamente ligada à produção de desigualdades, para assim, ajudarmos com participações na manutenção de uma sociedade dividida em classes e desigualdades. Santomé (2013) afirma que “[...] os diversos relatórios publicados sobre as desigualdades em educação continuam deixando clara a existência de um sistema de educação no qual a dimensão classe social desempenha um papel muito importante”, e neste contexto, o currículo promove a exclusão por classe, e reforça os discursos dominantes de cunho preconceituosos, conforme conclui Santomé (2013, p. 239) ao entender que:

Intervenções curriculares que promovam a exclusão são aquelas nas quais as culturas presentes na sociedade são ignoradas; nas quais podemos constatar por meio dos materiais curriculares, das bibliotecas e dos recursos educativos em geral, que existem silêncios muito significativos sobre as realidades que formam nosso mundo. Eliminando sua presença e suas vozes se facilita a reprodução dos discursos dominantes de cunho racista, classista, sexista, homofóbico, etc.

Diante dessa problemática, devemos propor uma nova forma de “ver” e de “ser” escola, isto é, uma escola que responda as necessidades da sociedade e de seus cidadãos, que contemple a formação intelectual, que possibilite acesso à cultura, que aprecie novos paradigmas de humanidade e que seja justa e coerente, para assim, alcançarmos uma justiça curricular que promova em toda sua organização a justiça social dessas categorias e de todos os indivíduos envolvidos neste processo.

2.3 Currículo e justiça curricular: introduzindo conceitos

Para que possamos interferir e propor mudanças sociais, precisamos analisar as questões curriculares, a fim de definir o conceito das categorias currículo e justiça social para o campo educacional. Para tanto, tomaremos como ponto de partida às ideias defendidas por Michel Apple (2006), Sacristán (2000) por abordar as concepções de currículo, e de Santomé (2013), por tratar da justiça curricular.

Apple (2006) desenvolve expressivo estudo no campo do currículo do sistema educacional, ensinando que o mais importante é elaborar políticas passíveis de serem apreendidas nas suas repercussões, e não o que se convencionava sobre currículo diante de uma série de temas que deveriam ser transmitidos no ambiente escolar. Apple (2006, p. 07-08) descreve no prefácio de seu livro “Ideologia e Currículo”, algumas de suas preocupações, sendo:

[...] desvelar as complicadas conexões entre conhecimento, ensino e poder no campo da educação. Tenho sustentado a ideia de que há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação. [...] O contínuo desenvolvimento de um campo – especialmente um campo tão diverso quanto a educação – em geral depende de breaks epistemológicos e conceituais nos quais as tradições anteriores sejam rompidas, deslocadas e reagrupadas sob uma nova problemática.

Apple (2006) ao fazer o uso das definições de ideologia e hegemonia, preocupou-se com “às categorias cultura e ideologia”, pois estas permeiam a elaboração do currículo e estão presentes na prática curricular nas escolas. Desse modo, o “Currículo” não é um documento meramente composto de informações, mas sim fruto e produto de determinados grupos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Nesse sentido, é importante que saibamos qual conhecimento será ensinado e não como será ensinado, e o porquê deste e não o de outro, assim, o autor propõe que questionemos alternativas e que confrontemos o modelo tradicional e hegemônico incutido nos conteúdos ensinados nas escolas, objetivando que o “saber” seja uma realidade que precisa ser examinada criticamente, rompendo com a concepção dominante da educação, para que tenhamos uma visão do currículo como conteúdo elaborado por especialistas que representa/defende em sua maioria os interesses da classe dominante.

Ainda segundo as considerações de Apple (2006, p. 22), é preciso atentarmos às “questões de poder e pelo modo a qual as desigualdades de classe, raça e Gênero atuam nas escolas para controlar professores e alunos, bem como no conteúdo e na organização do currículo”, ou seja:

[...] pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais.

Paraskeva (2002) colabora com o pensamento de Apple (2006) ao justificar que para entendermos as diversas esferas que compõem o currículo, precisamos compreender o

pensamento que os movimentos de diretas têm incutido na elaboração dos conhecimentos a serem “legitimados pela escolarização”, pois:

Ao longo da sua vasta obra, Michael Apple alerta-nos também para a necessidade e crucialidade de uma análise relacional em torno das políticas educativas e curriculares. Este tipo de abordagem permite-nos compreender, não só a relação entre o fenómeno educativo e as políticas sociais, culturais, económicas, religiosas e ideológicas mais amplas, como também o modo como os movimentos de direita espalhados pelo mundo se têm vindo a posicionar no controle pelo conhecimento legitimado pela escolarização, um conhecimento que deve ser visto como parte de uma selecção histórica, tradução de conflitos, no plano teórico e prático e que sistematicamente tem silenciado a vez e as vozes dos mais desfavorecidos.

Seguindo o pensamento de Apple (2006) e Paraskeva (2002), compreendemos o papel do currículo na escolarização dos sujeitos e das praticas pedagógicas, objetivando a construção da identidade dos sujeitos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar um determinado conteúdo, as práticas curriculares devem aguçar as potencialidades e a criticidade dos sujeitos envolvidos nesta escolarização, considerando todo seu processo histórico social. Por ter ação preponderante e direta para a formação e o desenvolvimento de alunos e professores, o currículo escolar é permeado de ideologias, cultura e poder próprios e que serão determinantes para o resultado que se alcançará na educação, conforme arrazoa Apple (2006, p. 24):

[...] é importante perceber que, embora nossas instituições de ensino de fato distribuam valores ideológicos e conhecimento, isso não é tudo o que fazem. Como um sistema de instituições, elas também ajudam principalmente a reproduzir o tipo de conhecimento (como uma espécie de mercadoria) necessário para manter os arranjos económicos, políticos e culturais existentes. Chamo isso de “conhecimento técnico”. Trata-se da tensão entre a distribuição e produção que parcialmente conta para que as escolas atuem de maneira a fim de legitimar a distribuição de poder económico e cultural.

Nessa perspectiva de escola/educação, entendemos que o currículo em sua elaboração inicial aborda todo um processo de negociação social, em que convivem e se relacionam vários fatores ideológicos, intelectuais, como interesses, cultura e relações de poder, dirigidos por fatores como classe, raça, etnia e gênero. Devemos assim considerar, que o currículo reflete em uma realidade histórica, cultural e social nos procedimentos didáticos escolares.

Santos e Casali (2009, p, 209-210) corroboram ao entenderem as categorias presentes no currículo, pois “[...] o currículo é, também, inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem nele uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade”. Portanto, há sempre um envolvimento político, tendo

em vista que por meio do currículo podemos transformar a sociedade e manter a estrutura hierárquica da classe hegemônica. Assim sendo é necessário considerar:

Sem esquecer que, nesse caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Esse encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade. Por isso, o currículo se torna um terreno propício para a transformação – ou manutenção – das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais.

Em seus estudos Santos e Casali (2009, p. 210) ao retomarem conceitos de Moreira e Silva (1997), entendem que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Acrescentam ainda que “o currículo escolar tem ação direta na formação e desenvolvimento dos alunos e futuros professores. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá”.

Outra preocupação para Apple (2006) refere-se à cultura, vinculada à estrutura econômica, mas não como estabelecido pelo viés da sociedade capitalista, e sim, pelo neomarxismo, por acreditarem na posição central da cultura na avaliação crítica das estruturas sociais, já que:

As escolas, portanto, ‘produzem’ ou ‘processam’ tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para ‘produzir’ ou ‘processar’ pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente, também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). [...] tudo isso não significa defender que a cultura ou a consciência sejam mecanicamente determinadas (no sentido forte do termo) pela estrutura econômica. Ao contrário, busca-se levar a um nível de consciência e fazer histórico e empiricamente problemático a relação dialética entre o controle e a distribuição culturais e a estratificação política e econômica. [...] pensar sobre o conhecimento escolar como algo gerado a partir de conflitos ideológicos e econômicos tanto “fora” quanto “dentro” da educação. Esses conflitos e forças estabelecem limites às respostas culturais (e não as determinam mecanicamente). Os currículos e a cultura não são ‘meros produtos’ de simples forças econômicas. (APPLE, 2006. p. 68-69)

Diante de tais considerações, Apple (2006) esclarece a necessidade de se atentar para o “perigo que não pode passar despercebido”, ou seja, “tornar toda a “coisa” do currículo algo problemático”. Ressaltamos assim, que o currículo é elemento essencial e central do projeto pedagógico e do processo ensino-aprendizagem, e por ser composto de várias nuances de complexidade, “[...] de tudo isso, se deduz de forma bem evidente que o discurso curricular tenha sempre uma vertente política, e que a teorização tem que ser avaliada em função do

papel que cumpre no próprio contexto em que se produz a prática curricular [...]”, como afirma Sacristán (2000, p. 34):

O currículo é uma opção cultural, o projeto que se quer tornar-se cultura- conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. A análise desse projeto, sua representatividade, descobrir os valores que os orientam e as opções implícitas no mesmo, esclarecer o campo em que se desenvolve condicionado por múltiplos tipos de práticas, etc. exige uma análise crítica que o pensamento pedagógico tem evitado.

É nítido que o currículo traz em sua formação ao trabalho pedagógico, pressupostos baseados na filosofia em que o professor evidencia conforme sua visão de mundo na complexidade do campo escolar, pois torna evidentes suas posturas conservadoras e tradicionais no desenvolvimento curricular. Diante desse entendimento, Sacristán (2000, p. 147) indaga se “Existe uma definição do que é currículo?”, em resposta entende que “currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade e à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”, conclui sua explanação defendendo que “[...] todo conceito define-se dentro de marcos muito variáveis para concretizar seu significado”. E que, portanto, é importante considerarmos em qualquer conceitualização as seguintes condições:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve; **Segundo:** trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade; **Terceiro:** o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente; **Quarto:** como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.

Corroborando com as definições de currículo, Sacristán (2000) e Paraskeva (2007) acrescentam que “o currículo é incomensuravelmente complexo e sua compreensão e orientação depende da formulação de uma teoria curricular abrangente”. Diante de tais colocações, outra indagação se faz necessário, considerando a busca por uma educação justa e para a diversidade: O currículo para a diversidade baseado na justiça curricular tem que incorporar a categoria Gênero para alcançar a justiça social? Diante dessa questão, Santomé (2013) define justiça curricular como:

O resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, validado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Em suas contribuições, Santomé (2013) propõe uma reflexão acerca do currículo que queremos, e qual sujeito se queremos formar dentro das dimensões sociais, políticas e econômicas que compõem o currículo. Assim, é inegável a necessidade de “comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga investigar em que medida os objetivos, os conteúdos e os materiais curriculares, respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais de cada sociedade”, mediante problematização das práticas escolares e curriculares, bem como da relação entre as diversas culturas e do olhar sobre o que é diferente. Para tanto é indispensável ações positivas por parte da escola, ao passo que permitam uma tomada de consciência dos indivíduos para sejam “cientes das dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação”, como aponta Santomé (2013, p. 10):

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para com as quais se pretende educar as novas gerações e prepara-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo.

Nesse sentido é preciso que haja segundo Ponce (2016), “tempo”, e “a vivência e a concepção que cada povo desenvolve sobre o tempo marcam a sua forma de ser/estar no mundo, os seus projetos e as suas ações”, pois segundo a autora (2016) “para além do cronológico, o tempo escolar é tempo de construção social, com vistas à justiça curricular, que deve ser a balizadora da qualidade da educação”. Portanto é preciso a construção de um currículo que permita através das práticas curriculares o desenvolvimento de uma educação que possibilite tal ação. Assim:

Na tentativa de contribuir para a discussão sobre a construção de um currículo escolar significativo e justo, por meio da ontologia do tempo, pergunta-se: Como torná-lo um tempo de construção formativo em um mundo em que, freneticamente, vive-se o tempo esvaziado de significados? O que caracterizaria um tempo vivido coletivamente na direção da justiça social? (PONCE, 2016, p. 1146)

Conforme considerações de Ponce (2016, p. 1158), “o tempo constitui um problema que solicita reflexão”, pois:

[...] preciso evitar o tempo vazio de significação. O tempo de construção da formação é um tempo qualificado e qualificador porque se pretende um tempo construtor. Não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades. *Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*, como diz a canção.

Tais respostas poderão ser compreendidas quando a escola superar os modelos ultrapassados de currículos e fazer o bom uso do tempo escolar mediante respeito às ações educativas com finalidades significá-las aos conteúdos. Ponce (2016) afirma “que tempo é intenção e ação contidas na cronologia, o que pode qualificar o tempo da escola para torná-lo parceiro na construção da justiça curricular”, e acrescenta ainda que:

A busca pela justiça curricular, compreendida como a busca de um currículo escolar que contribui para a justiça social, pressupõe o bom uso do tempo escolar. A justiça curricular pressupõe que não haja nenhuma forma de violência na ação pedagógica. Pressupõe, portanto, um tempo humanizado, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em suas diversidades. (PONCE, 2016, p.1156)

O conceito de justiça curricular defendido por Ponce (2016) em concordância com Santomé (2013), torna-se um instrumento coletivo de promoção a defesa da justiça escolar e da justiça social para a educação. Para tal, torna-se fundamental que as políticas curriculares incentivem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, e reconheçam as diferenças que compõem nossas culturas como uma ferramenta possível e capaz de dar voz e ouvir os coletivos escolares de nosso tempo.

2.4 Gênero e Educação: intencionalidades dos organismos internacionais e influência nas políticas educacionais e curriculares

A educação sendo um direito de todos, assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, artigo 205, tem assim descrito: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A ONU e a UNESCO desde que há mais de sessenta anos preocupam-se com a educação, que foi declarada como um direito humano básico para cada indivíduo e consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948³. Desde então, esse direito foi reafirmado na Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos,

³ Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.

Sociais e Culturais (1966)⁴, na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (1979)⁵, e na Convenção sobre os direitos da Criança (1989)⁶, entre muitos outros instrumentos internacionais de direitos humanos.

Diante de tantas ações em *prol* da educação, cabe destacar que “Educação para Todos” (EPT), foi um marco importante na busca pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a partir da qual foram revistos e criados muitos programas e políticas educacionais no Brasil. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de “Educação para Todos”, com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer uma educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino. Ao todo, mais de 150 governos assumiram esse compromisso. Tal declaração estabelece objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos.

Intencionando esboçar uma resposta à indagação feita no início deste tópico, tomamos como base a Declaração de Incheon (2015), por ser um documento da Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT) e o Brasil um país signatário desde sua primeira edição em Jomtien/1990. O referido documento traz em sua formulação uma série de tratados internacionais, declarações e recomendações realizadas por diversos organismos internacionais e segmentos da sociedade civil, como o Banco Mundial, a UNESCO e UNICEF, que buscam desde o início de sua elaboração tornar realidade o direito à educação a todos os cidadãos mundiais. O compromisso principal assumido pela Declaração Mundial de EPT é o estabelecimento como garantia a todas as pessoas, para que tenham acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, transformando assim, a sociedade em uma sociedade mais humana e mais justa para se viver, ou seja, visando a justiça social para todos os indivíduos.

Nos concentramos na parte do documento referente à questão de gênero na educação, intencionando discutir essa categoria que está sendo tão debatida por diversos setores da sociedade, e também presente na Agenda 2030 da Declaração de Incheon de 2015. Dessa forma, a presente pesquisa buscou por meio de estudos, compreender a representação de gênero no currículo escolar, a fim de verificarmos se as políticas curriculares que compõem o

⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm.

⁵ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm.

⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm

currículo com base nos documentos EPT e a BNCC, favorecem a justiça social dos indivíduos envolvidos nessa educação.

Quando pensamos em “educação” e “escola”, várias são as representações que imediatamente passam pela mente das pessoas, envolvidas direta ou indiretamente. De certa forma, podemos arriscar em afirmar que em primeiro lugar vem a imagem dos professores e alunos. Diante dessas representações, a pluralidade, é um fator de extrema importância, tendo em vista que a questão do gênero não pode ser ignorada, já que está intrinsecamente ligada às relações estabelecidas atualmente nos espaços educativos. Por tais razões a igualdade de gênero é uma das preocupações da Declaração de Incheon (2015, p. 28), tendo como visão, fundamentação e princípios:

A igualdade de Gênero está intrinsecamente ligada ao direito à educação para todos. Alcançar a igualdade de Gênero requer uma abordagem baseada em direitos, que garanta que meninas e meninos, mulheres e homens não apenas passem a ter acesso à educação e completem ciclos educacionais, mas também sejam igualmente empoderados na e pela educação.

Todavia, para atender essas determinações é preciso que sejam implantadas políticas públicas curriculares sensíveis a essas questões e que ofereçam aos docentes e estudantes, condições para se trabalhar temáticas relacionadas à igualdade de gênero. Nesse sentido, Gomes (2007, p. 18) contribui ao defender que “os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficarem mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social”. De modo que, refletir, debater e criar ações concretas em relação à temática de igualdade de gênero no currículo escolar é uma forma de possibilitar a construção da identidade de cada estudante, além de favorecer na conclusão dos ciclos educacionais, diminuindo a evasão escolar, por isso, a escola tem o dever de contribuir nessa empreitada.

De acordo com a Declaração de Incheon (2015, p. 30), o currículo e a escola não têm somente o papel de transmitir os conteúdos oficiais, , mas também a obrigação de:

Garantir igualdade e inclusão na e ao longo da educação, além de lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, disparidades, vulnerabilidade e desigualdade no acesso, na participação, na retenção e na conclusão, assim como nos resultados da aprendizagem. Deve-se garantir uma educação inclusiva para todos por meio do desenvolvimento e da implementação de políticas públicas transformadoras que respondam à diversidade e às necessidades dos alunos e que lidem com as múltiplas formas de discriminação e com situações, inclusive emergenciais, que impedem a realização do direito à educação. Como a igualdade de Gênero é outra característica fundamental da Educação 2030, esta agenda dá atenção especial à discriminação baseada em Gênero, bem como a grupos vulneráveis; além disso, busca garantir que

ninguém seja deixado para trás. Nenhuma meta educacional pode ser considerada alcançada a menos que seja alcançada por todos.

Para atender a tais metas e objetivos, é preciso uma revisão na maneira como leis, orientações e políticas públicas estão sendo construídas, uma vez que não atendem a multidiversidade cultural existente. Portanto, por não atenderem as metas propostas, principalmente no que se refere à “Nenhuma meta educacional pode ser considerada alcançada a menos que seja alcançada por todos” (INCHEON, 2015, p. 30). Logo, são necessárias, ações concretas para eliminar o preconceito e a discriminação de gênero, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Assim, o governo federal, estadual e municipal, devem mutuamente trabalhar na elaboração de políticas públicas sensíveis a questão de gênero, engajados na formação de professores, incluindo em suas formações políticas curriculares, questões voltadas à igualdade de gênero, tendo em vista “Enfatizar a equidade, a inclusão e a igualdade de Gênero”, pois:

Para garantir a igualdade de Gênero, os sistemas educacionais precisam agir explicitamente para eliminar o preconceito e a discriminação de Gênero resultantes de atitudes e práticas sociais e culturais e também de *status* econômico. Governos e parceiros devem instituir políticas, planejamentos e ambientes educacionais sensíveis a Gênero, popularizar questões de Gênero na formação de professores e em processos de monitoramento do currículo, além de eliminar a discriminação e a violência de Gênero em instituições educacionais para garantir que o ensino e a aprendizagem causem o mesmo impacto em meninas e meninos, mulheres e homens, bem como para eliminar estereótipos e fazer avançar a igualdade de Gênero. Medidas especiais devem ser instituídas para garantir a segurança pessoal de meninas e mulheres nas instituições educacionais e no percurso entre as moradias e a escola, em todas as circunstâncias, mas principalmente durante conflitos e crises. (INCHEON, 2015, p. 32)

Diante do exposto, torna-se necessário refletir sobre o tipo de políticas públicas que estão sendo implementadas, será mesmo que estão atendendo tais metas? Pois o que vigora, de acordo com as novas elaborações da BNCC, é a construção de um currículo escolar que atende apenas políticas educacionais e sociais de uma parte da sociedade, ou seja, a que detém poder e determina tais políticas. Silva (1999) de acordo com Pacheco (2005) afirma que “o currículo corporifica relações sociais”, sendo assim, sempre haverá conflitos e ações de interesse na definição das políticas públicas curriculares. Dessa forma, se faz necessário modificar a maneira como são elaboradas, e passassem a incorporar as metas previstas na Declaração Mundial EPT, como nos documentos elaborados que asseguram novas metas para a educação mundial como a Declaração de Incheon (2015, p. 45):

Serão necessários esforços de capacitação e investimento para garantir a integração das questões de Gênero aos programas e aos sistemas educacionais em sua implementação, monitoramento, avaliação e acompanhamento. Medidas especiais deveriam ser instituídas para garantir a segurança pessoal de meninas e mulheres nas instituições e no percurso até elas, bem como para eliminar a violência de Gênero nas escolas, com políticas contra todas as formas de violência e assédio sexual e de Gênero.

Diante de tais orientações e metas propostas pela Declaração de Incheon (2015), é possível afirmar que as políticas públicas elaboradas pelos governos brasileiros, não contemplam em sua totalidade tais metas. A propósito, ressaltamos que a última versão da BNCC, não contempla a igualdade de gênero, fazemos tal afirmação com base no texto redigido e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE):

[...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (BNCC, 2017.p. 11)

Diferente das duas versões anteriores, a primeira foi elaborada mediante consulta pública:

O objetivo da BNCC é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu direito à educação, que ao longo de sua vida escolar possam: desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, Gênero, condição física ou social, convicções ou credos. (BNC, 2016, p. 07)

Já a segunda versão aprovada, afirma que:

DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A PRINCÍPIOS ÉTICOS: As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, Gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer.; (BCNN, 2016, p. 34)

Diante das considerações realizadas entre as propostas e metas apresentadas pela Declaração de Incheon (2015) e pela BNCC, destacaremos alguns elementos que justificam as mudanças processuais urgentes para as elaborações de planejamento das políticas públicas

curriculares, pois contrário a isso, o Brasil não pode dizer que segue as orientações dadas pela EPT, de modo que não contribui para uma educação igualitária e justa a seus cidadãos.

