UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LEILEANNE MAC DOVEL RIBEIRO

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA BENVINDA DE ARAÚJO PONTES – ABAETETUBA-PA: modos de enunciação das relações de saber-poder

ABAETETUBA
2019

LEILEANNE MAC DOVEL RIBEIRO

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA BENVINDA DE ARAÚJO PONTES – ABAETETUBA-PA: modos de enunciação das relações de saber-poder

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba, como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.
Orientadora: Profª. Drª. Vilma Nonato de Brício.

ABAETETUBA
2019

Dedico este trabalho ao meu bondoso Abba, pois reconheço que sem Ele nada sou! Ao meu pai, à minha mãe, irmã/os, sobrinhxs, amigxs, familiares maternos e paternos, por todo amor, cuidado, carinho, apoio e orações que recebi nos momentos de tristezas e alegrias. E à minha querida orientadora Vilma Brício, por todo carinho, respeito e compreensão. Vocês são presentes de Deus na minha vida!

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p. 57).

AGRADECIMENTOS

Quem diria que aquela criança doente e que fora desenganada pelos médicos, chegaria à universidade?! Minha mãe sempre recorda dos anos em que eu só vivia doente, minha vida é um milagre de Deus. Sei que para Deus há um tempo determinado para todo propósito debaixo do céu (Provérbios 3.1). Minha gratidão a Deus por Ele ter me dado a chance de viver os propósitos d'Ele, sei que nada foi em vão, lembro com emoção do dia em que recebi a notícia que havia passado no vestibular. Era um sábado, dia 24 de Janeiro de 2015 o dia escolhido para Deus me abençoar de uma maneira que jamais imaginei! Eu havia me inscrito e feito as provas do Enem 2014, porém não estava com pretensão de passar no vestibular. Mas como Deus escreve certo por linhas certas, Ele já tinha tudo preparado para mim. E a primeira pessoa que viu o resultado foi minha amada prima Jéssica Mac Dovel, ela fez questão de vir em casa e toda alegre nos deu a notícia. Quando ela me disse que meu nome estava naquele listão, fiquei paralisada, eu não entendia como tinha passado, se não havia me preparado para aquilo. Mas logo a ficha foi caindo e minha mãe se derramou em lágrimas, ajoelhando e agradecendo a Deus por aquele milagre em nossas vidas. Esse dia está marcado em minhas boas lembranças!

É gratificante chegar ao final de um ciclo com a sensação de dever cumprido! É assim que me sinto, ao relembrar o que passei para chegar até aqui. A caminhada foi árdua, pensei em desistir em vários momentos de dificuldades, mas agradeço à Deus por Ele sempre colocar no meu caminho anjos que chamo de "Amigxs". Posso afirmar com veemência que eu vivi a universidade! Me permiti vivenciar inúmeras situações que só quem é ou foi estudante entende. Desde ir para a universidade com dinheiro contado para pagar a passagem de volta para casa, "almoçar" um skilho ou um chocolate por precisar ficar o dia inteiro na universidade e não ter dinheiro para comprar um almoço de verdade. Ou levar a famosa marmita e esquentar no micro-ondas que fica à disposição na copa do campus, não me envergonho das situações que vivi nessa jornada, pois sei que nada foi em vão.

Por outro lado, participei de eventos maravilhosos no campus, tive a oportunidade de ser aluna dos melhores professores e professoras que a UFPA dispõe. Minha eterna gratidão e respeito à cada docente que ministrou aula na minha turma, os ensinamentos jamais serão esquecidos a FAECS faz parte da minha vida.

Agradeço imensamente e eternamente a minha querida Orientadora e Amiga, Vilma Nonato de Brício, por todo carinho, respeito, confiança e compreensão que teve comigo. No momento em que me vi sem chão, totalmente destruída ela me estendeu as mãos e me apoiou,

eu jamais esquecerei o que a senhora fez por mim querida professora. Pois quando eu me vi caindo em uma depressão, em decorrência da profunda tristeza que a partida repentina do meu amado Tio me causou, foi você quem me tirou do fundo do poço e me fez entender que a vida continua. Nada mais será como era outrora, eu terei que aprender a lidar com a ausência que ele deixou. Também peço perdão pelas vezes que não fui uma boa Orientanda, mas como sempre, a senhora conversava comigo e me entendia até melhor que minha mãe. Agradeço pelos livros que me deu, aos que me emprestou, agradeço também pelos incentivos, pelos eventos que participamos, pelos puxões de orelha merecidos e inúmeros conselhos, minha eterna gratidão e respeito à senhora, saiba que sempre estarás em minhas orações.

Agradeço ao meu amado Pai Pedro Ribeiro, por sempre ter cuidado de mim, eu sou privilegiada por ser sua filha, o Sr. é um ser humano incrível! Com a sua humildade e bom humor provoca a alegria no nosso lar, muito obrigada paizinho, por tudo o que você fez e faz por mim, pelos meus dois irmãos e minha irmã. O Sr. É o homem mais maravilhoso que já conheci na vida, admiro muito você. Agradeço a minha amada Mãe, Leide Ribeiro por ser essa mulher forte e valente que as vezes é muito brava, mas que eu não troco por nada, obrigada mãezinha por todo amor, cuidado e dedicação, por ter me apoiado em decisões importantes, por sempre ter tido uma palavra abençoada e por acreditar em mim quando eu desacreditei, foi sua força e orações que me sustentaram ♥.

Agradeço aos meus irmãos Pedro Júnior, por sempre ter torcido por mim, por sempre que chega em casa conversa comigo, pergunta se estou bem e como estou indo nos estudos, amo você maninho, ao Pedro Fágner por ser meu melhor amigo, pelas brincadeiras que só nós entendemos, por nossos momentos de zoação, pelas conversas sobre todos os assuntos, nossa conexão é inexplicável, amo muito você meu negão, e à minha irmã Leideanne Mac Dovel apesar de não morarmos na mesma casa, sempre estamos juntas, obrigada mana por sempre me dar os melhores conselhos e por todo amor, minha gêmea branca amo muito você. Ao meu cunhado Kesney Brasil que as vezes é muito chato, mas que aprendi a amar, obrigada por tudo de bom cunho'. À minha cunhada Erenilda Viegas por ser uma grande amiga, amo você cunha do meu coração. Aos meus sobrinhos Pietro, Ellen e Edson, pela alegria que vocês sempre nos proporcionam quando chegam em casa. Todos vocês são muito importantes para mim ♥. Família, vocês não sabem, mas eu não desisti por vocês.

Agradeço aos meus avós maternos, Tereza e Manoel Miguel por serem exemplo de fé, luta e persistência. Vovó Tereza sempre amorosa, sempre que chego em sua casa me enche de comida, e o Vovô Miguel apesar de aparentar ser bravo, é só chegar perto que ele começa a conversar sobre tudo, vocês são mais que especiais para mim.

Agradeço também a minha avó paterna Carmosa Ribeiro, que apesar de não lembrar quem sou eu, é uma pessoa de fundamental importância para mim e toda a família Ribeiro, agradeço ao meu Primo Francildo, sua esposa Raquel e filha Rayanne por sempre terem torcido por mim, agradeço também ao meu Primo Adaildo e Keytiane por serem amigos e pela torcida e a Maria Eduarda (Duda) por ser minha amiga incondicional, amo você neném ♥.

Agradeço a minha querida tia Leonice Mac Dovel que eu escolhi para ser minha paraninfa desde o dia em que passei no vestibular. A senhora é minha segunda mãe, louvo a Deus por sua vida. Agradeço a minha prima Jéssica Mac Dovel por tudo o que representa para mim, não somos apenas primas, nossos laços são de irmãs, te admiro muito pela mulher que está se tornando. Compartilho a mesma dor que sentes, mas sempre estou orando a Deus por você, sua mãe e seu irmão, para que Ele os fortaleça. Amo você minha pequena ♥.

Agradeço a todos meus tios e tias maternos: Francisca e Lucas, Manoel e Ivanete, Leila e Dílson, Lídia e Sadraque, Josué e Lucineide, Leonice e Moisés, Joel e Ana Gleice, Zenaide e meu saudoso Gérson Moraes; e tios e tias paternos: Miguel e Margarida, Francisco e Ugda e Maria do Socorro. E as dezenas de primos e primas que tenho tanto do lado materno quanto paterno. Em especial agradeço ao Wenderson, por desde a infância ser meu parceiro de brincadeiras e aventuras, e atualmente é meu fotógrafo particular, à Cínthya Karla por ser uma pessoa maravilhosa, por ter sido uma parceira incrível na adolescência, à Francina pela amizade incondicional, torcida e melhores comidas. À Eulália por ser amiga e parceira nos compromissos da igreja, Mayara e Maelson que apesar de morarem distante são amigos valiosos, quando estamos juntos a alegria é certa.