Como destacado inicialmente, é necessário entendermos que a escola e o currículo são permeados de diversidade cultural, de forma que sua função apresente apontamentos políticos e éticos concretos que tratam as questões de igualdade de gênero com respeito e dignidade. Sendo inadmissível que em pleno século XXI, tais questões sejam excluídas de debates políticos, ou mesmo que a escola seja omissa aos problemas de discriminação ou preconceito em seu ambiente escolar. Sendo assim, torna-se importante que a sociedade expanda a discussão e reflexão sobre as questões de gênero dentro e fora da escola, juntamente com os professores, discentes, pais, autoridades públicas e a comunidade entorno da escola, e a partir dessas discussões, elaborarem políticas públicas que vão de encontro à realidade contemporânea.

Considerarmos a importância da educação escolar na construção/formação dos sujeitos, é preciso pensarmos quais sujeitos se queremos formar, e para quê, especialmente no que se refere à formação da mulher, tendo em vista que o espaço escolar em sua grande maioria, de domínio masculino, seja em cargos de deliberações e ou acesso escolar. As discussões sobre a igualdade entre pessoas se fazem necessárias na escola, principalmente no que diz respeito à identidade de gênero. A UNESCO, em documento publicado em março de 2016, divulgou que:

[...] as desigualdades de Gênero, muitas vezes evidenciadas pela violência sexual contra meninas, expõem a necessidade de salvaguardar marcos legais e políticos nacionais, assim como tratados internacionais, no que se refere à educação em sexualidade e de Gênero no sistema de ensino do país, [...]o **Atlas de Desigualdade de Gênero na Educação** mostra que, no mundo, quase 16 milhões de meninas entre 6 e 11 anos nunca irão à escola. O número é duas vezes maior que o de meninos. Entre eles, no mundo, 8 milhões nunca frequentarão as salas de aula.

A função social da escola como instituição de formação social, não pode passar à margem dessas discussões; tem que enfrentá-las, tendo a responsabilidade de promover reflexões, elencar conteúdos e práticas, e constituir-se em um local onde os desafios possam ser pensados e refletidos de forma a evitar qualquer tipo de violência ou violação de direitos, a fim de promover “mais do que um sistema escolar” em três funções essenciais na sociedade. Permitindo descobrir novas possibilidades e oportunidades para qualquer gênero. Porém, o que vemos atualmente é que as diferenças não ocorrem somente entre meninas e meninos, mas também, limitando o acesso à escola, no tratamento dispensado às crianças pela sua condição

de gênero. Fugir a essas discussões e embates, faz com que a escola como instituição de formação social de cidadãos críticos e emancipados, perca sua função social.

É preciso, portanto, propiciar às futuras gerações condições de assimilar a temática de gênero e identidade fora dos paradigmas que oprimem os indivíduos, e fazer com que os direitos possam eclodir em oportunidade de libertação/liberação. Para isso, é preciso que tais questões perpassem pela formação de professores e pela elaboração de políticas curriculares, conforme assegura a Declaração de Incheon (2015, p. 08) ao reconhecer “a importância da igualdade de Gênero para alcançar o direito à educação para todos”. No entanto, ao afirmarem que “estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao Gênero; em incorporar questões de Gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de Gênero”, não estão em consonância com as políticas públicas brasileiras, tendo em vista que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) retirou do texto final da BNCC, em abril de 2017, a palavra “gênero” e os trechos que asseguravam o direito e o respeito sobre a orientação sexual dos estudantes.

É preciso então, pensarmos nos anseios da sociedade contemporânea, que precisam travar discussões sobre gênero dentro de políticas igualitárias, que oportunizem a todos cidadãos, oportunidade de políticas públicas que lhes garantam direitos à luz da igualdade constitucional. Entretanto, o Brasil sendo signatário da Declaração Mundial de EPT, se contradiz ao permitir que elaborem um documento norteador da educação brasileira como a BNCC, em que tiram de seu conteúdo a palavra “gênero” e tudo relacionado a sua questão. Chegamos assim, à conclusão que as políticas públicas elaboradas para a educação brasileira contribuem para a reprodução do preconceito nas suas escolas, contrariando as recomendações dos documentos oficiais do EPT, na qual a Agenda 2030, da Conferência de Incheon (2015, p. 57) asseguram que “Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública”. Reafirmando que [...] O papel do Estado é crucial para regular padrão, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas.

Frente às questões expostas nesse estudo, percebemos a necessidade de mudanças por parte de nosso governo para que de fato consigamos acabar com o preconceito sobre gênero em nossas escolas e sociedade. Para isso, a escola deve ser tomada como um espaço democrático e de emancipação, como uma das possibilidades de combate à intolerância de gênero e de respeito às diferenças. Dessa forma, estaríamos construindo uma educação de

qualidade e justa para todos os cidadãos, em consonância ao objetivo principal da Declaração Mundial de EPT, e da própria BNCC ao propor em sua introdução o seguinte trecho “soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e justa”.

Ao analisarmos os documentos EPT e da BNCC, no que se refere a uma educação justa e inclusiva, percebemos que tais documentos oficiais necessitam avançar muito acerca das questões abordadas, conforme afiança Santomé (2013, p. 74):

Uma educação que abra portas, que gere otimismo no presente e perante o futuro também requer uma tarefa prospectiva que, por sua vez, exige que se tenham presentes as mudanças que estão acontecendo em nossas sociedades e as oportunidades que se abrem, assim como os perigos que as ameaçam, para poder imaginar com um pouco mais de rigor o mundo do futuro e, conseqüentemente, as prováveis necessidades dos alunos que hoje estão na sala de aula. [...] Uma instituição escolar comprometida com a justiça curricular obriga, além, disso, que o exercício profissional dos professores seja debatido, ativa e reflexivamente com os princípios éticos como: integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade.

Diante de tais considerações, é preciso pensar nos processos de organização e desenvolvimento curricular, exigindo que a proposta desse currículo seja abrangente a diversidade social e da própria escola e que se estruturam em torno de uma justiça curricular promotora de justiça social.

SEÇÃO 3

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nessa etapa do presente estudo, apresentaremos os sujeitos participantes, bem como explicaremos os procedimentos metodológicos e métodos utilizados no desenvolvimento dessa pesquisa, a fim de atender aos seus objetivos inicialmente propostos. Diante dessa intenção, esse trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de caráter exploratório, sendo de natureza preponderantemente qualitativa, coerente com a abordagem teórica adotada, tendo em vista que tais pressupostos teórico-metodológicos visam à superação das condições instituídas na realidade para além da crítica aos elementos próprios da sociedade, buscando identificar na historicidade, os fenômenos estudados e as condições necessárias para que a potencialidade do gênero humano, objetivando assim, uma totalidade de sujeitos que compreendam a dialética dos fatos, como explana Spink (1993) em seus estudos, ao entender que o estudo da conduta do homem enquanto ser social, vincula-se diretamente às condições objetivas criadas pela vivência em sociedade.

Entendemos que abordagem qualitativa traz contribuições fundamentais para a pesquisa social, tendo em vista seu caráter investigativo, descritivo, com ênfase nos processos e nestes significados dos fatos para os sujeitos envolvidos, como arrazoia Martins (2006.p.3/4):

Segundo estudiosos das abordagens qualitativas foi a partir da década de 70 que a concepção positivista de ciência passou a receber, no Brasil, severas críticas filosóficas, políticas e técnicas. O alvo destas críticas apontava na direção da aplicação dos modelos de ciências naturais para as outras ciências (em especial, as humanas) e para a separação entre fatos e contextos, uma característica básica do positivismo ao tratar o mundo como um conjunto de fatos naturalmente interligados. Tais críticas demandaram a busca por novas estratégias investigativas, culminando na proposição de uma abordagem alternativa para o tratamento dispensado aos problemas de pesquisa e suas correspondentes análises, denominada de modo bastante amplo como **pesquisa qualitativa**.

A pesquisa será desenvolvida por meio de uma metodologia que de acordo com Deslandes (1994, p. 16) “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] e que inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade, do potencial criativo do investigador”. A abordagem qualitativa, segundo considerações do autor, “[...] responde a muitas questões. [...] ela trabalha com universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde

a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”. (DESLANDES, 1994, p. 21-22)

Elaboramos para esse trabalho, um roteiro de entrevistas, como também todo o processo de desenvolvimento dessa, em relação a técnica empregada pela Representação Social. Reis e Bellini (2011, p. 154), discorrem que:

O emprego dessa técnica tem como objetivo focalizar melhor o objeto de uma pesquisa; obter dados sobre atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade. Além disso, auxilia o pesquisador a apreender o vocabulário ou o universo nocional dos sujeitos para poder desenvolver os estudos posteriores.

Deslandes (1994, p. 26) descreve que “o trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico”. Diante do excerto, incluímos então, a explicitação e fundamentação em razão às opções metodológicas e ao método seguido neste estudo, para isso essa seção foi estruturada em seis tópicos.

No primeiro tópico, abordamos todo o método de tratamento de dados, a partir dos estudos feitos por Marx, acerca do método dialético. No segundo, expomos como foi elaborada a classificação da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa. No terceiro, apresentamos os sujeitos participantes dessa pesquisa. No quarto tópico, realizamos uma reflexão sobre o procedimento da coleta de dados, a fim de fundamentar a estratégia de investigação escolhida. No quinto tópico, caracterizamos o contexto do procedimento de análise dos dados. E no sexto tópico, apresentamos o delineamento e análise da pesquisa.

3.1 Método

Utilizamos do método dialético para compreender dos dados obtidos neste estudo, sendo esse descrito por Marx, como o método que busca apresentar de maneira introdutória os elementos centrais que compõe o “Método de Marx”, que segundo Netto (2011), é fruto de sua longa elaboração teórica, que se inicia em 1841, aos 23 anos, ao receber título de Doutor em Filosofia pela Universidade de Jena.

Neto (2011) explana que o caráter essencialmente histórico do método em Marx, tem como momento vital, o período entre 1843 e 1844, quando segundo o autor, Marx entra em confronto com a filosofia Hegeliana, sob a influência materialista de Feuerbach, fez com que o revolucionário alemão começasse a traçar seu perfil de pensador. Dessa forma, o método de

Marx está entre os mais polêmicos problemas da teoria social, e na introdução de seu livro “Introdução ao Estudo do Método de Marx, ao afirmar que:

A questão do método é um dos problemas centrais (e mais polêmicos) da teoria social - demonstra-o o esforço dos clássicos das ciências sociais: não foi por acaso que Durkheim (1975) se ateuve à construção de um método para a sociologia e que Weber (1992, 2000), além de se ocupar da conceptualização das categorias sociológicas, escreveu largamente sobre metodologia. [...] no que toca à teoria social de Marx a questão do método se apresenta como um nó de problemas. E, neste caso, problemas que não se devem apenas a razões de natureza teórica e/ou filosófica: devem-se igualmente a razões ideopolíticas na medida em que a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário, a análise e a crítica da sua concepção teórico-metodológica (e não só) estiveram sempre condicionadas às reações que tal projeto despertou e continua despertando. (NETTO, 2011, p. 09)

Segundo Netto (2011), a teoria de Marx é uma modalidade peculiar de conhecimento, tendo como exemplo “a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico- religioso. Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades”, de tal modo:

[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2011, p. 21)

Netto (2011, p. 22) apresenta suas considerações sobre os objetivos que um pesquisador deve ter ao distinguir “aparência e essência”, ou seja, apreender a essência (a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: “o método de pesquisa que, por meio de procedimentos analíticos, propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”. Segundo o autor, “a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (NETTO, 2011, p. 23). Entretanto, essa característica não exclui “a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica”.

3.2 Escolha da escola e dos sujeitos

Foram selecionadas três professoras que atuam no 5º ano do Fundamental I de uma escola municipal, no município de Paranaíba/MS. A escola foi escolhida aleatoriamente. Já a escolha das professoras foi realizada com base em critérios: primeiro, que durante o levantamento das escolas, foram a que demonstraram abertas a realização dessa pesquisa; segundo, por se tratarem de profissionais que atuam no 5º ano do Fundamental I. O segundo critério foi utilizado em razão da possibilidade de se obter respostas diferenciadas em função de se tratar das turmas do 5º Ano, uma vez que a escola oferta duas turmas, com professoras e alunos diferentes. Portanto, pautamo-nos na possibilidade de obter respostas diferenciadas as questões pertinentes ao objetivo geral desta pesquisa, a fim de serem trabalhadas, ou seja, a representação de gênero, na perspectiva de se alcançar a justiça social.

3.3 Sujeitos

A escolha das professoras partiu primeiramente do campo inicial da pesquisa, ou seja, o nível escolar em que o estudo seria realizado, sendo o Ensino Fundamental I, da Educação básica, tendo em vista, que minha área de formação é Pedagogia. O segundo critério para a escolha das docentes participantes da pesquisa, ocorreu por ministrarem aulas nas mesmas séries, sendo escolhido assim, o 5º Ano, visando uma maior a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico a partir das questões da temática gênero pelo fato de serem alunos do mesmo ano escolar (faixa etária entre os 10e 11 anos), e com as mesmas curiosidades e expectativas diante dessas questões.

Já o quantitativo referente às participantes da pesquisa se deve ao fato da escola que se demonstrou disponível ao desenvolvimento dessa pesquisa, atender duas turmas de 5º Ano, sendo que em cada turma há uma professora regente, ministrando as aulas de Língua portuguesa, Matemática, História e Geografia. Ambas professoras, se disponibilizaram a participar desse estudo, porém, a escolha da terceira professora ocorreu de maneira aleatória entre as demais disciplinas da grade curricular da mesma série, e entre as demais docentes, a professora de Educação física também se prontificou a participar.

3.4 Procedimentos de coletas de dados

A coleta das informações ocorreu no ano de 2017, a partir da organização dos documentos oficiais e não oficiais da Educação municipal de Paranaíba/MS. As entrevistas semiestruturadas com as três professoras da escola municipal aconteceu mediante

preenchimento do termo de consentimento para que a pesquisa pudesse ser realizada. As entrevistas tiveram duração aproximada de 20 minutos para cada professora, e foram previamente agendada e gravada, não tendo assim perda de informações relevantes, haja vista que o roteiro das entrevistas foram divididos em três eixos de acordo com a finalidade dos dados que se pretendia obter, conforme pode ser verificado nos apêndices.

Na Parte I, do roteiro de entrevista, levantamos os dados referentes a identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tais como nome completo, data de nascimento e local de nascimento. A Parte II, coletamos dados acerca da formação profissional das entrevistadas, como por exemplo: Curso de graduação, Cursos de Pós-graduação e tempo como profissional da educação. O III e último eixo do roteiro de entrevista, objetivou identificar os demais elementos esquemáticos que compõem os conceitos teóricos e práticos relacionados à atividade cotidiana do trabalho docente, com perguntas mais específicas em relação ao estudo proposto nesta pesquisa. Assim algumas perguntas deste eixo foram: “**K**- O que você compreende por currículo?”, “**L**- Como é desenvolvido o currículo escolar na escola onde você atua?”, “**M** – Qual sua compreensão sobre educar para a diversidade?”, “**N**- Qual sua compreensão sobre Gênero?”, “**O**- Como a questão de Gênero está sendo tratados nos materiais pedagógicos como livros didáticos, jogos pedagógicos entre outros materiais utilizados em suas aulas? E qual seu posicionamento acerca desta questão?”, “**P**- Os documentos escolares como PPP, Plano anual de ensino e o currículo escolar contemplam as questões acerca de Gênero? De que forma as questões de Gênero são tratadas no Projeto Pedagógico da escola?”. o roteiro de cada entrevista dividiu-se em três eixos de acordo com a finalidade dos dados que se pretendia obter

Todas as questões elaboradas para o roteiro, foram pensadas a partir do referencial teórico trabalhado para este estudo, sendo estes, o materialismo histórico dialético e a Representação das Teorias Sociais proposta por Moscovici. No que diz respeito ao materialismo histórico dialético, Martins (2006) afirma que este método está diretamente ligado a pesquisa qualitativa. Assim sendo, “na atualidade, sob a denominação “pesquisa qualitativa”, encontramos vários tipos de investigações apoiadas em diferentes marcos teóricos, dentre os quais se destacamos: teorias sistêmicas, etnometodologia, fenomenologia e materialismo histórico”. Segundo ainda análises de Martins (2006) “Fundamentando- se na obra “A Pesquisa Qualitativa em Educação”, de Bogdan e Biklen (1982), tanto Godoy (1995), quanto Lüdle e André (1986), sistematizam cinco características básicas constitutivas dos estudos de tipo qualitativo”, sendo:

A primeira delas destaca o ambiente natural como base dos dados investigados, do que resulta o grande valor conferido ao contato direto e preferencialmente prolongado do pesquisador com o campo de estudo. [...] A segunda característica refere-se e ao caráter fundamentalmente descritivo destas investigações. Afirmando a necessidade de apreensão dos dados nas relações que eles mantêm com o contexto ao qual pertencem, procura-se verificar *como* os fenômenos se manifestam, tendo em vista uma compreensão holística, histórica e processual. O pesquisador estará atento ao maior número possível de elementos constitutivos do campo estudado, conferindo-lhes sempre, grande importância. A terceira característica afirma a pesquisa de tipo qualitativo como essencialmente voltada para o processo, ou seja, o objetivo da investigação assenta-se nas descrições dos problemas estudados tal como manifestos nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Neste sentido, verificamos uma forte unidade entre a segunda e a terceira características, posto que a identificação das manifestações fenomênicas do objeto do estudo é indicada como condição para uma compreensão dinâmica e processual do mesmo. Atendendo a esta orientação metodológica, a preocupação central do estudo pela via da análise qualitativa dos dados observados instala o confronto entre princípios teóricos e conteúdos apreendidos no transcurso da pesquisa. Deste confronto, resultam as *questões analíticas*, isto é, sistema de significações pelos quais procede-se a decodificação hermenêutica dos fenômenos, e que é reiterado naquilo que se propõe como quarta característica das abordagens qualitativas, vejamos porque. Do ponto de vista metodológico, os modelos qualitativos defendem que a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, apreendendo os fenômenos pela visão dos pesquisadores. A preocupação essencial da investigação refere-se aos significados que as pessoas atribuem aos fenômenos. A quinta, e última, característica geral proposta por estudiosos da metodologia qualitativa diz respeito à natureza indutiva destas investigações. Nelas, parte-se de questões ou focos bastante amplos que vão se tornando mais diretos e específicos no transcurso do trabalho. Assim, o processo investigativo não parte de hipóteses definidas *a priori* (a ser comprovadas ou refutadas pelas evidências encontradas) nem de uma linha teórica pré-determinada.

Martins (2006) retomando conceitos de Richardson (1985), afirma que “face o exposto, verificamos que a metodologia de pesquisa qualitativa; dotando-se das características gerais acima descritas; tem conquistado”, pois:

[...] cada vez maior destaque nas seguintes situações: necessidade de substituir informações estatísticas por dados qualitativos; quando os objetivos do estudo apontam que os dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos tendo em vista sua complexidade ou a inda, em situações nas quais as observações qualitativas são utilizadas como indicadores do funcionamento das estruturas sociais. Não obstante, reiteramos que a mesma diverge substancialmente dos pressupostos materialista histórico dialético.

Destarte, a teoria marxiana tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, residindo os seus critérios de validação. Tal concepção não apela à negação da lógica formal, mas torna-a parte integrante da lógica dialética. Em consonância ao materialismo histórico dialético, a teoria das Representações Sociais de Moscovici, permite o estudo dos aspectos simbólicos, das linguagens, de valores e memórias comuns compartilhadas nas interações individuais, coletivas, ideológicas, sendo assim, seus

teores são estudados dentro de uma dinâmica social, devendo ser compreendidos no contexto em que são construídos, como apresenta Reis e Bellini (2011) em seu estudo intitulado “Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental”.

Dessa forma as representações são compartilhadas entre as pessoas, influenciando-as no modo de pensar e agir, essas representações significam a movimentação de todos os princípios de classificações, todas as imagens e todas as descrições, mesmo as científicas (MOSCOVICI, 2004). A propósito, Abric (2000, p. 28), acrescenta que essas representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e respondem a quatro funções que as sustentam:

1) Função de saber: As RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; 2) Função identitária: As RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados; 3) Função de orientação: As RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; 4) Função justificadora: Por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Abric (2000) afirma acima, que o processo de representação envolve a codificação, em uma categoria específica de representação, permitindo-nos compreender “coisas” que nos parecem estranha, ao passo que, podem nos ensinar sobre a maneira como as pessoas pensam e agem e o que as pessoas pensam ao agir de tal maneira. Com base nessas leituras, principalmente nas questões apresentadas por meio dos estudos de Moscovici, ao tratar da “Teoria das Representações Sociais”, este trabalho tem como Objetivo geral, verificar como as(os) professoras(es) do 5ª Ano, do Ensino Fundamental I, de Paranaíba/MS compreendem as representações de Gênero presente currículo escolar

3.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise das informações será realizada de acordo com o tipo de análise gerada pelo instrumento de pesquisa. Assim sendo, os conteúdos a serem obtidos por meio das entrevistas gravadas serão inicialmente transcritos na sua íntegra. Em seguida, procederá a uma leitura

detalhada e cuidadosa de todo o material, a fim de destacarmos os possíveis conteúdos evocados que respondiam de forma mais direta às perguntas iniciais da pesquisa. Após a leitura, a organização do material contribuirá para a análise posterior dos dados.

A leitura dos conteúdos transcritos, dar-se-á pela busca das relações entre os elementos, a partir das articulações que os próprios atores realizam e o confronto destas com a literatura disponível acerca deste mesmo tema pesquisado. A seguir serão descritos, de forma mais detalhada, os procedimentos de análise utilizado para o tratamento dos dados obtidos em cada etapa da pesquisa, como elucida Reis e Bellini (2013, p. 154) ao entenderem que:

A análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada e, conseqüentemente, utiliza-se de poucos sujeitos. O trabalho de interpretação do discurso segue os seguintes passos: 1. transcrição da entrevista; 2. Leitura /escuta, intercalando a escuta de material gravado com a leitura do material transcrito. Nessa etapa, é necessário ficar atento às características do discurso: a variação (versões contraditórias); a detalhes sutis, como silêncios, hesitações, lapsos (investimento afetivo presente); retórica, ou organização do discurso de modo a argumentar contra ou a favor de uma versão dos fatos; 3. tendo apreendido os aspectos mais gerais da construção do discurso, é preciso, em um terceiro momento, retornar aos objetivos da pesquisa e, especialmente, definir claramente o objeto da representação.

Reis e Bellini (2013), em consonância aos estudos apresentados por Silva *et al* (2005), discorrem que para compreender a TRS, é preciso partir “do pressuposto de que na base da problemática ambiental está a relação homem natureza, sociedade humana-natureza, supõe-se que o estudo das representações sociais de natureza (RSN)” ao passo que tal teoria “apresenta-se como um fértil campo para a aquisição de conhecimento, interpretação e reflexão dos diferentes olhares, valores, interesses, posições e práticas que circulam entre os Grupos Sociais acerca desse objeto (SILVA *et al.*, 2005)”. Neste sentido, podemos compreender as “Representações Sociais como um conjunto de explicações que se originam por meio das comunicações interindividuais da vida cotidiana”, pois segundo os autores:

[...] se constituem num trabalho mental do sujeito que tem como resultado a formação de uma imagem do objeto. É um ato do pensamento que traz para perto o que estava longe, que torna familiar o que era estranho. Os trabalhos baseados na teoria das RS buscam compreender os fenômenos sociais e a maneira como estes são captados, interpretados, visualizados e expressos no cotidiano pelos indivíduos ou grupos sociais. Nessa perspectiva, as RS possibilitam ao sujeito tomar consciência de seus pensamentos, de suas ideias, a visão de suas atitudes, levando-o a acumularem conflitos e a encontrar uma maneira de tornar familiar àquilo que lhe é desconhecido (SILVA; SALES, 2000, 5/6).

A propósito, Reis e Bellini (2013, p. 110) acrescentam que:

Dessa forma, a adoção do referencial da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici nas pesquisas em educação implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico. Sendo assim, o referencial teórico das Representações Sociais, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação.

Conforme os autores, tais definições acerca da “Teoria das Representações”, auxiliam-nos a compreender as relações individuais e sociais quanto à sua natureza, seja intrínseca e/ou extrínseca, haja vista que os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação, daí a importância, para este autor, do estudo das “Representações Sociais” (ABRIC, 1994, apud REIS; BELLINI, 2013). Diante dos argumentos e definições acerca da “Teoria das Representações Sociais”, consideramos a análise dos dados levantados nesta pesquisa, categorias importantes como segregação e exclusão, apresentadas nos estudos de Santomé (2013), no que se refere às políticas curriculares para a educação. Desse modo, Reis e Bellini (2013, p. 113), dissertam que:

Dessa forma, entendemos que a representação social permite ao sujeito interpretar o mundo, facilita a comunicação, orienta as ações e comportamentos e, nesse sentido, temos a ideia de que a prática escolar não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto que concebemos que a identificação das representações que permeiam a realidade educacional possa contribuir com a análise dessa realidade.

Devemos considerar segundo os autores, que a “prática pedagógica é um espaço em que circulam diferentes representações, que por sua vez, guiam essa prática, e, desconsiderá-las como conhecimento verdadeiro, seria não reconhecer os sujeitos dessa prática como sujeito social”.

3.6 Delineamento e análise da pesquisa

Por fim, feita a ordenação dos dados coletados para as análises propriamente dita do material coletado, a teoria da “Análise do Discurso” (AD) será de cunho fundamental para produzir o confronto entre a abordagem teórica e o objeto pesquisado. Diante desse contexto, será necessário a busca para compreensão da totalidade do objeto de estudo nesta pesquisa. A

fim de entender os conhecimentos produzidos e adquiridos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

A análise das entrevistas realizadas nessa pesquisa aconteceram por meio da AD, que buscam-se por intermédio dos fundamentos teóricos da análise do discurso de origem francesa, evidenciar a manifestação da linguagem dos professores, dando sentido, significados e voz para estes sujeitos, contribuindo para que o sujeito amplie seus conhecimentos, e reconheça-se como sujeito ativo.

É notório que as discussões em torno ao conceito de gênero intensificaram-se nos últimos tempos, logo, realizar uma pesquisa de campo torna-se indispensável e de extrema relevância, com intuito de dar voz ativa aos professores e compreender também os conceitos que possuem em relação à igualdade de Gênero.

Ao tratarmos de "Análise do Discurso" é prudente, de início, questionarmos: o que entendemos por análise do discurso? Nessa perspectiva, Bakhtin (1998, p. 225) contribui ao entender que o "Discurso não reflete uma situação, ele é uma situação. Ele é uma enunciação que torna possível considerar a performance da voz que o anuncia e o contexto social em que é anunciado". Para o autor:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 42)

A "Análise do Discurso" é uma importante ferramenta para as diversas relações que desejamos fazer em textos diversificados. Com ela e por meio dela, temos subsídios suficientes para elaborarmos um trabalho coerente e consistente. Nesse contexto, vale lembrar que todo ser humano se constitui pela sua linguagem/língua, sendo esta proveniente de sua interação com o meio em que vive, ou seja, de sua formação como sujeito e de sua relação dialógica com a sociedade. Segundo Preti (1987), o sentido da vida de qualquer ser humano é captado e expressado por meio de uma linguagem, seja de qualquer natureza.

Para compreender que não existe uma interação social entre os indivíduos e, conseqüentemente, desses com o mundo, a não ser na e pela linguagem, já que "[...] a língua se transforma em discurso, que é o fenômeno temporal da troca, do estabelecimento do

diálogo, é a manifestação interindividual da enunciação, é o seu produto” (CARDOSO, 1999, p. 21). Ainda em conformidade com as análises de Cardoso (1999), o discurso é um lugar de troca de experiências sociais, nas quais são investidas as histórias, as ideologias, os pensamentos de cada sujeito, que interage por meio de situações concretas e de seus dizeres que são efeitos de sentidos produzidos por um determinado sujeito, em condições determinadas e estão de alguma forma presentes no modo como se diz. Para Orlandi (apud CARDOSO, 1999) o discurso tem em seu conceito, a ideia de cursar, de percorrer algum caminho, movimentando sobre ele. Assim sendo, o discurso pode ser considerado como um ato de movimentar as palavras por meio de uma linguagem.

A esta altura, é necessário compreendermos como se dá o “Análise do Discurso”. Para isso, é preciso entendermos que tal compreensão implica na interpretação da linguagem utilizada pelo sujeito enquanto falante e participante do meio social em que vive. Já para Fernandes (2005, p. 23), o discurso “[...] toma a língua materializada em forma de texto, forma linguístico-histórica, tendo o discurso como objeto. [...] as palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem”. Na “Análise do Discurso” procuramos compreender o sentido da língua enquanto trabalho simbólico, parte do social e do histórico constitutivos do homem. Não há desprezo pelas regras gramaticais que compõem a língua, pelo contrário, o trabalho nessa perspectiva teórica, analisa a maneira de como os diferentes discursos acontecem e a maneira de como as estruturas linguísticas contribuem constitutivamente para a elaboração, confirmação e cristalização de uma ideologia por meio de um discurso.

Orlandi (1994) registra que a conjuntura intelectual da AD se constitui pela análise do sentido das atividades linguísticas, construída em práticas sócio-históricas. O seu escopo precípuo vai além da interpretação, buscando a compreensão de como os objetos simbólicos constituem-se para os partícipes na prática linguístico-discursiva. Nesse sentido, o contexto sociocultural está relacionado ao que a autora chama de “interdiscurso”, vozes emergentes no texto pela experiência, pelo saber discursivo não-dito, mas (re)velado e sustentado no texto enquanto prática interdiscursiva. A autor distingue intertexto de interdiscurso, sendo que o primeiro é o não-dito que determina e emerge no dito, o último, refere-se a relação de um texto com outros textos. O intertexto é manifesto no texto, já o interdiscurso está submerso no texto, construído pelo esquecimento enunciativo ou ideológico. O interdiscurso é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos construídos pelos sujeitos.

Para Orlandi (2007, p. 40), as condições de produção imersas em uma conjuntura sócio histórica influenciam na formação de conceitos e opiniões. Nesse sentido,

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?), mas também da posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala? É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras.

Constatamos diante disso, que o sujeito durante o discurso, toma uso das situações vivenciadas por ele no decorrer de sua socialização e de sua história. Tal discurso pode ser estabelecido pelo sujeito de forma individual ou até mesmo intermediado por demais pronunciamentos, sendo este o mais utilizado, já que “[...] o sujeito discursivo é plural, isto é, é atravessado por uma pluralidade de vozes e, por isso, inscreve-se em diferentes formações discursivas e ideológicas”. (FERNANDES, 2005, p. 43)

Tendo em vista todos estes pressupostos teóricos, e ainda utilizando algumas teorias da AD, da chamada Escola Francesa, que tem como objetivo interpretar e produzir sentidos a fala dos docentes em relação ao conceito de gênero, logo, percebemos que a AD é um recurso de alta preciosidade para esta pesquisa, pois agrega outras áreas de saber, como a psicanálise, o marxismo, a linguística e o materialismo histórico, auxiliando na análise do discurso diante da capacidade de desvelar e desmistificar as entre linhas dos discursos dos sujeitos, conforme estudos de Orlandi (2007, p. 30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi.

Desse modo, analisar o discurso dos docentes da Rede Municipal de educação de Paranaíba/MS, significou interpretar os indivíduos falando em busca da compreensão sobre as representações de gênero no currículo escolar e as condições sócio-históricas em que este sujeito está inserido, pois por meio da AD conseguimos nos inteirar e acompanhar as transformações sociais e políticas.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permite um entendimento conceitual e atual da AD, assim esta investigação será amparada por uma perspectiva teórica analítica e qualitativa.

Na próxima seção apresentaremos os dados coletados, seguindo os conceitos definidos dentro da perspectiva da AD. No entanto, como ressalva Deslandes (1994, p. 27) “certamente

o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”, visto que o dizer dos professores como qualquer outra produção discursiva, é atravessado por vários outros dizeres que circulam dentro e fora da sala de aula.

Neste sentido, as análises a seguir vão de encontro aos sentidos produzidos pelos dizeres de sujeitos, professoras do Ensino Fundamental I, mediante os quais possam se entrevistos aspectos de sua identidade e representações que povoam o discurso desses sujeitos em relação às questões de gênero, já que serão identificadas regiões de interdiscurso em que essas representações se inter-relacionam na produção de sentidos e conhecimentos.

SEÇÃO 4

NO CAMINHO DA PESQUISA: A BUSCA POR RESPOSTAS

4.1 Dos dados da pesquisa

Para melhor compreensão dos resultados desta pesquisa, utilizamos a ilustração em quadros dos dados coletados, mesclando teoria e prática, bem como delimitamos um quadro para cada pergunta realizada na entrevista, de forma que os nomes das professoras entrevistadas não fossem citados, uma vez que mencioná-las poderia prejudicar a veracidade da entrevista, e também porque após a realização deste trabalho, ofereceremos 1 cópia à escola em que as professoras lecionam, e expor seus nomes poderia inibi-las ao exporem suas ideologias, e isso poderia emergir respostas que não conduziram com a realidade ou com suas reais concepções. Dessa forma, as entrevistadas são identificadas como: professora P1 e professora P2.

A disposição das professoras em participarem, ocorreu ao serem informadas que o objetivo dessa pesquisa é entender/compreender a partir das narrativas a representação acerca das questões de gênero, mediante suas contribuições histórica e social como docentes, Diante dessa intenção, as professoras participantes foram receptivas, e demonstraram interesse em colaborar com o trabalho por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que reitera ao participante deixar de participar da pesquisa à qualquer momento, sem qualquer prejuízo, garantindo-lhes os seguintes direitos:

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal; 2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes; 3. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa; 4. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos; 5. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho: Após a finalização da pesquisa e apresentação para a Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para a Escola, na cidade de Paranaíba/MS.

No decorrer da realização dessa pesquisa lidamos com algumas questões burocráticas que ocasionaram certas alterações, como por exemplo, o quantitativo das professoras

participantes, tendo em vista que no projeto inicial o quantitativo apresentado ao Comitê de Ética/UEMS era de 5 (cinco) participantes, sendo esse um dos fatores que impossibilitou o quantitativo apresentado inicialmente; o outro por haver mudança no quadro dos(as) docentes da escola, pois um professor assumiu a regência de umas das salas de 5º Ano, e essa pesquisa está voltada para as professoras, já que estamos trabalhando com a temática da construção do indivíduo mulher, bem como tal construção pode ou não influenciar sua representação de gênero enquanto docente.

Outro fator importante a ser mencionado foi o fato da professora da disciplina de Educação Física que atua nos períodos (matutino e vespertino), se negar a participar da pesquisa sob a justificativa de que chegou à escola em junho e por isso, não conhecia o Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois conforme ela, não contribuiria de maneira eficaz para a pesquisa; Outra professora, regente do 5º ano, também se negou a participar, pois segundo ela, o tema abordado na pesquisa e as questões referentes ao roteiro de entrevista (haja vista que, a mesma solicitou o roteiro para análise), estavam além de seus conhecimentos, e também que sua participação tomaria muito tempo de seu tempo, já que possui quase 30 anos de docência, sendo assim, deixaria essa tarefa aos que “estão entrando agora, afinal são questões muito complicadas”.

Diante destes obstáculos, pesquisadora e orientadora de comum acordo, decidiram que ao invés da pesquisa abranger apenas o 5º Ano, passasse a abranger também o 4º Ano. Portanto, como resultado temos a participação de 2 professoras, sendo então, 1 do 4º e a outra do 5º Ano do Ensino fundamental.

Cabe ressaltar que entendemos a pesquisa como uma obra que permite transformações sociais, por meio da flexibilidade pessoal ou conjunta, podendo inclusive incidir questionamentos que gerem a reorganização de opiniões e ações. Neste sentido, a pesquisa busca apresentar a compreensão dos próprios questionamentos, a partir de métodos qualitativos, já que os objetivos desta pesquisa inserem-se no campo sócio-histórico, contemplados pela “Análise do Discurso”, como afirma Souza (s/d) ao entender que “Todo texto vem do social e a ele deve voltar”, ao passo que, “[...] É possível, então, a partir dessa discussão, apresentar outras questões que surgiram no decorrer da análise e que merecem maior estudo e investigação, não cabendo nessa análise especificamente.”:

Vivemos, na segunda década do século 21, em uma sociedade em que a rede distribuída deve ser pensada como a topologia social. Essa configuração potencializa o respeito pelo direito à existência e à felicidade do outro. Essa é a ética que o discurso mobiliza no seu trabalho de intervenção política por meio da evidência na linguagem dos desafios que o estabelecimento dessa rede distribuída e

hierárquica enfrenta. Desafios esses que vêm da resistência feroz da topologia das redes centralizadas e hierárquicas. Pela explicitação e pela intervenção política é possível fraturar essa barreira e estabelecer um movimento, um fluxo de mudanças, descongelando e desmobilizando a rigidez das conservas de contato postas pela herança das relações construídas pela modernidade e pela modernidade tardia, que visa manter o status quo. A contemplação da estética da felicidade é o objetivo da vida e passa pelo necessário reconhecimento de que vida é relação. Não se consegue pensar discursivamente sem se pensar, portanto, a política, a ética e a estética da existência. Cada um de nós tem uma responsabilidade a partir do nosso lugar de ação. O desafio é descobrir qual. Fazer ciência é isso. (SOUZA. s/d)

Diante da afirmação de Souza (s/d) é compreensível que todo este processo remete à realidade do discurso. Com tudo, torna-se possível alegar que a base da subjetividade encontra-se no exercício da língua, haja vista que a linguagem apresenta uma organização que torna possível ao locutor apropriar-se da língua e designar-se em respeito a suas convicções ideológicas, como “a política, a ética e a estética da existência.

4.2 Da análise dos dados

Para analisarmos o discurso das professoras, utilizamos o aporte teórico da “Análise do Discurso Francesa” por considerar os discursos presentes em todas as relações entre os indivíduos e tecer uma cadeia de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Fiorin (2006, p. 32) em suas análises discute a definição de discurso abordando o conceito de formação ideológica, que deve ser entendida como “a visão de mundo de uma determinada classe social, ou seja, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo”. Ainda segundo o autor (2006), essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem, pois toda formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é definida como “um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo”.

Os estudos discutidos por Fiorin (2006) se relacionam às reflexões de Michael Bakhtin e Voloshinov (2006) sobre discurso, ao afirmarem que o discurso é interação, um lugar de trocas enunciativas, veículo das ideologias, então a “consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. A consciência individual é um fato sócio-ideológico”. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2006, p. 34-35).

Nesse sentido, o primeiro quadro contempla os dados de formação inicial e contínua das professoras participantes.

Quadro 1– Dados sobre a formação acadêmica das Professoras

Professoras	Formação Inicial	Formação Continuada	Atuação Profissional
P1	* Magistério. * Pedagogia (curso vago).	*Especialização em Alfabetização; *Educação do Campo; PCN; *Pacto.	* 30 anos na educação. Exercendo a docência como professora regente no Ensino Fundamental I (5º Ano); *Coordenadora/Orientadora PIBID- UEMS. Observação: Aposentou-se seis meses após a realização desta entrevista.
P2	CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (1995); Pedagogia (2002).	* Didática e Metodologia do Ensino Superior (2003); * Práticas Pedagógicas das Séries Iniciais e Educação Infantil (2013).	Há 23 anos na educação. Atualmente, exerce a docência como professora regente no Ensino Fundamental I (4º Ano).

Fonte: Dados coletados na entrevista entre os anos de 2017 e 2018.

Nos quadros a seguir, abarcamos as questões aplicadas nas duas entrevistas feitas para análise, no entanto tratam-se de dois roteiros diferentes, ou seja, com algumas questões elaboradas de maneira específica, mas com o mesmo intuito de compreensão acerca dos temas abordados, conforme explanado anteriormente.

Como as professoras não foram identificadas, usamos letra “P” da palavra “professora” e os números “1” e “2”, ficando então: “P1” e “P2”. Na primeira etapa destacamos em negrito os vocábulos e expressões mais relevantes para posterior análise, já que se tratam de discursos implícitos e explícitos.

Segundo Orlandi (1996) ao discorrer sobre a incompletude da linguagem, devemos segundo a autora, considerar que há uma importante relação entre três elementos: o silêncio, a incompletude e a interpretação. O termo incompletude deve ser visto, não como algo que não é inteiro, mas como “algo que não se fecha” (ORLANDI, 1996, p. II), considerando o dizer como algo aberto, isto é, como se o sentido estivesse sempre em curso. Outro fator que deve ser considerado são os espaços simbólicos (implícitos) entre os enunciados efetivamente realizados, que são constitutivos do texto, todo texto é constituído de implícito (ORLANDI, 1996).