Agradeço a minha turma Pedagogia 2015 Matutino, em especial ao meu grupo amado "As Lisossomos Comilonas", composto por Ana Cláudia, Danila Castilho, Daniela Pantoja, Lauriane Correia e Regina Siqueira, minha gratidão a vocês minhas amoras, pela parceria nos trabalhos e algumas comemorações que vocês não falharam rs, pela amizade sincera que construímos e por todo amor de irmãs que nos une. Amo vocês para sempre. Ao meu grupo de TCC, formado por Anderson Miranda, Elicléia Silva (Eli), Marcileide Vieira (Leide) e Maiara Oliveira por também ter sido minha parceira na Iniciação Científica, muito obrigada mana por sua amizade sincera, pelas conversas, orações, por sempre ter sido aquela pessoa que me fazia sorrir, vocês são especiais para mim.

Agradeço a Tamires Alves por ser minha fiel amiga desde a infância/adolescência, pelos conselhos e por nunca ter me abandonado, te amo amiga. À Letícia Souza, meu ensino médio não seria o mesmo se você não tivesse feito parte dele, amo você incondicionalmente

amiga, jamais esquecerei nossa amizade. Não poderia deixar de agradecer ao Junior Gomes (Junin), nossa amizade começou via “sms da tim” em 2011, e nunca mais nos deixamos, uma amizade leve, sincera e que será de sempre, para sempre! Só nos vimos pessoalmente uma vez, mas isso é só um detalhe, amo você branquelo.

Agradeço ao Grupo Experimentações na pessoa da Líder Vilma Brício e Vice- Líder Karina Mendes, pelos momentos de estudos, experiências trocadas e amizade que construímos, meu agradecimento em especial à Isabel Silva (Bel), Ruan Felipe, Maria Antonia, os mestrandos mais incríveis do Campus de Abaetetuba. Pretendo permanecer no grupo e em um futuro não muito distante ser mestranda, doutoranda... com fé em Deus chegarei lá!

Agradeço também ao meu dirigente Presbítero Sebastião Abreu e sua mui digna esposa Maria Suely por serem benção de Deus na minha vida. Ao meu querido Pastor Adalberto Nauar e sua família, por todas as orações.

Agradeço à Profª. Drª. Sandra Karina Mendes e ao Professor Mestrando Ruan Felipe Carvalho por terem aceito o convite em participar da minha banca, é sempre maravilhoso estar no mesmo ambiente que vocês. Tive a satisfação em ser discente da Profª. Karina em duas disciplinas e na escrita de um artigo, que foram de fundamental importância para minha formação acadêmica, eu já a admirava desde o dia 31 de Março de 2017, quando a senhora ainda não era docente efetiva na faculdade, na oportunidade veio para ser Palestrante na inauguração do nosso Grupo Experimentações. Ruan Felipe conheci em uma comunicação oral no II EPED, e passei a admirar o autor do trabalho incrível sobre grafismo no banheiro, meu muito obrigada a vocês, pois sei que a partir da leitura que fizerem do meu trabalho, me ajudarão a melhorar o mesmo.

Agradeço a todxs da Escola Benvinda de Araújo Pontes por terem me permitido realizar a pesquisa, que Deus os abençoe poderosamente.

Enfim, agradeço a todos e todas que fizeram parte da minha trajetória na universidade, todos os funcionários do campus, todos os professores. Todxs que não desistem da educação, vocês merecem o melhor. E para fechar com chave de ouro:

Obrigada Deus, toda honra e glória são para Ti!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso busca problematizar as Relações de Gênero na Escola Básica, produzidas a partir de entrevistas realizadas com uma vice-gestora, o coordenador pedagógico noturno e cinco estudantes da Escola Benvinda de Araújo Pontes, localizada na zona urbana do Município de Abaetetuba-PA. A pesquisa se apoia nos seguintes questionamentos: De que maneira é realizada a discussão de gênero na escola básica? Como as questões de gênero são constituídas na escola básica? Como essas discussões afetam os estudantes? A partir desses questionamentos foram formulados os seguintes objetivos: Identificar como é realizada a discussão de gênero na escola básica. Refletir sobre as questões de gênero apontadas por sujeitos da escola básica. Problematizar como essas questões apontadas refletem na vida dos estudantes da escola básica. O referencial teórico-metodológico é a arqueogenealogia de inspiração foucaultiana (2004, 2006a, 2006b, 2008), onde a partir da caixa de ferramenta desse filósofo francês foi possível problematizar questões de gênero no âmbito escolar (VEIGA-NETO, 2007, CORAZZA, 2001, LOURO, 1997, 2001, 2004 e FELIPE, 2007). Os resultados apontam que as questões de gênero não fazem parte do currículo escolar dos estudantes, onde o debate sobre a temática é realizado nos momentos em que são considerados necessários, tais como em situações de preconceitos, violência, sexismo, ou situação particular de algum estudante. A partir das entrevistas foi possível evidenciar que a equipe pedagógica reconhece a importância das questões de gênero serem discutidas com os estudantes, apesar de a temática não estar prevista no currículo oficial da escola, procuram responder os possíveis questionamentos dos estudantes que atendem. Em decorrência da falta de espaço para debate, alguns estudantes não reconhecem a escola como local para que as discussões sobre essas questões sejam trabalhadas, o que gera uma certa desvalorização do tema vir a ser assunto oficial dos conteúdos disciplinares.