No que se refere ao silêncio, Orlandi (1996) define-o como fundador de sentido, espaço, em que o sentido pode emergir. Já em relação à interpretação, a autora afirma que isso ocorre porque o espaço simbólico é caracterizado pela incompletude e pela relação com o silêncio. Assim sendo, na incompletude da linguagem “o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (mesmo que as vezes negada pelo sujeito) e que intervém

decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba”. (ORLANDI, 1996, p. 20)

Portanto para a autora, o implícito ou subtendido representa os espaços existentes entre os enunciados realmente realizados, ou seja, é aquilo que não está dito, mas que está significado; o silêncio ou o não-dito constitui aquilo que foi omitido no discurso; e a interpretação se faz necessária diante da incompletude do discurso. (ORLANDI, 1996)

Quadro 2 - Entrevista P1

1 - Sobre a formação profissional, porque ser professora?	
Resposta	Discurso
<p>Eu gosto de ser professora, mas no início, bem no início, quando comecei a estudar não era uma opção minha não, mas depois, com o passar do tempo, amadurecendo a ideia, como já entrei na escola não muito cedo, não entrei com 7 anos na escola, entrei já com 10 anos para iniciar os estudos, devido a morar na fazenda, minha mãe mudou para a cidade, era difícil naquela época, aí quando já fui escolher meu curso superior eu já era uma pessoa mais adulta, mais “cabeça” formada né, aí eu achei que devido as circunstâncias, a situação financeira, e a localidade, a época, naquela época, por volta da década de 80 eu achei mais viável ser professora, mas hoje em dia eu gosto, se fosse para escolher, eu escolhia ser professora novamente.</p>	<p>• Eu gosto de ser professora, mas no início, bem no início, quando comecei a estudar não era uma opção minha não, mas depois, com o passar do tempo, amadurecendo a ideia [...]</p> <p>aí quando já fui escolher meu curso superior eu já era uma pessoa mais adulta, mais “cabeça” formada né, aí eu achei que devido as circunstâncias, a situação financeira, e a localidade, a época, naquela época, por volta da década de 80 eu achei mais viável ser professora, mas hoje em dia eu gosto, se fosse para escolher, eu escolhia ser professora novamente.</p>
2 – Qual sua compreensão sobre educação?	
Resposta	Discurso
<p>Educação eu acho que é tudo, eu acho que um ser humano que não passa pela educação, pelo ensino básico, acho que é essencial. Eu falo para as mães dos meus alunos que elas têm a obrigação de fazer os filhos passarem por essa etapa, terminar o Ensino Médio. Porque se ele não passa por essa etapa, ele deixa um ser humano incompleto, na minha opinião. Aí depois a escolha da profissão é por conta deles, mas eu sempre falo isso para a mãe dos meus alunos, é obrigação, seja de arrasto, eu acho fundamental na vida do ser humano.</p>	<p>• “Educação eu acho que é tudo”</p> <p>• “elas têm a obrigação de fazer os filhos passarem por essa etapa”</p> <p>• “ele deixa um ser humano incompleto, na minha opinião”</p> <p>• “é obrigação, seja de arrasto”</p> <p>• “fundamental na vida do ser humano”</p>
3 - O que você compreende por currículo?	
Resposta	Discurso
<p>Currículo é o norte da educação, tem que ser bem elaborado. Eu assisti uma palestra bem formal com a Lucélia, na UEMS sobre currículo, eu acho que ele é tudo. Mas também tem que ser um currículo muito objetivo e o professor também tem que entender um pouco de currículo., porque tem professor que vai desempenhar o currículo e muitas vezes não dá para você cumprir, durante o ano letivo, todo aquele objetivo, que é traçado em cima do currículo, não dá, então a escola e a coordenação tem que estar bem empenhada com o currículo. Muito empenho da escola, não só do professor, da escola num todo para atingir o objetivo, porque não adianta só o professor está empenhado no currículo, eu acho que é fundamental, mas tem que ter um bom empenho porque, muitas vezes, a escola fica sobrecarregada de projetos que estão fora do currículo, acontece demais isso. Acho isso muito errado. Você tem um currículo, você vê aquele currículo, você está amparado por ele. Ele ampara o</p>	<p>• Currículo é o norte da educação, tem que ser bem elaborado</p> <p>• Currículo muito objetivo</p> <p>• O professor também tem que entender um pouco de currículo</p> <p>• Desempenhar o currículo e muitas vezes não dá para você cumprir, durante o ano letivo</p> <p>• Então a escola e a coordenação tem que estar bem empenhada com o currículo</p> <p>• Porque, muitas vezes, a escola fica sobrecarregada de projetos que estão fora do currículo, acontece demais isso. Acho isso muito errado</p> <p>E às vezes a coordenação, direção não está muito empenhada com o currículo quanto deveria estar.</p>

professor, mas acontece que, de repente, a escola, a instituição foge um pouco daquilo, tenho observado isso bastante. E às vezes a coordenação, direção não está muito empenhada com o currículo quanto deveria estar.	
4 - E como é desenvolvido o currículo escolar na escola onde você atua?	
Resposta	Discurso
Em cima disso que eu falei, muitas vezes ele foge por conta de projetos que vem de outros meios, de outros locais, que não está envolvido com a escola, por exemplo, o DETRAN, joga um monte de projeto na escola, datas comemorativas, sou contra datas comemorativas na escola. Ah, agora é carnaval, não tem nada de carnaval ali ligado ao currículo. E vai trabalhar a questão de saúde, se bem que o currículo está amparado por isso, ele tem os parâmetros, mas surgem muitas coisas na escola que atrapalham o desempenho desse currículo, das disciplinas, do conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> • Joga um monte de projeto na escola, datas comemorativas, sou contra datas comemorativas na escola. • E vai trabalhar a questão de saúde, se bem que o currículo está amparado por isso, ele tem os parâmetros, mas surgem muitas coisas na escola que atrapalham o desempenho desse currículo, das disciplinas, do conteúdo.
5 - E a parte social do currículo? Como é desenvolvida na sua escola?	
Resposta	Discurso
Na medida do possível, é desenvolvida. É socializada em várias disciplinas. Entre os professores até uma boa socialização dessa parte, entre os professores, como no quinto ano, nós somos em 4 professores, então às vezes eu acho que essa socialização aí, a socialização dos professores “vamos trabalhar em cima disso”, tem ajudado muito, ultimamente tem até sido valorizado.	<ul style="list-style-type: none"> • Na medida do possível, é desenvolvida • É socializada em várias disciplinas • Às vezes eu acho que essa socialização aí, a socialização dos professores “vamos trabalhar em cima disso”, tem ajudado muito, ultimamente tem até sido valorizado.
6 - Você como professora do Fundamental I, de que forma você trabalha a questão da diversidade em sala de aula?	
Resposta	Discurso
Isso a gente vem trabalhando muito, tentando trabalhar, porque não é novo, mas é outra coisa que envolve bastante a escola como um todo.	Isso a gente vem trabalhando muito, tentando trabalhar, porque não é novo, mas é outra coisa que envolve bastante a escola como um todo.
7 - E juntamente com a comunidade, como é desenvolvido?	
Resposta	Discurso
Ultimamente tem acontecido nas reuniões de pais, até falando porque eu não dou aula só no município, eu dou aula no estado também, então tem alguns projetos que contemplam o currículo, esse aí contempla. Tem tido projetos na escola que estão contemplando esse desempenho, envolvendo a família, apresentando para a família o que a gente pretende com esse educando, com essa criança, com esse aluno.	Tem tido projetos na escola que estão contemplando esse desempenho, envolvendo a família, apresentando para a família o que a gente pretende com esse educando, com essa criança, com esse aluno.
8 - Qual é sua visão sobre gênero e sua compreensão?	
Resposta	Discurso
É um assunto polêmico, hoje em dia. Eu estou na igreja, sou católica, estou na igreja e estou na escola, vejo a mídia, mas eu acho que é uma questão de adaptação até para mim mesma, me preocupo com isso para falar o certo, porque é uma responsabilidade muito grande. Eu procuro me informar, às vezes eu acho que uma coisa é certa e depois eu olho e vejo que não é aquilo que eu estou pensando mais, acontece muito isso comigo em relação a esse tema e é bem novo. Não é novo, mas está sendo mais falado, tem pauta, no momento.	<ul style="list-style-type: none"> • É um assunto polêmico • Eu estou na igreja, sou católica • Vejo a mídia, mas eu acho que é uma questão de adaptação até para mim mesma, me preocupo com isso para falar o certo, porque é uma responsabilidade muito grande • Eu procuro me informar • Esse tema e é bem novo • Não é novo, mas está sendo mais falado, tem pauta, no momento.
9 - E a questão do gênero? O que a senhora entende por gênero, na sua compreensão?	
Resposta	Discurso
O gênero é o transexual, os meninos na escola usam muito essa gíria “o gay”, aquelas coisas, então eu tenho trabalhado muito com eles, explicado que cada um tem o direito de ser aquilo que quiser, mas respeitando o outro, porque muitas vezes eles não se respeitam, eles mesmos faltam. Eu tenho	<ul style="list-style-type: none"> • O gênero é o transexual, os meninos na escola usam muito essa gíria “o gay”, aquelas coisas... • Explicado que cada um tem o direito de ser aquilo que quiser, mas respeitando o outro, porque muitas vezes eles não se respeitam, eles

<p>um aluno lá na sala de aula, no quinto ano, que ele se declarou, ele tem muita dificuldade de aprendizagem, ele está no quinto ano e não sabe ler. Ele falou “ professora, eu sou gay”. Aí eu falei: “você não é gay”. Conversei com ele e é difícil falar isso para ele, explicar para os colegas, tem colega que rejeita ele na sala de aula, então é um assunto polêmico, meio complicado, mas eu vejo a necessidade da gente se informar para falar o certo.</p>	<p>mesmos faltam [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem muita dificuldade de aprendizagem, ele está no quinto ano e não sabe ler. • Ele falou “ professora, eu sou gay”. Aí eu falei: “você não é gay [...] <p>tem colega que rejeita ele na sala de aula, então é um assunto polêmico, meio complicado, mas eu vejo a necessidade da gente se informar para falar o certo.</p>
<p>10 - A partir da fala da senhora, como são abordados esses temas relacionados a questão de gênero com a turma? Como à senhora chega para falar com eles a respeito dessa questão de gênero, tendo essa vivência em sala de aula?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso</p>
<p>Sempre eu procuro manter o respeito. A primeira coisa que eu falo para eles, coloco para eles, é o respeito, tanto quem se diz, como o meu aluno fala “eu vou ser gay mesmo, professora, assumo” e eu vejo que ele tem essa tendência de gênero, de sexo. Aí eu falo com ele e mostro que ele tem que se respeitar e exigir respeito das outras pessoas, que as outras pessoas têm que respeitar. Eu trabalho muito em cima do respeito. E ensinar para ele também que ele também tem que mostrar o que é ser respeitado, já falei para ele não usar essa palavra “gay”, não ficar falando assim “eu vou ser, eu sou isso”, às vezes já vem falar, eles falam “viado”, ensino muito ele a não falar essa palavra, a falar a palavra certa e o respeito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira coisa que eu falo para eles, coloco para eles, é o respeito... • Tanto quem se diz, como o meu aluno fala “eu vou ser gay mesmo, professora, assumo” e eu vejo que ele tem essa tendência de gênero, de sexo. <p>E ensinar para ele também que ele também tem que mostrar o que é ser respeitado, já falei para ele não usar essa palavra “gay”, não ficar falando assim “eu vou ser, eu sou isso”, às vezes já vem falar, eles falam “viado”, ensino muito ele a não falar essa palavra, a falar a palavra certa e o respeito.</p>
<p>11 - E os materiais pedagógicos, como o livro didático, jogos pedagógicos, dentre outros materiais utilizados em aula, favorecem a discussão sobre gênero?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso</p>
<p>Não. No momento, não. Até o momento não tem favorecido não. Às vezes as palestras, as reuniões que acontecem na escola têm favorecido já, não deixa de ser um material, mas os livros didáticos, o material oferecido mesmo da escola, não. Não favorece.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Até o momento não tem favorecido não. <p>Às vezes as palestras, as reuniões que acontecem na escola têm favorecido já, não deixa de ser um material, mas os livros didáticos, o material oferecido mesmo da escola, não. Não favorece.</p>
<p>12 - Os documentos escolares como o PPP, o Plano Anual de Ensino e o currículo escolar contemplam essa questão acerca de gênero?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso</p>
<p>Contemplam, o currículo tem muito essa parte social.</p>	<p>Contemplam, o currículo tem muito essa parte social.</p>
<p>13 - Qual o seu posicionamento sobre as discussões das relações de gênero na sua escola? Explique. Como à senhora se posiciona em relação a essas questões?</p>	
<p>Resposta</p>	<p>Discurso</p>
<p>Como eu já te falei é o cuidado. Tem que ter todo o cuidado em informação. Eu não sou totalmente informada, eu assumo que eu não sou totalmente informada. É o que eu te falo, você pensa que está informada e de repente você vê uma outra pessoa, uma situação ou uma pessoa mais graduada, que está mais atualizada, às vezes eu falo “não estou informada”, então eu sempre busco informação, eu me comporto buscando informações. Eu acho que quando você tem uma boa informação melhor sai o seu trabalho, você está mais informado, com mais conhecimento de causa para falar. Eu fiz o PROF, falava muito estamos trabalhando com o conhecimento de causa, eu nunca esqueci disso, acho muito importante o conhecimento de causa. Então é um assunto do momento e você tem que ter um bom conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como eu já te falei é o cuidado. • Eu não sou totalmente informada, eu assumo que eu não sou totalmente informada • Você pensa que está informada e de repente você vê uma outra pessoa, uma situação ou uma pessoa mais graduada, que está mais atualizada, às vezes eu falo “não estou informada”, então eu sempre busco informação... • Eu acho que quando você tem uma boa informação melhor sai o seu trabalho, você está mais informado, com mais conhecimento de causa para falar. <p>Eu fiz o PROF, falava muito estamos trabalhando com o conhecimento de causa, eu nunca esqueci disso, acho muito importante o conhecimento de causa.</p>

Quadro 3 - Entrevista P2

1 - Você considera que a profissão de professora é mais apropriada para mulheres? Por quê?	
Resposta	Discurso
<p>Não, eu não considero. Por mais que nós tenhamos sido educadas a ser dona de casa ou professora, a gente acabou aceitando isso na vida. Mas hoje podemos observar que a mulher pode ser o que ela quiser, ela não tem que ser necessariamente professora. Ela assumiu vários papéis. A gente vê isso no dia a dia porque ela assumiu o papel de pai, então, às vezes, ela pode optar por outra profissão, por mais que tenhamos sido educadas a ser professora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não, eu não considero. Por mais que nós tenhamos sido educadas a ser dona de casa ou professora, a gente acabou aceitando isso na vida. • Observar que a mulher pode ser o que ela quiser, ela não tem que ser necessariamente professora... <p>A gente vê isso no dia a dia porque ela assumiu o papel de pai, então, às vezes, ela pode optar por outra profissão, por mais que tenhamos sido educadas a ser professora.</p>
2 - Qual sua compreensão sobre currículo escolar?	
Resposta	Discurso
<p>Bom, currículo escolar, eu creio assim que é, às vezes, nós, professores, a gente critica muito, fala assim: “Ai, currículo é algo engessado, que nós temos que seguir, porque os nossos governantes decidem”. Mas o currículo, eu entendo assim, que é o norte, para nós educadores. Por quê? Vem um aluno de um Estado diferente ou de uma cidade diferente, aí você vê que o conteúdo não bate nenhum. E o currículo não, já é uma base que todos nós temos que seguir, então a gente já tem uma noção referencial pra gente ter uma noção do que a gente vai trabalhar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ai, currículo é algo engessado, que nós temos que seguir, porque os nossos governantes decidem • O currículo, eu entendo assim, que é o norte, para nós educadores. <p>E o currículo não, já é uma base que todos nós temos que seguir, então a gente já tem uma noção referencial pra gente ter uma noção do que a gente vai trabalhar.</p>
3 - Como é desenvolvido o currículo na escola onde você atua?	
Resposta	Discurso
<p>A gente recebe essa norma, esse padrão, com que a gente deve trabalhar, só que nós somos livres com a metodologia utilizada. Não quer dizer “ah, eu tenho que trabalhar com isso agora”, por exemplo, divisão, de acordo com o currículo, eu já tinha que ter entrado no meu quarto ano de manhã e eu ainda não entrei. Por quê? Porque eu percebi que não é o momento, que eu tinha que aprofundar mais multiplicação. Então, quer dizer, eu cheguei à coordenação e expliquei o motivo que eu não entraria em divisão, vou entrar agora, terminando o terceiro bimestre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A gente recebe essa norma, esse padrão, com que a gente deve trabalhar, só que nós somos livres com a metodologia utilizada. <p>Não quer dizer “ah, eu tenho que trabalhar com isso agora”, por exemplo, divisão, de acordo com o currículo, eu já tinha que ter entrado no meu quarto ano de manhã e eu ainda não entrei</p>
4 - Qual sua compreensão sobre diversidade?	
Resposta	Discurso
<p>Tinha uma propaganda do Boticário, eu achei muito interessante: você vê o mundo só de duas cores, preto e branco e todo mundo começa a achar normal. Aí tem um dia que a mocinha da propaganda resolve passar um batom, e aí muda. Começa a sair do preto e branco. Começa a se ver o colorido, começa a se ver a diferença. E aí todo mundo quer ser diferente, aí começa a surgir as cores, e a vida é assim. A diversidade é assim. Quando ela chega, às vezes é um desafio, às vezes, ela é um susto, porque é algo novo. Só que com o tempo você começa a ver que aquela diversidade só vai enriquecer o nosso conceito, o nosso conhecimento, até mesmo o nosso conhecimento de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tinha uma propaganda do Boticário, eu achei muito interessante: você vê o mundo só de duas cores, preto e branco e todo mundo começa a achar normal. • Começa a sair do preto e branco. Começa a se ver o colorido, começa a se ver a diferença. • E aí todo mundo quer ser diferente, aí começa a surgir as cores, e a vida é assim. A diversidade é assim. • Quando ela chega, às vezes é um desafio, às vezes, ela é um susto, porque é algo novo. <p>com o tempo você começa a ver que aquela diversidade só vai enriquecer o nosso conceito, o nosso conhecimento, até mesmo o nosso conhecimento de vida.</p>
5 - Qual sua compreensão sobre gênero?	
Resposta	Discurso
<p>Bom, a questão de gênero, para nós professores, é um desafio. Às vezes a gente se dá com situações que às vezes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bom, a questão de gênero, para nós

<p> você tem que usar muito da didática, você inspira, você tenta mediar diversas situações. O gênero está presente em todos os lugares, não só na escola como na rua, em casa. E a gente tem que ser maleável, educado e passar para os nossos alunos a melhor forma de se entender, críticas, sem brigas, sem preconceitos. Hoje, por exemplo, eu tive quase que uma aula para a gente conversar sobre as atitudes, sobre o preconceito, sobre o “bullying”, que é muito importante. Então, o gênero está presente, não só na sala de aula. A criança chega às vezes sai de casa já com uma consciência pronta e acabada, porque o pai passou, a mãe passou, a avó e às vezes ele chega e tenta passar para os coleguinhas, então para a gente é um desafio trabalhar o gênero. </p>	<p> professores, é um desafio. <ul style="list-style-type: none"> • O gênero está presente em todos os lugares, não só na escola como na rua, em casa. • a gente tem que ser maleável, educado e passar para os nossos alunos a melhor forma de se entender, críticas, sem brigas, sem preconceitos. então para a gente é um desafio trabalhar o gênero. </p>
<p align="center">6 - Você tem conhecimento se e como as questões de gênero são tratadas no projeto pedagógico da sua escola?</p>	
<p align="center">Resposta</p>	<p align="center">Discurso</p>
<p> Sim, eles são tratados, assim, antes, a gente até falaria como temas transversais. Hoje é bem tratado, que a gente deve ter todo um cuidado com a forma de se tratar, com a sua metodologia e também a questão das crianças com o relacionamento, porque, hoje, a gente passa valores, nós somos ainda exemplos. Então é muito assim, é algo a ser tratado de uma forma ensinando valores sem invadir a privacidade de ninguém, sem tentar agredir o que ele acredita, mas tentar ensinar que a gente aceita a opinião do outro, assim como a vejo falar, então que o gênero também é assim. </p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, eles são tratados, assim, antes, a gente até falaria como temas transversais. • Hoje é bem tratado, que a gente deve ter todo um cuidado com a forma de se tratar, com a sua metodologia e também a questão das crianças com o relacionamento, porque, hoje, a gente passa valores, nós somos ainda exemplos. algo a ser tratado de uma forma ensinando valores sem invadir a privacidade de ninguém, sem tentar agredir o que ele acredita, mas tentar ensinar que a gente aceita a opinião do outro, assim como a vejo falar, então que o gênero também é assim.
<p align="center">7 - Como você avalia a forma como as questões de gênero são apresentadas no material didático adotado pela escola que você trabalha?</p>	
<p align="center">Resposta</p>	<p align="center">Discurso</p>
<p> Esse ano teve uma grande polêmica, principalmente na sala dos professores, na rede municipal, porque, na escola particular “Objetivo” tinha um cartaz de dia dos namorados em que tinha um casal hétero e um casal “homo”, acho que dois homens e parece que tinha duas mulheres. E aí estava aquela repercussão na sala, eu sou boa ouvinte. Aí fiquei sentada observando e eles falando e você vê que por mais que se diz “Ai, é normal”, mas você vê que a partir dos profissionais, você vê que eles não agem com naturalidade. Ainda tem aqueles preconceitos enraizados dentro deles. Então, você que eles estavam, no meu caso, como eu ouvi muito, eles estavam revoltados em ver um cartaz que dizia “feliz dia dos namorados” e que tinha os três casais hétero e dois “homos”. Então você vê que o profissional hoje ainda tem que ser trabalhado essa questão, porque diz “Ai está certo, está pronto”, mas não está, ele não está pronto, ainda tem esse preconceito dentro deles. </p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esse ano teve uma grande polêmica. • Um cartaz de dia dos namorados em que tinha um casal hétero e um casal “homo”, acho que dois homens e parece que tinha duas mulheres [...] • Aí fiquei sentada observando e eles falando e você vê que por mais que se diz “Ai, é normal”, mas você vê que a partir dos profissionais, você vê que eles não agem com naturalidade. Ainda tem aqueles preconceitos enraizados dentro deles. Então você vê que o profissional hoje ainda tem que ser trabalhado essa questão, porque diz “Ai está certo, está pronto”, mas não está, ele não está pronto, ainda tem esse preconceito dentro deles.
<p align="center">8 - E o material didático da escola que você trabalha, ele traz alguma questão referente à questão de gênero, referente à questão da diversidade?</p>	
<p align="center">Resposta</p>	<p align="center">Discurso</p>
<p> Não, não porque até o terceiro ano a gente trabalha família, comunidade na disciplina de História. E lá se diz o que, que a família é constituída pelo pai, a mãe e os filhos. Aí depois eles abrem parênteses ou as famílias novas que podem surgir de segundos relacionamentos, nos quais vêm filhos, que se tornam meios-irmãos e famílias que vivem com os avôs, que fazem papéis de pais, mas a questão “gênero” não entra para dentro. </p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não, não porque até o terceiro ano a gente trabalha família, comunidade na disciplina de História. E lá se diz o que, que a família é constituída pelo pai, a mãe e os filhos. eles abrem parênteses ou as famílias novas que podem surgir de segundos relacionamentos, nos quais vêm filhos, que se tornam meios-irmãos e famílias que vivem com os avôs, que fazem

	papéis de pais, mas a questão “gênero” não entra para dentro.
9 - Você tem conhecimento sobre a forma como as questões de gênero são abordadas nos documentos escolares como o PPP, o Plano Anual de Ensino e o currículo escolar da sua escola?	
Resposta	Discurso
Não, porque é um assunto que não é tratado. Não é falado, é um assunto assim que dá impressão que ainda não se aceita, sabe. Como eu já disse, dizem aceitar, dizem que é tudo normal, mas na realidade não se aceita, porque não se fala. O projeto político pedagógico mesmo eu tenho lido bastante, currículo, não se fala. Então até acredito que vai haver mudança, porque tem estudos, BNCC (?) e tal, então eu acredito que vá surgir aí um currículo voltado para isso, mas até no momento, não.	<ul style="list-style-type: none"> • Não, porque é um assunto que não é tratado. Não é falado, é um assunto assim que dá impressão que ainda não se aceita, sabe. <p>O projeto político pedagógico mesmo eu tenho lido bastante, currículo, não se fala. Então até acredito que vai haver mudança, porque tem estudos, BNCC (?) e tal, então eu acredito que vá surgir aí um currículo voltado para isso, mas até no momento, não.</p>
10 - Quando você falou na anterior que no Projeto Pedagógico da escola a questão de gênero é tratada como tema transversal de respeito, você não acredita que isso esteja aberto diretamente nesses outros documentos escolares, inclusive no próprio PPP?	
Resposta	Discurso
Eu creio que não, porque se diz lá sobre raça, sobre cor, a sexualidade se fala, mas você vê assim que não tem um tema ali que aborda mesmo, que é trabalhado. Você vê que eles fazem uma citação, mas não algo amplo, que não é ali detalhado.	Eu creio que não, porque se diz lá sobre raça, sobre cor, a sexualidade se fala, mas você vê assim que não tem um tema ali que aborda mesmo, que é trabalhado. Você vê que eles fazem uma citação, mas não algo amplo, que não é ali detalhado.
11 - Qual o trato que sua escola dá sobre as questões de gênero? Como você avalia a forma como as questões de gênero são tratadas na escola em que você atua?	
Resposta	Discurso
O que eu disse, é uma questão assim, parece que é um “campo minado”. A pessoa parece que têm vergonha, tem receio de falar, você vê assim que, às vezes, diz com a boca “eu aceito, é normal”, mas você vê que às vezes com atitudes, não é. Você vê que são temas que as pessoas fogem de falar sobre o assunto, quando não tem outro jeito, que tem algum problema ali que você tem que resolver, aí sim, eles vão sentar e tentar resolver. Mas, é algo assim que eles evitam falar.	<ul style="list-style-type: none"> • É uma questão assim, parece que é um “campo minado” • A pessoa parece que têm vergonha, tem receio de falar, você vê assim que, às vezes, diz com a boca “eu aceito, é normal”, mas você vê que às vezes com atitudes, não é [...] • As pessoas fogem de falar sobre o assunto. Mas, é algo assim que eles evitam falar.
12 - Como você trabalha as questões de gênero com seus alunos?	
Resposta	Discurso
Bom, aluno você sabe que eles trazem um conhecimento prévio de casa. Eles vivem em um mundo que não é fechado, hoje a Internet tem vários assuntos, as novelas da vida e eles trazem para a sala de aula isso. Então eu sempre procuro falar assim “gente, é normal, vocês nunca viram?”. “Ah, tia, eu já vi, mas, não é normal”. Porque eles trazem isso de casa. Então eu sempre procuro o diálogo, eu procuro mostrar que o importante é estar feliz, é estar bem, quais os erros que a gente não pode cometer? Roubar, matar. Não é mais grave do que isso? “Ah, tia, é. Então eu procuro assim, esse diálogo aberto, sem esconder, sem mascarar, porque eu acho que quando você começa a mascarar, aí sim é um problema. Então eu sempre procurei até com o meu filho desde pequeno eu sempre procurei ser muito verdadeira: “Mãe, o remédio é ruim?”, “É, mas precisa ser tomado”. Então esse caso, para mim, esse assunto “gênero” é como o remédio amargo. “É amargo? É, mas precisa ser tomado, então vamos ver a melhor forma, como a gente vai tomar. Então eu sempre procuro assim, sabe, qual a metodologia, qual a forma, vamos conversar, vou contar uma história, algo assim, porque nós, professores, somos um pouco mãe, eu me sinto assim.	<ul style="list-style-type: none"> • Eles vivem em um mundo que não é fechado, hoje a Internet tem vários assuntos, as novelas da vida e eles trazem para a sala de aula isso. • Então eu sempre procuro o diálogo, eu procuro mostrar que o importante é estar feliz, é estar bem, quais os erros que a gente não pode cometer? Roubar, matar. • Esse diálogo aberto, sem esconder, sem mascarar, porque eu acho que quando você começa a mascarar, aí sim é um problema [...] • Então esse caso, para mim, esse assunto “gênero” é como o remédio amargo. “É amargo? É, mas precisa ser tomado, então vamos ver a melhor forma, como a gente vai tomar. Então eu sempre procuro assim, sabe, qual a metodologia, qual a forma, vamos conversar, vou contar uma história, algo assim, porque nós, professores, somos um pouco mãe, eu me sinto assim.

Para conseguir entender o ponto de vista das professoras entrevistadas sobre a representação discursiva em relação ao fato de muitos compreenderem que a profissão de professora “ser” para mulheres, usamos as questões: P1 **“Sobre a formação profissional, porque ser professora?”** e para a P2, **“Você considera que a profissão de professora é mais apropriada para mulheres? Por quê?”**. Para tanto, ressaltamos que as entrevistas já foram apresentadas nos quadros acima, usaremos então, apenas os trechos destacados nos discursos apresentados, sendo:

P1: Eu gosto de ser professora, mas no início, bem no início, quando comecei a estudar **não era uma opção minha não, mas** depois, com o passar do tempo, amadurecendo a ideia [...] aí quando já fui escolher meu curso superior eu já era uma pessoa mais adulta, mais **“cabeça”** formada né, aí eu achei que **devido às circunstâncias, a situação financeira, e a localidade, a época, naquela época, por volta da década de 80 eu achei mais viável ser professora**, mas hoje em dia eu gosto se fosse para escolher, eu escolhia ser professora novamente.

Na resposta dada pela P1, evidenciamos o discurso de que **“não era uma opção minha não”**, logo depois, temos a conjunção adversativa “mas”, explicando ideias contrárias no mesmo discurso. Ainda em seu discurso a P1, representa de maneira positiva a escolha do “ser” professora ao usar a palavra “cabeça” como sinônimo de ser “adulta” e “responsável”, mas de maneira negativa as condições que lhe fizeram escolher tal profissão e não outra ao afirmar que **“devido às circunstâncias, a situação financeira, e a localidade, a época, naquela época, por volta da década de 80 eu achei mais viável ser professora”**. Esse aspecto negativo refere-se ao “espaço físico” quando menciona **“e a localidade”** em razão ao momento histórico apresentado no discurso **“naquela época, por volta da década de 80”**, ou seja, as opções de escolha de uma profissão naquele momento não se apresentam tão diversas.

Já com a P2, temos o seguinte discurso:

P2: Não, eu não considero. Por mais que nós tenhamos sido educadas a ser dona de casa ou professora, a gente acabou aceitando isso na vida [...] observar que a mulher pode ser o que ela quiser, ela não tem que ser necessariamente professora [...] A gente vê isso no dia a dia porque ela assumiu o papel de pai, então, às vezes, ela pode optar por outra profissão, por mais que tenhamos sido educadas a ser professora.

A P2, por sua vez, não concorda que a profissão de professora seja somente para às mulheres, ao afirmar: **“Não, eu não considero”**, mesmo considerando que “as mulheres” foram educadas para escolher a profissão de professora, como demonstra a continuação de sua

fala inicial ao mencionar que **“Por mais que nós tenhamos sido educadas a ser dona de casa ou professora, a gente acabou aceitando isso na vida [...]”**, deixando subentendido que o problema não é a escolha, mas a “imposição” social, ao delegar que as mulheres devam escolher essa profissão. A “imposição”, ou melhor, dizendo “a educação” a qual as mulheres foram submetidas é o problema explícito no discurso da professora.

Fica também implícito subentendido no discurso da P2, que é necessário um rompimento com “os padrões” estabelecidos pela sociedade patriarcal na qual estão submetidas, já que atualmente assumem diversos papéis antes delegados apenas aos homens, como por exemplo, o papel de pai, como ela menciona ao entender que: **“ela⁷ pode optar por outra profissão, por mais que tenhamos sido educadas a ser professora”**, já o **“ela”** no início da fala da entrevistada refere-se a “mulher”. O consenso entre as professoras acontece no momento em que entendem que as mulheres podem assumir os mais diversos papéis na sociedade, mesmo considerando a educação patriarcal que ambas tiveram. Considerando o “não dito” (AD), podemos elencar outros fatores nesta análise como, autoestima baixa, as mais diversas violências contra a mulher, condições socioeconômicas; por interferirem no processo de desenvolvimento da mulher na sociedade.

A sociedade como um todo é patriarcal, e neste sistema, os homens possuem privilégios sobre as mulheres, principalmente no que se refere a escolha das profissões. As mulheres são submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública. Assim sendo, prevalece o direito patriarcal dos homens, tornando-se o principal suporte estrutural de dominação masculina das duas esferas em um todo social. Por conseguinte, entendemos:

[...] **gênero** é, aqui, entendido como muito mais vasto que o **patriarcado**, na medida em que neste as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto o **gênero** compreende também relações igualitárias. Desta forma, o **patriarcado** é um caso específico de relações de **gênero**. (SAFFIOTI, 2004, p. 30)

Para conhecer o discurso das professoras acerca da compreensão que possuem sobre currículo, solicitamos que respondessem a questão: P1, **“O que você compreende por currículo?”** E para a P2, **“Qual sua compreensão sobre currículo escolar?”**:

P1: **O Currículo é o norte da educação, tem que ser bem elaborado currículo muito objetivo** o professor também **tem que entender um pouco** de currículo, **desempenhar** o currículo e muitas vezes não dá para você **cumprir, durante o ano letivo...** Então a **escola e a coordenação têm que estar bem empenhada com o currículo...** Porque, muitas vezes, a **escola fica sobrecarregada de projetos que**

⁷ Pronome pessoal que se refere à professora entrevistada.

estão fora do currículo, acontece demais isso. Acho isso muito errado... E às vezes a coordenação, direção não está muito empenhada com o currículo quanto deveria estar.

P2: Nós temos que seguir, **porque os nossos governantes decidem o currículo**, eu entendo assim, **que é o norte, para nós educadores**. E o currículo não, já **é uma base que todos nós temos que seguir, então a gente já tem uma noção referencial pra gente ter uma noção do que a gente vai trabalhar**.

A P1 demonstra envolvimento objetivo com a questão proposta usando o verbo “ser”, conjugado em segunda pessoa no presente do indicativo “é”, declarando que **“tem que ser bem elaborado currículo muito objetivo”** e ainda afirma que para se **“desempenhar”** o currículo, **“o professor”**, **“tem que entender um pouco”**, ou seja, fica evidente em sua afirmação ao mencionar **“entender um pouco”**, nesse momento a professora entra em conflito com o início de sua fala, pois anteriormente afirmou que um currículo para ser o norte da educação precisa ser muito objetivo, sendo assim, o adjetivo “objetivo”, pode ser entendido como “prático”, “fácil”, diante da fala **“entender um pouco.”** Na conjunção conclusiva “então” encontra-se a adversidade entre a proposta que a P1 apresenta enquanto currículo e a realidade prática de realização fora do planejado e legalmente recomendado através das políticas curriculares expressas nos documentos escolares. A cobrança explícita da parte “escola” e “coordenação” aparecem no discurso no uso das frases **“a escola fica sobrecarregada de projetos que estão fora do currículo”**, tal fala também faz parte do discurso da P2, ao afirmar que **“é uma base que todos nós temos que seguir, então a gente já tem uma noção referencial pra gente ter uma noção do que a gente vai trabalhar”**. Fica evidente a ideologia comum no ambiente dessa escola, tendo em vista que a formação discursiva é a mesma, deixando implícito subtendido nos discursos que falta preparação, formação e prática por parte da escola e da coordenação, bem como dos demais envolvidos.

As falas: **“Ai, currículo é algo engessado”**, **“porque os nossos governantes decidem o currículo”** e **“que é o norte, para nós educadores”** no discurso da P2, reforça mais uma vez, a ideologia vigente nessa escola em relação ao currículo desenvolvido pelos professores. Como a outra professora, essa declaração reforça o implícito pressuposto de que o currículo é “importante”, necessário, mas na prática está sendo difícil realizá-lo por falta de orientação e preparo por parte da “escola” e da “coordenação”. A conjunção coordenativa alternativa “já” expressa a ideia de alternância ou escolha, indicando fatos que se realizam separadamente. Logo a seguir aparecem os verbos “ter” e “seguir”, o substantivo “noção”, e o verbo “trabalhar” marcando o percurso semântico das ações não realizadas, e as necessárias para realização do currículo escolar.

Para analisar como as professoras explicam o desenvolvimento do currículo escolar na instituição em que atuam, usamos a questão: **“E como é desenvolvido o currículo escolar na escola onde você atua?”**, e obtivemos as seguintes respostas:

P1: **Joga um monte de projeto** na escola, datas comemorativas... sou contra datas comemorativas na escola. E vai trabalhar a questão de saúde, se bem que o currículo está amparado por isso, ele tem os parâmetros, mas **surgem muitas coisas na escola que atrapalham o desempenho desse currículo, das disciplinas, do conteúdo...**

P2: A gente **recebe essa norma, esse padrão, com que a gente deve trabalhar só que nós somos livres com a metodologia utilizada**. Não quer dizer “ah, eu tenho que trabalhar com isso agora”, por exemplo, divisão, de acordo com o currículo, eu já tinha que ter entrado no meu quarto ano de manhã e eu ainda não entrei.

Diante das respostas acima, observamos que ambas concordam que o currículo é importante e necessário no contexto escolar, no entanto, aparece nos discursos das professoras, o implícito pressuposto que o currículo escolar não favorece ou não desenvolve no processo ensino-aprendizagem sua efetivação, e que falta interação entre o trabalho das professoras e da “escola” e da “coordenação”. Isso está marcado linguisticamente no uso das falas e palavras da P1 ao dizer que: **“joga um monte de projeto”**, **“surgem muitas coisas na escola que atrapalham o desempenho desse currículo, das disciplinas, do conteúdo”**; a P2 arrazoia que **“recebe essa norma, esse padrão, com que a gente deve trabalhar”**. Entretanto, a P2 ao fazer uso do verbo **“somos”** e do adjetivo **“livres”**, permite-nos compreender que mesmo o currículo sendo **“um padrão”**, **“engessado”**, a professora emprega do currículo oculto para desenvolver suas atividades. Vale ressaltar que nenhum discurso se enquadra totalmente em um único tipo, tampouco é uma definição estanque ou tem a intenção de julgar os sujeitos do discurso, haja vista que precisamos considerar os fatores sócios históricos dos sujeitos.

No tocante à diversidade, apresentamos as seguintes questões às professoras: P1, **“Você como professora do Fundamental I, de que forma trabalha a questão da diversidade em sala de aula? E juntamente com a comunidade, como é desenvolvido?”**, como resposta obtivemos:

Isso a gente **vem trabalhando muito, tentando trabalhar, porque não é novo, mas é outra coisa que envolve bastante a escola como um todo. Tem tido projetos na escola que estão contemplando esse desempenho, envolvendo a família, apresentando para a família o que a gente pretende com esse educando, com essa criança, com esse aluno.**

Nota-se, a partir do trecho da entrevista da P1, que há uma força reguladora da sociedade em relação à questão da diversidade, pois menciona que **“vem trabalhando muito, tentando trabalhar, porque não é novo, mas é outra coisa que envolve bastante a escola como um todo”**. A professora faz uso do verbo “trabalhar” e “tentar”, deixando implícito que o trabalho desenvolvido por ela e pela escola em relação à diversidade é um fazer que requer uma interação para além dos muros da escola, sendo necessário romper com paradigmas sociais, valores e crenças em que acredita, como já mencionado em sua fala no início desta entrevista.

Em seguida observamos no trecho exposto pela P1 ao discorrer que “não é novo”, ou seja, “existe” “é real”, a conjunção coordenativa adversativa “mas”, podendo assim afirmar que o “sujeito que fala” encontra-se implícito em todo discurso. Trata-se, pois, de uma forma pronominal que não se direciona a objetividade, mas à enunciação, única e que reflete o seu próprio emprego. Ao mencionar que **“é outra coisa que envolve bastante a escola como um todo”**, a entrevistada fornece um indício importante a esse respeito que foi silenciado pela pausa dada e pela afirmativa **“é outra coisa”**, mediante ampliação da participação da questão “ser” e pelo fato de todos os envolvidos na escola, e assim não mais uma questão apenas dela enquanto professora, visto não ser a “única” responsável em trazer a questão da diversidade para a “escola”, detendo dessa maneira, o poder para pressionar a coordenação e demais envolvidos na escola.

Neste trecho é perceptível para a “Análise do Discurso” que o ato de linguagem é um ato de comunicação que demonstra a possibilidade de agir por meio da linguagem, pois **dizer** é transmitir ao **“outro”**⁸ informações sobre o objeto do qual se fala e, também, tentar agir sobre o interlocutor, sendo uma forma e um meio de ação, a fim de para fazê-lo reagir. Assim, o **dizer** da professora passa a ter um sentido de “fazer” e “agir” diante da questão apresentada inicialmente, mesmo que de maneira implícita.

A P2 ao responder **“Qual sua compreensão sobre diversidade?”**, entende que:

Tinha uma **propaganda do Boticário**, eu achei muito interessante: **você vê o mundo só de duas cores, preto e branco e todo mundo começa a achar normal [...]** Começa a sair do preto e branco. Começa a se ver o colorido, começa a se ver a diferença [...]. **E aí todo mundo quer ser diferente**, aí começa a surgir às cores, e a vida é assim. A diversidade é assim [...]. **Quando ela chega, às vezes é um desafio**, às vezes, **ela é um susto, porque é algo novo [...]** Com o tempo **você começa a ver que aquela diversidade só vai enriquecer o nosso conceito, o nosso conhecimento**, até mesmo o nosso conhecimento de vida.

⁸ Representado pela figura da coordenação, escola e todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

No trecho da entrevista realizada com a P2, evidenciamos que fica subentendido o fato da indústria midiática “se preocupar” com os indivíduos “marginalizados” por suas “convicções e orientações” de vida, que fogem ao que podemos denominar como “normal” e que buscam, portanto, parecerem “normais”, pois, a imagem mostrada na propaganda descrita pela professora, conceitua a diversidade por tratar-se de uma heterogeneidade que não é marcada em superfície (MAINGUENEAU,1993), mas que por meio da AD podemos compreender a verdadeira função da propaganda em si, ou seja, determinar, formulando hipóteses, por meio do interdiscurso mediante constituição de uma formação discursiva. Tais competências podem ser mais ou menos comuns ao enunciador e ao enunciatário, levando-nos a acreditar que quanto menor for o espaço de não conhecimento entre ambos, melhor se dará a percepção dos enunciados produzidos. (FIORIN, 1999, p. 33)

Outro aspecto apontado pela entrevistada, refere-se ao fato de atualmente a indústria midiática investir em propagandas mais audaciosas para os “consumidores”, como não acontecia anteriormente, estimulando os “consumidores” a “comprar” suas “ideias” de igualdade, rompendo assim, com os costumes e valores padronizados. Tais evidências referem-se a fala: **“você vê o mundo só de duas cores, preto e branco e todo mundo começa a achar normal [...] Começa a sair do preto e branco”**, ou seja, “os costumes e valores padronizados” na figura da cor “preto e branco” e o uso dos verbos “começar” e “achar” nas palavras **“todo mundo”**, **“normal”**, indicam nesse contexto, a explícita negatividade da sociedade ao “diferente”. A imposição das normas patriarcais e heterossexuais nos fazem induzir que toda pessoa que fuja a esta “normatização” não exista em consonância com sua identidade de gênero e orientação sexual, para além de entrar em atrito com o que é tido socialmente por “aceitável” ou “esperado”.

Por isso, cada falante por meio do falar que vem de si, determina-se como sujeito em relação ao outro e aos outros. A habilidade do locutor se impor como sujeito é o que chamamos de subjetividade, já que nada mais é que a revelação no “ser” de uma característica fundamental da linguagem. Assim sendo, partimos da pressuposição de que empregar o verbo “ser” pode considerar uma hábil maneira de sugerir o que se pensa sem termos que nos responsabilizar por isso, tendo em vista que tal verbo poderia estar presente na cena enunciativa não somente para introduzir o discurso de um terceiro, uma vez que o discurso é uma questão de escolha do sujeito para produzir um efeito almejado.