Palavras-chave: Gênero. Currículo. Escola Básica.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 11

2. MOVIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 15

2.1. Alguns elementos da arqueologia e da genealogia 15

2.2. Currículo em evidência no âmbito educacional 19

2.3. Historicizando Gênero 22

2.4. Gênero como constituição discursiva: desafios e possibilidades 27

3. ESCOLA, CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO NO DISCURSO DOS SUJEITOS ESCOLARES 30

3.1. A Escola E. E. E. F. M. Profª Benvinda de Araújo Pontes 30

3.2. A Equipe Pedagógica frente às questões de gênero 32

3.3. As relações de gênero para os estudantes 40

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 46

REFERÊNCIAS 48

APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA 51

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .. 53

1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é resultado de um árduo período de estudos sobre gênero no âmbito escolar, uma vez que esse campo de estudos faz parte das minhas inquietações desde a adolescência. Período esse marcado por inúmeros questionamentos e dúvidas. Nesse tempo eu não compreendia gênero como "categoria analítica" (LOURO, 1997), mas já percebia que ao meu redor eram feitas distinções entre homens e mulheres, não apenas relacionadas aos aspectos biológicos, mas sobretudo à ideia de que mulheres são inferiores aos homens.

Não foi tarefa fácil delimitar o objeto da pesquisa, pois desde meu primeiro projeto de pesquisa já havia definido qual era meu tema central, mas não sabia ao certo o rumo que a pesquisa tomaria a partir da pesquisa de campo, pois como pesquisadores/as, sabemos que nosso foco pode mudar dependendo dos caminhos percorridos.

Meu interesse sobre a discussão de gênero surgiu desde a época em que eu estudava no ensino fundamental maior, pois a temática sempre me chamou atenção, quando podia, pesquisava sobre o assunto, fosse por revistas *teens* ou por sites na internet. Eu sempre fui muito observadora, e apesar de ser vista como "curiosa" por grande parte da minha família, guardava muitas perguntas comigo. Conversar sobre essa questão era minha vontade, porém não tinha oportunidade para tal. Na minha família, sempre tive mais intimidade em conversar com minha mãe, minha única irmã foi morar em Belém desde seus 12 anos, logo crescemos separadas. Apesar de minha mãe sempre ter se mostrado aberta ao diálogo, as conversas acabavam sendo superficiais, penso que ela queira me poupar de algumas situações, hoje entendo melhor esse tempo que vivi.

Nas escolas em que estudei, a discussão de gênero nunca fez parte das aulas, raríssimas vezes algum professor ou professora mencionava questões relacionadas à temática. E mais uma vez não era raro as meninas sofrerem perseguições por parte dos meninos, lembro quando cursava a antiga sétima série (atual oitavo ano), eu tinha umas cinco amigas "mais chegadas" na turma, e os meninos viviam tirando sarro delas, eram rotineiros os apelidos e muitos eram preconceituosos, houve um dia em que chamaram a elas e a mim de lésbicas por sempre andarmos juntas pela escola. Eu tinha apenas 12 anos e muitos "nomes" eram novos para mim. Para responder as minhas dúvidas, perguntava para uma amiga da turma que na época tinha 17 anos, apesar de ela não ter muita experiência, na medida do possível me dava respostas.