Para a realização desta análise, buscamos a fundamentação teórica da AD por ser um instrumento essencial a nossa pesquisa, auxiliando-nos no processo de compreensão de conceitos fundamentais à “Análise do Discurso” citados na seção anterior.

Por outro lado, a entrevistada nos revela o “risco” resultante da ação de incentivar os consumidores “romper” com o “sistema”, “E aí todo mundo quer ser diferente”, nessa afirmação a P2 fez o uso da conjunção coordenativa de ideias alternativas, “quer”, quando almejamos **citar mais de uma opção**, tendo em vista que ela utiliza da oração “**E aí todo mundo quer ser diferente**”. Assim, principiamos que por vias da enunciação e pelos caminhos da linguagem, que essa possibilidade “da subjetividade” é silenciada na sua “conceituação” ou “aceitação” em relação ao que seja a diversidade, já que a professora amplia sua “visão” a “todo mundo”, visto que oferece as formas linguísticas apropriadas para as suas expressões ao expressar que: “**Quando ela chega, às vezes é um desafio, às vezes, ela é um susto, porque é algo novo**”, ou seja, não estudada, gerando uma diversidade que é desconhecida até então, já que faz uso dos substantivos “desafio”, “susto” e “novo”. Também fica implícito em sua fala o preconceito ao discorrer sobre as palavras “diferente”, “diverso”, posto que a “aceitação ao diferente”, que demanda tempo e aquisição de conhecimento, pois “**Com o tempo você começa a ver que aquela diversidade, só vai enriquecer o nosso conceito, o nosso conhecimento**, já que terá de processar posteriormente, bem como a sociedade, afirma a P2.

Ante ao conceito de discurso pedagógico, Orlandi (2011, p. 16) propõe uma figura que explica o funcionamento desse discurso em relação ao funcionamento da escola, e do aparelho ideológico social, considerando o que foi descrito e observado na sequência discursiva apresentada até o momento pelas professoras. Portanto, para que possamos entender um pouco mais sobre o que pensam as professoras acerca da temática gênero, realizamos as seguintes perguntas a P1: “**Qual é sua visão sobre gênero e sua compreensão?**”, “**E a questão do gênero?**”, “**O que a senhora entende por gênero, na sua compreensão?**”, como resposta, temos:

É um assunto **polêmico** [...], **Eu estou na igreja, sou católica** [...], vejo a mídia, mas eu acho que é **uma questão de adaptação** até para mim mesma, me preocupo com isso para falar o certo, **porque é uma responsabilidade muito grande** [...], Eu procuro me informar **esse tema e é bem novo** [...], **Não é novo, mas está sendo mais falado, tem pauta, no momento. O gênero é o transexual**, os meninos na escola usam muito essa gíria “**o gay**”, **aquelas coisas** [...], Explicando que cada um tem o direito de ser aquilo que quiser, mas respeitando o outro, porque muitas vezes eles não se respeitam, eles mesmos faltam [...], **Tem muita dificuldade de aprendizagem**, ele está no quinto ano e **não sabe ler**. Ele falou “professora, **eu sou gay**”. **Aí eu falei: “você não é gay** [...], tem colega que rejeita ele na sala de aula, **então é um assunto polêmico, meio complicado, mas eu vejo a necessidade da gente se informar para falar o certo.**

Para a P2 fizemos os seguintes questionamentos acerca da questão gênero: **“Qual sua compreensão sobre gênero?”**, **“Você tem conhecimento se e como as questões de gênero são tratadas no projeto pedagógico da sua escola?”**, segue abaixo as respostas dadas por ela:

Bom, a questão de gênero, para nós professores, **é um desafio [...], O gênero está presente em todos os lugares, não só na escola como na rua, em casa [...], a gente tem que ser maleável, educado e passar para os nossos alunos a melhor forma de se entender, críticas, sem brigas, sem preconceitos [...], então para a gente é um desafio trabalhar o gênero. Sim, eles são tratados, assim, antes, a gente até falaria como Hoje é bem tratado, que a gente deve ter todo um cuidado com a forma de se tratar, com a sua metodologia e também a questão das crianças com o relacionamento, porque, hoje, a gente passa valores, nós somos ainda exemplos [...], algo a ser tratado de uma forma ensinando valores sem invadir a privacidade de ninguém, sem tentar agredir o que ele acredita, mas tentar ensinar que a gente aceita a opinião do outro, assim como a vejo falar, então que o gênero também é assim.**

Na resposta “não estamos preparadas”, fica explícito a ausência de conhecimento teórico das questões apresentadas, bem como deixa implícito pressuposto que as professoras não foram preparadas, ou seja, não receberam formação para a discussão acerca dessa temática, e que fica implícito subentendido que tais questões mesmo sendo contempladas pelas políticas do MEC e no referencial do município, não foram implementados, por conseguinte refletindo na prática docente das professoras. De forma geral, percebemos que há uma diferença entre o discurso das professoras em relação aos documentos apresentados nas discussões anteriores, sendo esse retomado no próximo tópico.

Apesar das professoras representarem de forma positiva a necessidade de discutirem as questões de gênero, elas também “reivindicam” explicitamente necessidades de informações e formações acerca dessas questões. Outros fatores negativos apresentados implicitamente nos discursos das professoras referem-se a aprendizagem, relações desiguais e de poder entre professores e alunos, no entanto, há também a presença do discurso na afirmação que o preconceito implícito não está restrito à esfera da vida privada, mas nas instituições sociais, como a escola, igreja, que produzem e reproduzem as desigualdades.

Com base nos conceitos já explicitados neste trabalho sobre “Análise do Discurso”, percebemos que no discurso é criado uma imagem verbal organizável através dos elementos presentes na representação dos papéis preexistentes no interior da “cena genérica”, como se apresenta aos discursos da P1 ao dizer **“polêmico”**, **“Eu estou na igreja, sou católica”**, **“é uma questão de adaptação”**, **“esse tema e é bem novo [...] Não é novo, mas está sendo mais falado, tem pauta, no momento”**, **“O gênero é o transexual”**, **“Tem muita dificuldade de aprendizagem”**, **“ele está no quinto ano e não sabe ler”**, **“eu sou gay”** e **“Aí**

eu falei: você não é gay”, gerando os estereótipos. Tais discursos deferidos pela professora permitem serem abrangidos tanto no nível da enunciação quanto no nível do enunciado, a fim de esclarecer o conceito ou a ideia de “insegurança” ao fazer uso do adjetivo “**polêmico**” e ao mesmo tempo de “autoridade” afirmado em sua fala inicial: “**Eu estou na igreja, sou católica**”. Dessa forma, entendemos no discurso apresentado pela P1, que a imagem de si, construída nesse discurso, sendo parte integrante da interação verbal explícita pelo uso do verbo “ser”, implicada na capacidade do locutor, fazendo com que evoque e demarque sua autoridade no momento em que toma a palavra para si diante de seus alocutários na figura dos alunos, talvez devido à posição que ocupe.

Ainda em relação às questões acerca da temática gênero, o discurso da P1 se assemelha com o da P2, no que se refere “aos valores”, quando menciona que “**O gênero está presente em todos os lugares, não só na escola como na rua, em casa [...]**”. Observamos que nesse fragmento a professora amplia a discussão para além da escola ao delegar essas responsabilidades à família e a sociedade de um modo geral.

A “insegurança” é outra semelhança presente nos discursos das professoras, quando a P2 afirma que “**é um desafio [...]**”, “**tem que ser maleável**”, “**a melhor forma de se entender, críticas, sem brigas, sem preconceitos [...] então para a gente é um desafio trabalhar o gênero**”. Notamos também, a maneira genérica que a entrevistada se refere ao desafio “de trabalhar gênero”, pois usa a terceira pessoa do modo indicativo ao utilizar a expressão “a gente”. Portanto, percebe-se que a professora tira de si a responsabilidade frente às dificuldades deparadas no trabalho sobre esse assunto.

Além disso, a P2 em sua entrevista, apresenta o trabalho acerca das questões de gênero como “**temas transversais**”, ou seja, orientações trazidas pelos PCNs ao abordarem seis valores referentes à cidadania. Para essa análise o tema é a Orientação Sexual. Percebemos ainda que quando se refere às discussões com seus alunos e planos de aula sobre gênero, precisa “**ter todo um cuidado com a forma de se tratar, com a sua metodologia e também a questão das crianças com o relacionamento, porque, hoje, a gente passa valores, nós somos ainda exemplos [...]**”. A P2 retoma em sua fala o mesmo discurso que a P1 sobre o “ser professora”, considerando os valores patriarcais em que nossa sociedade é pautada.

Outra causa importante presente na fala da P2, refere-se ao seu afastamento implícito desde o início de seu discurso, como também seu preconceito intrínseco, fato constatado por sempre se referir de maneira genérica quando questionada acerca dos vários temas abordados no decorrer da entrevista como, por exemplo, “**a gente aceita a opinião do outro, assim como a vejo falar**”. Tal afastamento torna-se visível à medida que sua fala apresenta os

pronomes na terceira pessoa e não em primeira, isto é, ao invés de usar os pronomes “a gente” (nós), utiliza o “Eu”.

Assim, ao proferirmos um discurso, atribuímos a ele certo viés de realidade, a fim de legitimar o que ainda não foi assegurado, pois produzimos autoridade pelo discurso mediante troca verbal, vislumbrando legitimar e reconhecê-lo para constituir o modo descritivo que compõe a cena enunciativa e que promove a percepção do tipo de discurso proferido ao interlocutor.

Diante dos dados apresentados, notamos que as professoras versa em uma prática ideológica religiosa, moral e patriarcal, que se assemelham em seus discursos, tendo como intenção estratégica a ampliação da manutenção dos “valores sociais e morais” que lhes servem como modelo e, conseqüentemente, essa prática guia as diferentes ações dos envolvidos, além disso, nota-se também que as práticas recorrentes desde a ação pedagógica à vida privada, estão difundidas entre diferentes integrantes do aparelhamento escolar. Em outras palavras, a AD não trabalha com o discurso enquanto sistema abstrato, mas com a fala no mundo, relacionando a linguagem à sua exterioridade, por isso, entende a linguagem como não-límpida, já que não existe um discurso sem sujeito e nem um sujeito sem uma ideologia.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da gramática embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento [...] com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2009, p. 15)

A contribuição de Orlandi (2009) a respeito do conceito sobre “Análise do Discurso” contribui para o entendimento das entrevistadas acerca do pronome “elas”. As professoras utilizam desse pronome pessoal em suas falas para exporem o que de fato pensam e acreditam sobre as questões de gênero apresentadas e desenvolvidas na escola em sala de aula e nos materiais pedagógicos. Assim retomamos a conceituação de Orlandi (2009) ao entender que “com o estudo do discurso observa-se o homem falando”, para observar “o homem falando”, as perguntas foram: P1, **“A partir da fala da senhora, como são abordados esses temas relacionados à questão de gênero com a turma?”**, **“Como à senhora chega para falar com eles a respeito dessa questão de gênero, tendo essa vivência em sala de aula?”**, **“E os materiais pedagógicos, como o livro didático, jogos pedagógicos, dentre outros materiais utilizados em aula, favorecem a discussão sobre gênero?”**:

A primeira coisa que eu falo para eles, coloco para eles, é o respeito [...], tanto quem se diz, como o meu aluno fala “eu vou ser gay mesmo, professora, assumo, e eu vejo que ele tem essa tendência de gênero, de sexo. E ensinar para ele também que ele também tem que mostrar o que é ser respeitado, já falei para ele não usar essa palavra “gay”, não ficar falando assim “eu vou ser, eu sou isso”, às vezes já vem falar, eles falam “viado”, ensino muito ele a não falar essa palavra, a falar a palavra certa e o respeito. Até o momento não tem favorecido não [...], Às vezes as palestras, as reuniões que acontecem na escola têm favorecido já, não deixa de ser um material, mas os livros didáticos, o material oferecido mesmo da escola, não. Não favorece.

A fala da P1 merece atenção, haja vista que seu discurso é realizado na primeira pessoa (“Eu”), a fim de demarcar seu posicionamento pessoal acerca da questão de gênero e a maneira de “desenvolver” suas atividades em sala de aula. A palavra mais usada em seu discurso é “respeito”, porém um questionamos faz-se necessário: O que significa a palavra desrespeito?, sobre esse questionamento, responderemos mais adiante.

Retomando a fala da P1: **“A primeira coisa que eu falo para eles, coloco para eles, é o respeito”**, entendemos que seu discurso volta-se especificamente a um aluno que se assumi “gay”. Percebemos assim que o pronome “Eu” está em toda sua colocação, tendo em vista que menciona ainda que: **“e eu vejo que ele tem essa tendência de gênero, de sexo”, “E ensinar para ele também que ele também tem que mostrar o que é ser respeitado, já falei para ele não usar essa palavra ‘gay’, não ficar falando assim ‘eu vou ser, eu sou isso’, ensino muito ele a não falar essa palavra, a falar a palavra certa e o respeito”**. Constatamos assim, a nitidez que o vocábulo usada pela P1 assume ao definir uma posição pessoal e preconceituosa, sendo essa afirmação presente nas seguintes expressões: **“tendência de gênero, de sexo, ele também tem que mostrar o que é ser respeitado, já falei para ele não usar essa palavra ‘gay’ e a palavra certa e o respeito”**.

Enquanto pesquisadoras/educadoras, necessitamos nos preocupar com tudo isso, posto que “os modelos de homem e mulher” que as crianças têm à sua volta pode ser determinante na construção de suas referências de gênero, conforme demonstra o posicionamento da P1, ao entender que a escola tem o objetivo de manter a ordem. No entanto, isso pode provocar diferença de gênero entre os sujeitos envolvidos neste processo.

Diante das afirmações da P1, **“Até o momento não tem favorecido não [...], “Às vezes as palestras, as reuniões que acontecem na escola têm favorecido”, “mas os livros didáticos, o material oferecido mesmo da escola, não. Não favorece”**, constatamos que realmente estas relações de gênero não aparecem nos livros didáticos que utilizam em sala de aula, tendo em vista que a fala da professora se inicia com a afirmação, **“Até o momento não**

tem favorecido não [...]”, porém a professora apresenta um discurso contraditório ao dizer que **“Às vezes as palestras, as reuniões que acontecem na escola têm favorecido”,** fazendo-nos entender que mesmo a escola oferecendo a formação continuada, não tem sido o suficiente para a capacitação dos profissionais desenvolverem o processo de ensino/aprendizagem suficiente, a fim de romperem com os preconceitos pré-estabelecidos pela sociedade. Outro fator importante presente neste discurso, é a adversidade contrastada entre uma fala e outra, marcadas pela palavra “mas”, ou seja, ora a escola contribui para as questões de gênero, ora não, tendo em vista que o material didático **“oferecido mesmo da escola, não. Não “favorece!”**”.

Diante dos discursos proferidos, perguntamos: Como assim o material didático oferecido pela escola não favorece o trabalho sobre as questões de gênero? Considerando claro, as afirmações acima apresentadas, já que são as(os) Professoras(es) responsáveis pela escolha do livro didático. O que a professora nos faz compreender é que a formação acadêmica e as formações continuadas, não são de fato efetivas, pois não lhes dão condições teóricas para analisar os livros com um olhar voltado para essas diferenças, e muitos/as profissionais da educação nem imaginam que se trata do assunto gênero. Assim os mesmo não conseguem compreender que só por meio de estudos, irão conseguir entender que os diversos materiais didáticos vêm reforçando as diferenças de gênero.

Ainda a cerca das questões de gênero, as perguntas feitas a P(2) são as que se seguem: **P(2) Como você avalia a forma como as questões de gênero são apresentadas no material didático adotado pela escola que você trabalha? P(2) E o material didático da escola que você trabalha, ele traz alguma questão referente à questão de gênero, referente à questão da diversidade? P(2) Como você trabalha as questões de gênero com seus alunos?**

Diante das questões acima mencionadas, P(2) responde:

P(2) Esse ano teve uma grande polêmica,.. um cartaz de dia dos namorados em que tinha um casal hétero e um casal “homo”, acho que dois homens e parece que tinha duas mulheres... **Aí fiquei sentada observando e eles falando e você vê que por mais que se diz “Ai, é normal”,** mas você vê que a partir dos profissionais, **você vê que eles não agem com naturalidade.** Ainda **tem aqueles preconceitos enraizados dentro deles. Então você vê que o profissional hoje ainda tem que ser trabalhado essa questão, porque diz “Ai está certo, está pronto”,** mas não está ele não está pronto, ainda tem esse preconceito dentro deles.

P(2) Não, não porque até o terceiro ano **a gente trabalha família, comunidade na disciplina de História. E lá se diz o que, que a família é constituída pelo pai, a mãe e os filhos... eles abriram parênteses ou as famílias novas que podem surgir de segundos relacionamentos, nos quais vêm filhos, que se tornam meios-**

irmãos e famílias que vivem com os avôs, que fazem papéis de pais, mas a questão “gênero” não entra para dentro.

P(2) Eles vivem em um mundo que não é fechado, hoje a Internet tem vários assuntos, as novelas da vida e eles trazem para a sala de aula isso. Então eu sempre procuro o diálogo, eu procuro mostrar que o importante é estar feliz, é estar bem, quais os erros que a gente não pode cometer? Roubar, matar... esse diálogo aberto, sem esconder, sem mascarar, porque eu acho que quando você começa a mascarar, aí sim é um problema... Então esse caso, para mim, esse assunto “gênero” é como o remédio amargo. “É amargo? É, mas precisa ser tomado...”

Vários aspectos dos discursos apresentados acima chamam atenção. O primeiro é a afirmação explícita de que a “maioria” dos professores se demonstram preconceituosos ao que se refere a gênero, como podemos analisar na fala da P(2) **“Aí fiquei sentada observando e eles falando e você vê que por mais que se diz”, “você vê que eles não agem com naturalidade. Ainda tem aqueles preconceitos enraizados dentro deles” “Então você vê que o profissional hoje ainda tem que ser trabalhado essa questão, porque diz “Ai está certo, está pronto”, mas não está ele não está pronto, ainda tem esse preconceito dentro deles”**, mais uma vez P(2) se afasta pessoalmente da discussão e analisa os colegas, ou seja, o preconceito intrínseco nos demais professores da instituição na qual trabalha, seu afastamento fica claro na seguinte expressão:- **“Aí fiquei sentada observando e eles falando”**, seu silenciamento pode nos demonstrar duas coisas, primeira a falta de argumentação teórica para dialogar com os demais colegas, ou segundo, mesmo não compartilhando da mesma opinião que eles, se silencia para não gerar desavenças.

No tocante a questão do material escolar acerca da contemplação de conteúdos que favoreça diálogos acerca da questão gênero, P(2) é categórica ao afirmar que:- **“a gente trabalha família, comunidade na disciplina de História. E lá se diz o que, que a família é constituída pelo pai, a mãe e os filhos... eles abriram parênteses ou as famílias novas que podem surgir de segundos relacionamentos, nos quais vêm filhos, que se tornam meios-irmãos e famílias que vivem com os avôs, que fazem papéis de pais, mas a questão “gênero” não entra para dentro”**, nesta fala, fica explícito o despreparo pedagógico e fica claro a falta de recursos humanos e pedagógicos para que a escola cumpra seu papel emancipador. No entanto, este discurso se assemelha ao da entrevistada P(1), de que a escola não esta preparada e que não há uma acessibilidade compatível com educação emancipadora, devendo haver formação para os docentes; o discurso das professoras apresenta uma cobrança por capacitação e até o desejo de tê-las. E por último percebemos também que, não só os livros, mas as escolas, a sociedade, têm dificuldade de romper com este modelo tradicional e

preconceituoso de ensino, e necessitam, com urgência, encontrar meios para vencerem esses preconceitos e discriminações existentes.

Retomando a fala da P(2) nesse caso, o discurso produzido por ela tem um **propósito** de apresentar que o objetivo relacionado com sua metodologia em relação à questão de gênero é alcançar um ensino diferenciado já que **“Eles vivem em um mundo que não é fechado”**, aqui o pronome pessoal “eles” nos remete a entender “os alunos”, ou seja, para os alunos as questões de gênero não são veladas, muito pelo contrário eles chegam à escola com tais questões latentes em suas atitudes, e está afirmação a própria locutora é quem afirma; - **“hoje a Internet tem vários assuntos, as novelas da vida e eles trazem para a sala de aula isso”**, porém vemos que a falta de conhecimento teórico impede que a professora contribua de maneira adequada acerca dos conhecimentos que poderiam colaborar de fato para a desconstrução dos pré conceitos estabelecidos pela sociedade, uma vez que P(2) basea-se no censo comum para explicar a seus alunos o porque de não devemos ser “preconceituosos”, e usa-se tais exemplos:- **“Então eu sempre procuro o diálogo, eu procuro mostrar que o importante é estar feliz, é estar bem, quais os erros que a gente não pode cometer? Roubar, matar”** , percebam que para demonstrar que não se deve agir de maneira preconceituosa P(2) afirma que:- **“o importante é estar feliz”** e para justificar que a questão de gênero não é um erro, a mesma se pauta em ensinamentos religiosos arraigados em formações religiosas. Os usados por ela faz parte dos Dez Mandamentos que segundo a fé católica são as orientações que todo cristão deve seguir:- os usados como exemplo pela P(2) foram:- o 5º mandamento “Não Matar” e o 7º mandamento “Não Furtar”. Outra comparação feita pela docente que nos remete a acreditar que mesmo inconscientemente a mesma também compartilha da opinião preconceituosa apresentada no discurso da P(1) é a seguinte fala:- **“Então esse caso, para mim, esse assunto “gênero” é como o remédio amargo. É amargo? É, mas precisa ser tomado”**, a conjunção coordenativa adversativa “mas”, expressando ideia de contraste ou compensação, traz o sentido de que para ela, as questões de gênero, são comparáveis ao remédio amargo, ou seja, mesmo sendo contra sua “vontade” é necessário “tomar”, “engolir”, ou aceitar como se lhe fosse receitado.