Essa condição mudou a partir do momento em que iniciei o Curso de Pedagogia em março de 2015 na UFPA, Campus de Abaetetuba, momento este em que me deparei com inúmeros textos de autores e autoras que abordavam o tema, o que foi de fundamental importância para que minhas inquietações retornassem, e mais ainda, no ano de 2016, quando ingressei no Grupo Experimentações (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica), como Bolsista de Iniciação Científica do PIBIC, onde pude realizar uma pesquisa com jovens do Ensino Médio acerca das "Narrativas de Jovens sobre Gênero e Sexualidade no Currículo da Escola Básica" e meu interesse pelo assunto aflorou ainda mais, pois a partir dessa primeira experiência como pesquisadora pude entender que esse campo de pesquisa possibilita muitos caminhos.

Nesse sentido, o presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como intenção refletir acerca das questões de Gênero produzidas por sujeitos escolares da Escola Básica, para tanto, formulei os seguintes questionamentos: De que maneira é realizada a discussão de gênero na escola básica? Como as questões de gênero são constituídas na escola básica por sujeitos escolares e de que forma essas discussões afetam os estudantes? Dessa forma, a pesquisa teve como objetivos de investigação: Identificar como é realizada a discussão de gênero na escola básica; Refletir sobre as questões de gênero apontadas por sujeitos da escola básica e verificar como essas questões apontadas refletem na vida dos estudantes da escola básica.

Destaco que essa pesquisa possui relevância pessoal, acadêmico e social. Pessoal na medida em que a discussão sobre gênero me inquieta desde minha infância/adolescência, e a partir dessa pesquisa terei meios de problematizar as questões de gênero que me acompanham, pois considero esse momento como oportuno para debater o assunto. No âmbito acadêmico no sentido de contribuir ainda mais com o debate sobre a temática, em tempos de nítidos retrocessos na educação brasileira, de maneira a colaborar e incentivar futuros pesquisadores e pesquisadoras a desenvolverem a temática a partir de outros olhares para reafirmação de que "Nossas pesquisas importam!". E no viés social, pois com os resultados, será possível refletir a maneira que a discussão de gênero é feita, para que através dos resultados obtidos, haja a desconstrução de preconceitos enraizados como a misoginia, sexismo no âmbito escolar, onde infelizmente vemos inúmeros casos das mais diversas violências enraizadas nas escolas. Desse modo, é necessário que se faça a problematização necessária sobre as questões de gênero.

Para a análise deste problema de pesquisa, utilizei como referencial teórico-metodológico alguns elementos da arqueogenealogia de inspiração do filósofo francês Michel Foucault (2004, 2006a, 2006b, 2008), que de acordo com Lobo (2012, p. 14) "tais formas

jamais se constituíram em uma teoria, no sentido clássico do termo, mas em precauções metodológicas em relação aos conceitos universais e/ou universalizantes". Oksala (2011, p. 23) esclarece-nos que:

> As arqueologias e genealogias de Foucault são, portanto, esforços explícitos para repensar o sujeito. O sujeito não é uma fonte autônoma e transparente de saber – é construído em redes de práticas sociais que sempre incorporam relações de poder e exclusões. Foucault caracterizou seu trabalho como uma genealogia do sujeito moderno; uma história do modo pelo qual as pessoas são construídas como tipos diferentes de sujeitos – delinquentes, homossexuais, doentes mentais ou, através dessas exclusões, como normais e saudáveis. Tal história está essencialmente ligada a lutas políticas: é possível contestar e, por fim, transformar identidades opressivas e degradantes quando elas são expostas enquanto construções sociais e não expressões de fatos naturais. Em outras palavras, "uma vez que essas coisas foram feitas, elas podem ser desfeitas, contanto que saibamos como foram feitas".

Fischer (2001, p. 198), diz que para analisar discursos a partir da visão foucaultiana é necessário "recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas". Em outras palavras, é recomendável ir além do que se vê ou se ouviu, é preciso "dar conta das relações históricas de práticas muito concretas, que estão "vivas" no discurso" (FISCHER, 2001, p. 198-99). A autora finaliza:

> O discurso ultrapassa a simples referência a "coisas", existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. (FISCHER, 2001, p. 200).

A partir dessa breve indicação teórico-metodológica inspirada através da "caixa de ferramentas" de Foucault, ressalto que a presente pesquisa objetivou realizar uma análise sobre as Relações de Gênero na Escola Básica, produzidas por sujeitos envolvidos no processo escolar.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Benvinda de Araújo Pontes, localizada na Zona Urbana do Município de Abaetetuba, em Novembro de 2018. Para a obtenção de dados para a análise dos objetivos propostos, realizei entrevistas semiestruturadas com uma vice-gestora, um coordenador pedagógico do turno noturno e cinco jovens estudantes com idade a partir dos 18 anos.