Em relação às discussões sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) a seguinte pergunta foi feita a P(1) **Os documentos escolares como o PPP, o Plano Anual de Ensino e o currículo escolar contemplam essa questão acerca de gênero?** Sem mais delongas, ela nos deu a seguinte resposta:- P(1) **Contemplam, o currículo tem muito essa parte social.**

Já para P(2), as questões feitas sobre o conhecimento dela em relação ao PPP, foram as que seguem abaixo:- P(2) **Você tem conhecimento sobre a forma como as questões de**

gênero são abordadas nos documentos escolares como o PPP, o Plano Anual de Ensino e o currículo escolar da sua escola? P(2) Quando você falou na questão anterior que no Projeto Pedagógico da escola a questão de gênero é tratada como tema transversal, você não acredita que isso esteja aberto diretamente nesses outros documentos escolares, inclusive no próprio PPP?

Ao que ela responde:

P (2) Não, porque é um assunto que não é tratado. Não é falado, é um assunto assim que dá impressão que ainda não se aceita, sabe. O Projeto Político Pedagógico mesmo eu tenho lido bastante, currículo, não se fala. Então até acredito que vai haver mudança, porque têm estudos, BNCC e tal, então eu acredito que vá surgir aí um currículo voltado para isso, mas até no momento, não.

P (2) Eu creio que não, porque se diz lá sobre raça, sobre cor, a sexualidade se fala, mas você vê assim que não tem um tema ali que aborda mesmo, que é trabalhado. Você vê que eles fazem uma citação, mas não algo amplo, que não é ali detalhado.

Comparando os dois discursos, percebemos que há uma distância entre a proposta e a prática. No discurso da P(1) tanto o **PPP, o Plano Anual de Ensino e o currículo escolar**, “contemplam” as questões sociais, ou seja, com relação as discussões sobre gênero existe uma proposta real, adequada e que considera uma série de aspectos importantes que devem ser levados em conta nas ações desenvolvidas pela escola como pela professora. Enquanto, no discurso da P(2), fica explícita a falta de discussão sobre o assunto, a falta de informação sobre os documentos orientadores da educação, como o **PPP, o Plano Anual de Ensino e o Currículo Escolar** e que muitas ações importantes para o desenvolvimento educacional emancipador, não acontecem, considerando sua seguinte afirmação:- **“Não, porque é um assunto que não é tratado. Não é falado, é um assunto assim que dá impressão que ainda não se aceita,”** neste trecho a narrativa apresentada nos permite descobrir um mundo construído a partir do desenvolvimento sequencial de ações que se inter-relacionam e se transformam numa coordenação e num conjunto progressivo e preconceituoso dos envolvidos no sistema educacional. A ainda uma preocupação maior em relação aos documentos orientadores, pois segundo o discurso prestado pela P(2) **“diz lá sobre raça, sobre cor, a sexualidade se fala, mas você vê assim que não tem um tema ali que aborda mesmo, que é trabalhado. Você vê que eles fazem uma citação, mas não algo amplo, que não é ali detalhado.** O que nos remete a acreditar que a equipe pedagógica (coordenação/direção) muitas vezes fica perdida com tantas outras atribuições alheias à sua função que acabam não desempenhando seu papel que é de orientar os(as) professores(as) como nas questões de gênero, que no momento do planejamento poderiam ser vistas e incorporadas ao plano de aula

dessa professora. Muitos trabalhos ficam sem orientação pedagógica aos educadores, bem como sem a obtenção de novos conhecimentos teóricos, e assim continua a ineficácia da educação promovida e responsável pela formação de indivíduos pensantes, críticos isso porque, como compreendido no decorrer das falas, a escola não pretende ampliar a produção de conhecimento, considerando a falta de preparo teórico daqueles responsáveis por organizar os documentos escolares, como por exemplo, o PPP.

Percorrendo ainda o caminho em busca da compreensão acerca da representação de gênero das professoras entrevistadas, encontramos a partir das análises feitas, com base nos conceitos da (AD) atividades ligadas à qualificação do sujeito envolvido no discurso e que consiste em conceder explicitamente a um “ser” uma qualidade, caracterizando-o, ou seja, qualificando-o. Deste modo aplica-se um sentido particular ao “ser” em questão, que alterará o sentido mais ou menos objetivo ou subjetivo, considerando que depende do foco, direcionado pelo sujeito falante. Como nos esclarece CHARAUDEAU (2008)

“De fato, toda qualificação tem origem no olhar que o sujeito falante lança sobre os outros seres e o mundo, testemunhando, então, sua subjetividade. (...) A descrição pela qualificação pode ser considerada a ferramenta que permite ao sujeito falante satisfazer seu desejo de posse do mundo: ele é que o singulariza, que o especifica, dando-lhe uma substância e forma particulares, em função de sua própria visão das coisas, visão essa que depende não só de sua racionalidade, mas também de seus sentidos e sentimentos.” (CHARAUDEAU, 2008, p.115)

De acordo com Charaudeau (2008), o sujeito falante, “lança sobre os outros indivíduos sua subjetividade, tendo em vista que, ‘em função de sua própria visão das coisas, visão essa que depende não só de sua racionalidade, mas também de seus sentidos e sentimentos.’” Feita tal explanação lançamos a última pergunta feita as professoras participantes da pesquisa. Sendo que a fala do autor contribui para a análise a seguir, já que as perguntas feitas têm relação com o papel de professor enquanto construtor de conhecimento, quanto à escola com a missão de fornecer condições necessárias para que o professor desenvolva seu trabalho.

Destarte as perguntas foram:- **P (1) Qual o seu posicionamento sobre as discussões das relações de gênero na sua escola? Explique. Como é a senhora se posiciona em relação a essas questões? P (2) Qual o trato que sua escola dá sobre as questões de gênero? Como você avalia a forma como as questões de gênero são tratadas na escola em que você atua?** As respostas foram:

P (1) Como eu já te falei é o cuidado. Eu não sou totalmente informada, eu assumo que eu não sou totalmente informada... você pensa que está informada e de repente você vê uma outra pessoa, uma situação ou **uma pessoa mais graduada,**

que está mais atualizada, às vezes eu falo “não estou informada”, então eu sempre busco informação... Eu acho que **quando você tem uma boa informação melhor sai o seu trabalho**, você está mais informado, com mais conhecimento de causa para falar. Eu fiz o PROF, falava muito estamos trabalhando com o conhecimento de causa, eu nunca esqueci disso, **acho muito importante o conhecimento de causa**.

P (2) é uma questão assim, parece que é um “campo minado”... A pessoa parece que têm vergonha, tem receio de falar, você vê assim que, **às vezes, diz com a boca “eu aceito, é normal”, mas você vê que às vezes com atitudes, não é... As pessoas fogem de falar sobre o assunto. Mas, é algo assim que eles evitam falar.**

Discorreremos aqui sobre a posição-sujeito de professor e aluno e sobre a “autoridade” que o(a) professor(a) exerce sobre o aluno. Essa autoridade já está dentro da formação discursiva do sujeito falante uma escola pelo fato de o(a) professor(a) acreditar que o aluno sendo o elo mais fraco da relação estabelecida por professor. Porém para poder exercer essa autoridade, segundo a fala da P(1) é necessário **“cuidado”**, pois **“uma pessoa mais graduada, que está mais atualizada”** e **“quando você tem uma boa informação melhor sai o seu trabalho”**, ou seja, a substantivo “cuidado” é definido como “conhecimento” já que no decorrer de sua explanação a professora adverte que para o(a) professor(a) fazer uso de um discurso autoritário, é preciso ter acesso a uma graduação superior, entendida nas palavras **“mais graduada”**, reafirmada em outras expressões **“está mais atualizada”** e **“boa informação”** outra expressão que nos chama atenção neste discurso é o fato de P(1) afirmar: **“acho muito importante o conhecimento de causa”** tendo como interesse de pesquisa compreender a representação de gênero, como já anunciado anteriormente, podemos entender aqui **“conhecimento de causa”** a palavra “causa” como “gênero” ou reguladores sociais que não se enquadrarem no que é tido como padrão. Tendo em vista que, nossa sociedade elegeu a forma padrão, as pessoas vivem em consonância ao sexo biológico ou que obedeçam ao conjunto de normas, regras e leis que mediam as existências em sociedade com base nas características heterossexuais e cristãs, já que outro determinante apresentado no discurso da P(1) é o catolicismo, ou seja, a religião. Nas falas da P(1) e P(2), constatamos interdições discursivas e motivos subjetivos que intencionam o “não dizer” e deixam explícitas práticas educativas que impulsionam ações segregadoras que silenciam as discussões sobre diversidade no ambiente escolar. Tais constatações são evidentes nas expressões como: **“é necessário cuidado”**; **“pessoa graduada e atualizada”**; **“conhecimento de causa”** outras ainda como **às vezes, diz com a boca “eu aceito, é normal”, mas você vê que às vezes com atitudes, não é [...]. As pessoas fogem de falar sobre o assunto. Mas, é algo assim que eles evitam falar.**

No discurso apresentado pela entrevistada P(2) a atenção se volta para a expressão **“campo minado”**, assim verificamos que a escola permanece conservadora, tradicional e mantenedora da discriminação, ou seja, um lugar onde se deve “ter” o cuidado com o que se ensina, considerando a possibilidade de que a qualquer momento uma “explosão” pode acontecer, caso seja rompido o vínculo tradicional e conservador social.

Observamos até o momento as explicações das professoras apenas se diferenciam entre as expressões e vocábulos usados por ambas, já que a P(1) se expõe de maneira mais clara, se reportando a si e as suas opiniões e convicções sempre em primeira pessoa, ou seja, “EU”, enquanto a P(2) deixa suas opiniões subentendidas, por trás do uso da terceira pessoa, ou seja, “eles”, pois suas opiniões sempre remetem “aos outros” como, por exemplo, a seguinte afirmação:- **“às vezes, diz com a boca “eu aceito, é normal”, mas você vê que às vezes com atitudes, não é... As pessoas fogem de falar sobre o assunto. Mas, é algo assim que eles evitam falar”**, no decorrer das entrevistas percebemos que as entrevistadas, em alguns momentos pareciam não compreender as questões apresentadas, pois seus discursos são carregados de expressões, vocábulos e palavras que deixam de maneira sutil o “não dito”, o “implícito”, ao passo que o uso da (AD), nos possibilitou um entendimento mais profícuo acerca dos temas abordados. Cabe ressaltar diante das considerações aqui elencadas que é de fundamental necessidade investigar como as relações de gênero, as manutenções e contestações das desigualdades entre os gêneros, influencia na construção dos conhecimentos de gestores (as), professores (as) e alunos (as).

Desta forma, analisar um texto não é pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito interpretante, é conseguir captar os sentidos ocultos, permitindo construir métodos que exponham o olhar despercebido do leitor à ação discursiva do sujeito falante.

Na análise dos dados obtidos por meio do discurso das professoras, ressaltamos a importância a tocante questão de gênero, tendo em vista que não é possível ignorar ou silenciar práticas preconceituosas nos atravessamentos de gênero nas práticas educativas escolarizadas por elas desenvolvidas no interior da instituição escolar. Deste modo, ao inserir esta questão, coloca se também em evidência o currículo, visto que a “crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista” tem forçado a consideração, nas pesquisas e discussões sobre o currículo, da questão “do gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 2007, p. 91). A partir das reflexões construídas no campo dos estudos de Gênero, compreendemos a escola como um espaço generificado, uma instituição atravessada por difíceis redes de poder que por meio das práticas pedagógicas, dos discursos, dos códigos, e dos símbolos (re)constituem hierarquias entre os gêneros.

Compreendemos ainda que é neste nesse espaço que o currículo é tido como um texto que forma e produz modos de agir e conduzir; como uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidas em relações de poder e tem efeitos sobre aquilo que nomeiam. Ao passo que, chegamos ao entendimento que o currículo produz, portanto, práticas, saberes e normalizações. Portanto, permitindo a nós – docentes – modificar e ampliar nossos conhecimentos e práticas pedagógicas na construção de uma escolarização mais humanizada.

Sabemos que as mudanças no que refere as questões da diversidade, gênero, educação emancipadora, formação superior de qualidade, principalmente as formações voltadas para a pesquisa acontecerão lentamente, ainda mais pelo recente cenário político apresentado para o futuro, mas já iniciamos algumas provocações proporcionadas por meio do nosso estudo.

Após a apresentação e análise dos discursos das professoras, retomaremos alguns conceitos já trabalhados nas seções anteriores, acerca de gênero, diversidade e currículo. Considerando os direitos assegurados por leis e legislações nacionais e internacionais, as quais asseguram o direito de todo e qualquer ser humano ao acesso a educação, a fim de lhes promover o pleno desenvolvimento social, político, crítico e econômico; considerando, que entre os indivíduos há a diversidade de raça, etnia, gênero, sexualidade, etc. Se torna imprescindível entender identidade de gênero como uma construção das relações sociais estabelecidas, como nos esclarece (SCOTT, 1990), ao passo que é essencial compreender, como essas relações de gênero são mediadas pelas relações sociais, que implicam no dia-a-dia das sociedades como as de família e parentesco, poder, trabalho e educação.

Sendo a educação um dos fatores principais e fundamentais, no que se refere às relações de gênero, pois estas questões estão latentes no interior da escola, e em toda sociedade, regulamentadas pelo Estado nos apresentando relações de poder, trabalho e educação.

Cabe ressaltar que para apresentarmos os resultados encontrados ao longo desta pesquisa, tomamos como base bibliografias, teorias de pensadores e estudiosos acerca de gênero e currículo apresentada inicialmente nas três primeiras seções. Base teórica esta que fundiremos à parte material com as entrevistas das professoras, anteriormente e analisadas, a partir da AD e apresentada no tópico 4.2 desta seção; E os documentos regulamentadores da educação, como a Declaração Mundial Para Educação Para todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), BNCC e o Plano Municipal de Educação (PME), do município de Paranaíba/MS,

O Plano Municipal de Educação, com vigência para dez anos, de 2015 a 2025, foi elaborado e adequado, com base no Plano Nacional de Educação, sob Lei nº 13.003, de 24 de junho de 2014, alinhado ao Plano Estadual de Educação, nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 e ao plano vigente nº 1.393, de 06 de dezembro de 2006. [...] O Plano Municipal de Educação (PME) é um documento, com força de Lei, que estabelece metas que visam garantir o direito à educação de qualidade, de forma que o Município avance no atendimento educacional sendo um dos principais instrumentos de política pública educacional, pois orienta a gestão educacional e referencia o controle social e a participação cidadã. O Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Paranaíba, para o decênio 2015/2024 foi aprovado por meio da Lei Municipal n.º 2030/2015, em atendimento ao art. 8º da Lei Federal 1305 de 25 de junho de 2014. De acordo com o Plano, as metas e suas respectivas estratégias devem ser executadas dentro do prazo de vigência do PME, sendo que a avaliação será realizada a cada dois anos. (PME, 2018.p.9)

O PME aqui foi apresentado a partir do Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Paranaíba (2018), assim;

O Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Paranaíba é um documento com um roteiro elaborado pela Equipe Técnica (ET) e Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (CMMA) de todo o processo de verificação das Metas e Estratégias que tem por objetivo acompanhar as ações desenvolvidas no âmbito educacional do município para saber se tais metas estão sendo atingidas e se as estratégias estão contribuindo para esse fim. (PME, 2018, p. 09)

Ao analisarmos tais documentos, encontramos incoerências no tocante a missão que a educação tem para o pleno desenvolvimento dos brasileiros, já que tais documentos nem se quer mencionam discussões ou metas que contemplem a educação para a diversidade, ou seja, referindo-nos às questões de gênero.

Ao afirmarmos “incoerências”, referimo-nos a seguinte afirmação: “é um documento, com força de Lei, que estabelece metas que visam garantir o direito à educação de qualidade, de forma que o Município avance no atendimento educacional sendo um dos principais instrumentos de política pública educacional, pois orienta a gestão educacional e referencia o controle social e a participação cidadã.” Assim indagamos como pode ser este um documento que visa garantir o direito a educação, além de almejar avanço sob o atendimento educacional dos cidadãos, pois se ao mesmo tempo volta-se ao “controle social”?

Então, para tentarmos responder tal indagação, buscaremos em outros documentos que versam sobre o direito a educação, a liberdade e a igualdade, ou seja, direitos os quais impossibilitam tal controle social, uma vez que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, assegura que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”; Além disso, no artigo 205 da mesma Constituição, dispõe: “A educação, é um direito de todos e dever do Estado e da

família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Por conseguinte, a Constituição Federal brasileira, reconhece o direito básico à educação como subjetivo e livre de discriminação de qualquer tipo de indivíduo, um direito fundamental a todas/os cidadãs/os.

Outro documento que versa sobre “o controle social”, por meio da educação, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ao especificar que no Brasil, de acordo com o seu Artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógica”; Assim sendo, mais uma vez são reconhecidas à igualdade de condições para todas/os e o acesso e permanência à escola, aos saberes tradicionais e científicos de toda sociedade e a liberdade e pluralidade de ideias.

Assim a resposta para a indagação feita é que a escola deve assumir a missão e dever de proporcionar formação de qualidade no sentido de educar para a igualdade e emancipação civil e crítica de seus alunos (as).

Porém, nem todos os direitos acima assegurados pelos documentos que regem nossa nação são respeitados, principalmente os que se referem à educação e desenvolvimento pleno dos cidadãos, já que no ano de 2015, com as discussões dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, desenvolvidos no ano de 2014, um movimento, orquestrado pela igreja católica e evangélica, colocou em pauta várias denominações religioso-cristãs para acabar com o que chamaram de “Ideologia de Gênero” dos planos municipais e estaduais de educação, assim como da Base Nacional Comum Curricular.

Para melhor entendimento a respeito da criação da BNCC, o objetivo principal dado para a sua elaboração, foi à necessidade da construção de um currículo único, que contemplasse toda a educação, porém temos aí um retrocesso com a criação deste documento, já que é um documento de referencial único para todas as escolas do Brasil, em todas as modalidades de ensino, desde a Educação Básica Inicial (Educação Infantil, Fundamental I e II) até o Ensino Médio.

A BNCC não é um currículo, mas uma base curricular para formulação do currículo nas escolas, “respeitando” as particularidades de sociais, regionais de cada estado.

Contudo, as questões relacionadas a gênero e orientação sexual, como ficam? Consideramos tal indagação pertinente, já que a BNCC até sua segunda versão, dispunha o

quanto eram relevantes tais questões, e as insere em dois textos, com o subtítulo “Competências Gerais da BNCC”, em sua competência de número 9, onde enunciava:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2016)

Não obstante a 3ª versão, anunciada no dia 08/04/2017, apresentada pelo Congresso Nacional, mostra que a expressão “orientação sexual” foi abolida. A BNCC sendo um documento norteador, cujo papel é orientar os currículos nas escolas, não contempla de forma clara, as questões de gênero, permite subentender o que está implícito e que pertencerá às escolas incluírem em seus currículos ou continuar com esses temas de forma oculta.

Assim, entendemos também que, dentro da escola, a partir dos discursos ou silenciamento das professoras, como apresentado na fala das professoras participantes, mesmo que de maneira implícita, as questões acerca de gênero e diversidade, não ocorrem e quando ocorrem são discussões voltadas para uma educação sexual – não sobre as relações de gênero, apenas no sentido de educar, categorizar os corpos e hierarquizar o masculino e feminino seguindo orientação heterossexual como padrão.

Outro fator importante, que vale a pena destacar sobre os resultados encontrados, é o fato de que as orientações apresentadas pelo EPT, a respeito da igualdade de gênero, da discriminação e preconceito entre mulheres e homens, não são corporificadas pelos demais documentos pilares da educação brasileira.

No que diz respeito aos documentos que regem a educação municipal de Paranaíba/MS, estes não contribuem também, para a educação a diversidade, nem para as questões de gênero, tendo em vista a falta de formação e compreensão, por parte dos profissionais da educação; Outro fator extremamente relevante é a falta de elaboração do PPP, já que o mesmo encontra-se desatualizado e não contemplava tais discussões. Nesta perspectiva, também se encontra o PME, que nem sequer menciona a palavra gênero, reforçando a falta de incorporação entre os documentos oficiais da educação.

São sob este cenário contrastante, é que entendemos a extremada relevância em discutir qual o lugar das relações de gênero na escola. Já que no discurso das professoras, fica clara a necessidade de se identificar os problemas nas práticas pedagógicas, para assim

conseguirmos elaborar propostas, metodologias e trabalhos que abordem as questões de gênero e diversidade sexual na realidade escolar.

Deste modo, entendemos o currículo como um lugar de ação, para ser trabalhado, definindo-o com atuações e políticas públicas eficazes. Esta compreensão também nos traz outra questão, que é a falta de resultados nas ações propostas pelos documentos internacionais e não adotadas pelas políticas públicas brasileiras nas escolas; por falta de discussões sobre relações de gênero, diversidade e educação nas escolas, e ainda pela falta desta temática na formação inicial e continuada das/os professoras/es para além da manutenção da cultura hegemônica, patriarcal e heteronormativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, percebemos a urgente necessidade de continuar as discussões para implementação das questões de gênero na escola, por meio do currículo. Já que as políticas públicas implementadas para a educação, em nada contribuem para uma educação que atinja a justiça social e curricular, como nos ensina os estudos de Torres (2013). Neste sentido o autor, afirma que primeiro é preciso romper com a suposta “naturalização” dos fatos já que,

Nas atuais sociedades da informação e comunicação é provável que essas realidades silenciadas não possam se esconder com facilidade, motivo pela qual a opção mais habitual é reelabora-las e reinterpreta-las para que sejam apresentadas como responsáveis por seus próprios problemas e inclusive os problemas que ocasionam a outros problemas que ocasionam a outros grupos sociais majoritários e/ou com mais poder [...] Para resumir, se recorre a estratégias de naturalização das situações de injustiça. (TORRES, 2013 apud TORRES, 2017, p. 256).

Torres (2013, p. 258) reafirma que “esta é uma estratégia que favorece uma medida fortemente conservadora como a privatização das responsabilidades sociais e o progressivo abandono das responsabilidades coletivas e dos Estados”, assim, à luz destas explicações, podemos refletir sobre a retirada de temas tão importantes, para a construção da cidadania, dos documentos oficiais que regem a educação.

Entendemos que é preciso abranger no currículo discussões que abarque todas as questões relacionadas a gênero, sexualidade, diversidade, raça, etnias, entre outras questões sociais, para que a educação não se omita e deixe com que tais temáticas fiquem entregues as informações infundadas pela indústria da mídia, vazias e distorcidas, perpetuando os mitos e preconceitos existentes. Diante dessas considerações é possível tratar de gênero nas escolas? Em que medida as políticas curriculares incorporam as questões de gênero? E a escola, qual seu papel diante dessas discussões? Nossas professoras são preparadas para dialogar com seus alunos diante de situações como a proposta no livro didático, anteriormente mencionado?

Frente a esses questionamentos, surge a questão tema dessa pesquisa: em que medida a seleção de conteúdos culturais da escola pesquisada favorece a discussão sobre questões de gênero, visando à justiça social e curricular? Sendo o objetivo principal, estudar como as representações de gênero se manifestam no currículo escolar do município de Paranaíba/MS, a fim de verificar de que forma estas representações se fazem presentes enquanto componente curricular, promovendo a justiça social.

Constatamos que houve criações de leis e programas educacionais oficiais que avançaram acerca das questões de gênero e de políticas de promoção de igualdade nas relações de gênero – desde a década de 1990, embalada pelo EPT – Educação Para Todos, não podemos negar que houve um avanço considerável no Brasil na última década em questões de cidadania, gênero, diversidade sexual, direitos às minorias; No entanto ainda, é preciso o aumento de pesquisas acadêmicas e científicas para se alcançar uma educação para todas/os, tendo em vista que a sociedade brasileira é constituída sob as reges de tradições patriarcais, evidenciando a figura do homem em casa, na política e principalmente nas posições de poder apresentada como natural. Ao passo que, naturalizamos o poder do homem e diminuimos os lugares de direitos e atuação de mulheres e pessoas que se declaram pertencentes ao grupo LGBT+. Constatamos ainda que, as relações desiguais e de poder entre os gêneros, não se restringem à esfera doméstica ou privada, as próprias instituições sociais, como a escola, no caso da educação, (re)produzem as desigualdades, como Bourdieu (2012, p. 10-11) afirma:

Se é verdade que o princípio de perpetuação dessa relação de dominação não reside verdadeiramente, ou pelo menos principalmente, em um dos lugares mais visíveis de seu exercício, isto é, dentro da unidade doméstica, sobre a qual um certo discurso feminista concentrou todos os olhares, mas em instâncias como a escola ou o Estado, lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro mesmo do universo mais privado, é um campo de ação imensa que se encontra aberto às lutas feministas, chamadas então a assumir um papel original, e bem definido, no seio mesmo das lutas políticas contra todas as formas de dominação.

Observamos que as proposições da perpetuação das relações desiguais e de domínio entre gêneros não está limitada ao ambiente doméstico, e sim (re)produzida no costume da sociedade, estado e escola, é verdade também que o estado democrático possui leis e princípios que visam promover as igualdade e combater desigualdades. A escola deve assumir seu lugar de formação e braço do estado no sentido de educar para a igualdade. Com base nesse percurso, percebemos que os movimentos feministas, os movimentos negros e o movimento LGBT+ tem sido categóricos ao defender e combater como a indústria midiática (re)produz o discurso e a ideologia dominante, uma vez que é constituída por uma elite hegemônica e detentora dos meios de produção.

Para Torres (2013, p. 10), “a educação não pode ser um instrumento que gere ódio e, portanto, que sirva para romper os laços [...] Devemos estar conscientes de que em muitos momentos a educação gerou – e isso ainda acontece – confusão e estranhamento, além de uma assimilação não consentida”, ou seja, mais uma vez a representação de gênero e currículo

exposta pelas professoras participantes, reafirma o pensamento de Torres (2013, p. 10), para o autor “Educar é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente” já que, uma situação semelhante é a melhor prova de um sistema educativo alienante, mas dado que a mente dos professores não existe nenhuma intenção de causar tal mal estar, “prefiro chama-lo de sistema desorientado”.

As reflexões apresentadas no decorrer desta pesquisa, apontam para as dificuldades da escolarização que acontece dentro dos muros das instituições e para as conexões entre sociedade e escola que, também, “segregam” o currículo. Diante de tais questões, entendemos que o currículo reflete as lutas mais amplas da sociedade e não está restrito a uma única função social, ou seja, o da escolarização, que este é algo maior, pois se trata de um “produto” de arranjos sociais, econômicos, políticos, ideológicos, linguísticos e pedagógicos que em meio a tensões legitima saberes e estabelece “verdades” nos cenários da escola.

Sendo assim, possível, perceber várias necessidades diagnosticadas no campo de pesquisa, como a garantia efetiva do direito à educação, por exemplo. Destacamos neste texto, a necessidade do enfrentamento deste campo da pesquisa sobre diversidade, gênero e currículo. Nesse sentido, ressaltamos que as discussões no campo do currículo e dos estudos de gênero ensejam lutas nos entrecruzamentos que se fazem importantes, principalmente no currículo das graduações de licenciaturas, considerar fundamental ter no currículo dessas graduações uma disciplina sobre gênero e currículo, elevando de tal modo o impacto das discussões na escola, Universidade, pesquisas e disciplinas.

Diante de tais questões, podemos compreender o currículo como exercício discursivo, como prática de significação e de atribuição de sentidos, assim ao concebê-lo como discurso com o qual estabelecemos significações dos objetos que estão em disputa pela hegemonia e outras significações nos ajuda a entender que o próprio currículo está em disputa por significação.

Ao optarmos por contrapor o que é currículo na perspectiva que o define como discurso, buscou-se trazer as constantes lutas por parte dos diversos movimentos sociais, implicadas na construção de políticas públicas, intrínsecas a produção de currículo e nas relações sociais em que se dão a produção de currículo.

Considerando a busca por uma educação reflexiva na qual, se faz urgente na sociedade romper com paradigmas educacionais ultrapassados, tendo em vista que estes não têm condições de representar as pluralidades culturais existentes hoje em nossa sociedade. E tal rompimento se refere às questões de políticas curriculares principalmente ao considerarmos o cenário político vigente para o ano de 2019. E estas considerações vêm ao encontro das ideias

expostas por (TORRES, 2013, p. 11), ao afirmar que, “em um mundo cada vez mais despolitizado e um tanto apático, corremos o risco de cair em um multiculturalismo anedótico, exclusivamente limitado a incluir pílulas de informações descontextualizadas para dar a sensação de prestar atenção à diversidade”. Todavia, todo o exposto até aqui, é apenas uma das possibilidades de se debater. Contudo, entendemos que as temáticas, currículo e gênero, como questões de cidadania, que afetam toda a sociedade, nos leva a refletir como as escolas irão inserir as “questões de gênero e orientação sexual” no currículo, a partir da unificação do currículo na BNCC, já que foram retiradas tais questões?

Entendemos que não é tempo de retirar nenhum desses temas do currículo, mas sim de implementar políticas públicas a fim de se promover uma educação transformadora, justa e igualitária para todos(as), cujos objetivos não se restrinjam apenas a discutir a biologia masculino e feminino, mas que transcenda a condição biologizante dos(as) alunos(as) e que essa inserção curricular traga uma nova visão de seres humanos, independente de sua condição, opção, cultura ou religião na sociedade em que vivem.

Desta maneira temos o dever de “assegurar e aperfeiçoar a democracia conquistada em um processo permanentemente aberto e que exige cidadãos informados, educados, alertas e utópicos, e com fé no futuro, porque desde hoje trabalhos para isto”. (TORRES, 2013, p. 12). Nesse sentido, finalizamos este trabalho com esperança de um dia “alcançarmos” a justiça social curricular, calcadas nos ensinamentos de Torres e de todos os demais estudiosos e pensadores que defendem uma educação emancipatória, desvinculada do modelo tradicional que se enraíza em concepções ultrapassadas, preconceituosa de educação para a formação de cidadãos. Conseqüentemente se faz urgente compreender que frente a atual crise mundial, as sociedades precisam de importantes transformações, e, portanto, os sistemas educativos são obrigados a repensar a missão que devem desempenhar nesta nova era.

Enfim, acreditamos ter encontrado respostas para várias das questões aqui problematizadas, no que se refere às questões de currículo e gênero, uma vez que os próprios discursos das professoras participantes revela o quanto ainda o currículo escolar se mantém refém de uma sociedade alicerçada no patriarcalismo moral e religioso, tornando a escola uma lugar excludente as questões de gênero e diversidade. Lançamos assim, outras possibilidades do pensar sobre as questões de gênero, a partir de uma educação sedimentada na justiça social curricular e com diversas outras possibilidades de enxergarmos os “preconceitos”, intrínsecos em nós e vivenciados pela sociedade. Já as propostas indicadas neste trabalho sugerem uma reflexão sobre as “brechas” encontradas, para que tentemos nos articular/movimentar na busca incansável por uma sociedade mais justa e digna a seus cidadãos.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. SP; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. **Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009.
Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinicius Figueira - 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética** (A teoria do Romance). São Paulo: Unesp, 1998.

BEATÓN, G. A. **El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano**. Horizontes Educacionales, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile núm. 8, pp. 81-87, 2003. Disponível em:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97917166011> Acesso em 25/05/2014.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, 2017. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

_____. **CADERNOS SECAD. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Organização: Ricardo Henriques, Maria Elisa Almeida Brandt, Rogério Diniz Junqueira, Adelaide Chamusca. Brasília, maio de 2007.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - LDB. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A dominação masculina**/Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kühner. 11º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160p.

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem fronteiras. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>

CARDOSO, S.H.B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COSTA, Renata; MADEIRA, Maria Zelma; SILVEIRA, Clara Maria. **Relações de gênero e poder: tecendo caminhos para a desconstrução da subordinação feminina.** 17º Encontro Nacional da Rede Feminista e Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (2012).

CHANTER, Tina. **Gênero: conceitos-chave em filosofia/** Tina Chanter; tradução: Vinicius Figueira; revisão técnica: Edgar da Roas Marques. Porto Alegre: Artmed, 2011. 182 p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização;** Trad. Ângela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação.** APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, p. 105-114. Vitória da Conquista, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora).** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso reflexões introdutórias.** Goiânia, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 8º ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Elementos de análise do discurso.** 13ª impressão. São Paulo: Contexto, 2005.

FRASER, N. **Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado.** Lua Nova, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple. A Educação sob a ótica da análise relacional. In: Revista Educação. Pedagogia Contemporânea. **Currículo e Política Educacional.** Editora: Segmento.

GUEDES, M. E. F. Gênero o que é isso? In: **Revista Psicologia: Ciência e Profissão.** Brasília: Câmara de Comunicação Social/ CFP, 1995.

JESUS, A. R. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional.** Sem data.

MACHADO, A.R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 2 ed. Rio de Janeiro, 2002.

MARCASSA, L. P. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado** - Friedrich Engels [Resenha]. Revista de Educação (Itatiba), v. 9, p. 85-90, 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Dionísio, A.P.**

MARTÍNEZ, Carmen Rodríguez. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**/Organizador, José Gimeno Sacristán; tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Miguel González Arroyo. –Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

MARTINS, L. M. (2006). **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. In: **Psicologia política**. vol. 11. nº 22. pp. 345-358. jul. – Dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf> Acesso em: 25/04/2015.

MATTOS, Airton Pozo de. **A Escola e o Currículo**. ULBRA, Editora: Ibplex, Curitiba, 2009.

MELLO, S.A. Cultura, Mediação e Atividade. In: MENDONÇA, S.G.L. et all (orgs.) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Marília, SP: Cultural Acadêmica, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. Forum educ, Rio de Janeiro, 13(4): 17-30, set./nov. 1989.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004 p. 404.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011 (64p.)

ORLANDI, Eni P. **Entremeio e discurso**. Santa Maria: [s.n.], 1992. Congresso Interdisciplinar.

_____. (Org.). **Gestos de leitura**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, S.P.: Pontes; 1996.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2007.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares** / José Augusto Pacheco. –São Paulo: Cortez, 2005.

PONCE, Branca Jurema. **O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

PRETI, D. **Sociolinguística: os níveis da fala.** 6 ed. São Paulo: editora nacional, 1987.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth; BONGLOVANI, Iara. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

_____. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987. Coleção polêmica.

_____. **Rearticulando gênero e classe social.** Uma questão de gênero/Albertina de Oliveira Costa, Cristina Bruschini, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____. **Gênero, Patriarcado, Violência** - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004. – Coleção Brasil Urgente.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, I. B. SUELY, S. de. **Violência de Gênero: poder e impotência.** Rio de Janeiro, Revinter, 1995.

SANTOS, Anita Leocádia Pereira dos; SOUZA, Maria Gêssica Albuquerque de; SANTANA Alisson César de, FERNANDES Maria Betania Sabino. **Meninas, mulheres e escolarização: um direito consolidado?** Universidade Federal da Paraíba. II CONEDU, 2015.

SANTOS, S. M. M. ; OLIVEIRA, L. S. **Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços.** Revista Katálysis (Impresso), v. 13, p. 11-19, 2010.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Pedagogias feministas: uma introdução.** (Apostilha), 2002.

_____. **Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais.** Dossiê – Desigualdade e Interseccionalidade. Mediações. Londrina. Vol. 20 N. 2. P. 56-96. Jul/Dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais/Antonio Flávio Moreira (orgs.).** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de Discurso: Roteiro sugerido para a elaboração de trabalho de análise.** S/D.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Do original Gender: An useful category of hystorical analyses. Recife: S.O.S. Corpo, 1991.

_____. **Gênero e história**/Consol VÍla I. Boadas. México: FCE, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008. 337p.; 23x17 cm – (Colec. Historia. Ser. Clásicos y Vanguardistas em Estudios de Género).

SPINK, M. J. P. **The Concept of Social Representations in Social Psychology**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.

JURJO, Torres Santomé. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução; Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. – Porto Alegre: Penso, 2013. 335 p.: il.; 23 cm.

VYGOSTSKY, S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Org). *The Vygostsky reader*. Oxford, UK; Basil Blackwell, 1994. p. 338-354.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**/Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 176 p.

YANNAOULAS, S. F. Iguais, mas não idênticos. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 1, primeiro semestre, 1994. p. 7-16.

APÊNDICE A – Declaração Institucional



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL

Comitê de Ética com Seres Humanos



DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Weima Cristina Machiavelli Martins**, no uso das atribuições do cargo de **Diretora** administrativa e pedagógica da **Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado** autorizo a realização da pesquisa intitulada *GÊNERO E CURRÍCULO ESCOLAR: a representação de Gênero no Currículo Escolar do Ensino Fundamental I de Paranaíba/MS, sob a perspectiva da justiça curricular*, tendo como pesquisadora principal **Daniela Ferreira dos Santos** a qual será responsável pela coleta de dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da **Escola Municipal Maria Luiza Corrêa Machado, localizada no município de Paranaíba/MS**. A coleta de dados e informações junto às professoras responsáveis pelo **5º ano do ensino fundamental I** será realizada em encontros quinzenais, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e terá duração do dia 20 de fevereiro a 20 de abril de 2018.

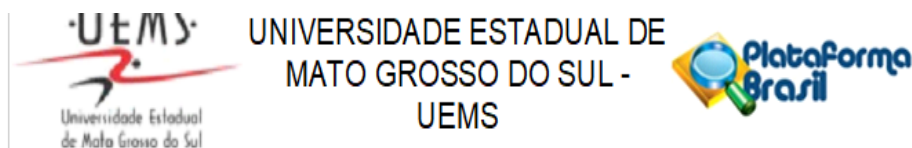
Paranaíba, MS, 31 de janeiro de 2018.

Weima Cristina Machiavelli Martins

Diretora administrativa e pedagógica

Weima Cristina M. Martins
Diretora
Port. nº 097 de 18/01/2017

APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO E CURRÍCULO ESCOLAR: a representação de Gênero no Currículo Escolar do Ensino Fundamental I de Paranaíba/MS, sob a perspectiva da justiça curricular.

Pesquisador: DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82721918.1.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.701.227

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de abordagem qualitativa que tem por base a teoria das representações de Moscovici, tendo como foco a investigação e a representação de gênero presente no currículo escolar do ensino fundamental I, em Paranaíba/MS, tendo como objetivo compreender por meio das docentes as questões que inferem a representação de gênero, no que tange ao educar para a diversidade visando a justiça curricular.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Estudar como as representações de gênero se manifestam no currículo escolar do município de Paranaíba/MS, a fim de verificar em que medida o currículo visa a justiça social.

Específicos:

Realizar um levantamento bibliográfico no sentido de compreender como são tratadas do ponto de vista teórico, na forma como estão desenvolvendo pesquisas sobre o tema currículo e gênero;

Realizar levantamento, seleção e análise de documentos oficiais e não oficiais que tratam da questão de gênero e os documentos da escola a fim de verificar como currículo oficial trata e orienta o que fazer das escolas no que se refere à questão de gênero;

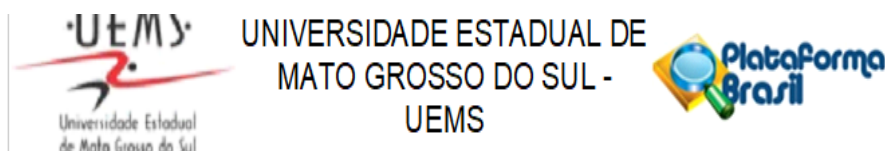
Verificar junto aos professores como compreendem a partir de suas representações a questão de gênero e de que forma desenvolve sua prática docente a temática de gênero.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx351

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.701.227

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão adequadamente descritos no TCLE, conforme sugerido na versão anterior deste projeto avaliada por este comitê.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e apresentou todas as adequações necessárias.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes e adequadamente descritos.

Recomendações:

Aprovação da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	04/06/2018		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ROJETO_1063292.pdf Genero_curriculo_justica_curricular_final.pdf	09:06:08 04/06/2018 09:05:13	DANIELA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_FINAL.pdf	04/06/2018 09:03:59	DANIELA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSCENTIMENTO.pdf	01/04/2018 11:57:31	DANIELA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INSTITUCIONAL.pdf	31/01/2018 16:14:43	DANIELA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	31/01/2018 16:05:22	DANIELA FERREIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

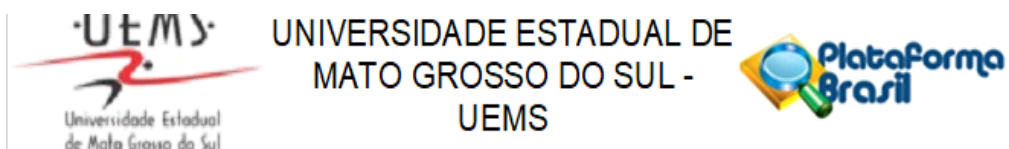
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.701.227

DOURADOS, 08 de Junho de 2018

**Assinado por: Cynthia de
Barros Mansur
(Coordenador)**

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS****I- INFORMAÇÕES PESSOAIS. A-**

Nome completo

B- Data de nascimento

C- Local de nascimento

II- FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

D- Você considera que a profissão de professora é mais apropriada para mulheres? Por que?

E - Fez Magistério?

F- Curso de graduação, qual sua formação, onde graduou e que ano concluiu?

G- Cursos de Pós-graduação fez algum, qual?

H- Trabalha há quanto tempo como profissional da educação?

I- Quanto tempo trabalha com o ensino fundamental I?

J- Qual disciplina ministra?

III- EDUCAÇÃO, CURRÍCULO, E ATUAÇÃO DOCENTE. K-

Qual sua compreensão sobre currículo escolar?

L- Como é desenvolvido o currículo na escola onde você atua?

M – Qual sua compreensão sobre diversidade?

N- Qual sua compreensão sobre gênero?

R – Você tem conhecimento se e como as questões de gênero são tratadas no Projeto Pedagógico da escola?

O- Como você avalia a forma como as questões de gênero são apresentadas no material didático adotado pela escola que você trabalha?

P- Você tem conhecimento sobre a forma como as questões de gênero são abordadas nos documentos escolares como PPP, Plano anual de ensino e o currículo escolar?

Q- Qual o trato que sua escola dá sobre as questões de gênero? Como você avalia a forma como as questões de gênero são tratadas na escola em que você atua?

R – Como você trabalha as questões de gênero com os seus alunos?

Todas

Informe seus dados para possível contato: (OPCIONAL)

Telefone: _____

E-mail: _____

Obrigada pela participação.

Daniela Ferreira dos Santos

Pesquisadora – UEMS/Paranaíba

Profª Drª Lucélia Tavares Guimarães

Orientadora – UEMS/Paranaíba