Tive acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, ressalto que não pude ter acesso a outros documentos, como planos de disciplina e demais documentos escolares

pois me falaram que são “documentos restritos”. Não obstante, ressalto que a partir das informações que obtive através das entrevistas realizadas e com o PPP da escola, foi possível realizar a análise dos objetivos da pesquisa.

O trabalho está dividido em duas seções e estão organizadas da seguinte maneira: a primeira seção está subdividida em quatro tópicos, onde descrevo a metodologia utilizada, faço uma breve discussão sobre currículo escolar, enfatizo gênero como categoria analítica e descrevo como foi o processo de definição do objeto de análise da pesquisa. Na segunda seção realizo a apresentação da escola em que efetivei a pesquisa, em seguida faço a análise e a discussão dos dados obtidos e finalizo a seção apontado os resultados alcançados. Apresento neste momento o produto final da minha pesquisa e espero contribuir de alguma maneira para ampliação do debate sobre as questões de gênero. Desejo a todxs uma excelente leitura!

2- MOVIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nessa seção faço a apresentação e discussão do referencial teórico-metodológico que orienta a pesquisa. Para uma melhor compreensão, a seção está dividida em quatro tópicos, no primeiro realizo a discussão da metodologia acionada onde aponto elementos da arqueologia e genealogia de inspiração Foucaultiana. No segundo tópico apresento brevemente o debate teórico sobre currículo e no terceiro tópico faço uma breve discussão sobre gênero para situar a temática escolhida. Essa construção possibilitou definir a objeto de pesquisa, de que trato no último tópico.

2.1. Alguns elementos da arqueologia e da genealogia

Não é tarefa fácil entender e menos ainda escrever sobre o pensamento de Michel Foucault. Com toda certeza ele foi um filósofo que revolucionou o modo de pensar de muitos estudiosos em muitos campos de pesquisa. Sua maneira singular de problematizar as diversas situações da sociedade foi de fundamental importância para o debate atual sobre questões referentes a gênero como categoria analítica. Nesse sentido, Veiga-Neto (2007) evidencia que Foucault foi quem melhor mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando para fabricar a modernidade e o sujeito moderno. A partir de Foucault é que se pôde entender a Escola como uma instituição capaz de articular os poderes que circulam com os saberes que informam e se ensinam sejam pedagógicos ou não. E completa dizendo que foi com o estudo da obra do Filósofo que foi possível "buscar algumas maneiras produtivas de pensar o presente" (VEIGA-NETO, 2007, p. 18).

Veiga-Neto (2007) enfatiza que não devemos procurar no pensamento Foucaultiano um suposto grande remédio para tudo, pois Foucault não é "um salvacionista na medida em que, para ele, não existe *o* caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente" (p. 18, grifos do autor). Porém, isso não quer dizer que não iremos chegar há muitos lugares, mas esses "lugares" não estão em um ponto material, que possam ser alcançados ou para esperar-nos. Foucault é um grande estimulador, pois a partir dos detalhados estudos históricos dele, ele constrói (construiu) diversas ferramentas analíticas que podemos usar em nossas pesquisas e também em nossas práticas sociais e educacionais (VEIGA-NETO, 2007). Foucault tratava seus livros como uma "caixa de ferramentas" para que os leitores tivessem distintas maneiras de pensar seus objetos de pesquisa. "O manejo

dessas ferramentas, contudo, pode envolver questões de interpretação, uma vez que o uso de toda ferramenta é sempre determinado pelo contexto" (OKSALA, 2011, p. 7). Sendo assim, de acordo com Brício (2010, p. 23):

> Para operar com as ferramentas analíticas propostas por Michel Foucault, um desafio precisa ser enfrentado: analisar o pensamento Foucaultiano a partir do conjunto de suas produções, não para sistematizá-lo, mas para compreender o conjunto de conceitos e noções utilizados na análise dos discursos [...]. O pensamento Foucaultiano opera por deslocamentos, o que impossibilita pensá-lo a partir de parâmetros lineares ou cronológicos. Entretanto, é possível pensar a sua obra a partir de alguns eixos que não se excluem, pois são marcados por continuidades e descontinuidades e se articulam nas suas investigações preocupadas em fazer um diagnóstico do presente a partir das práticas que historicamente organizam nossas vidas. Trata-se da arqueologia, da genealogia e da ética que possibilitam efetuar uma análise de relações e práticas em termos de saber-poder-subjetivação.

Alfredo Veiga-Neto (2007) nos informa ainda que não existe nenhum método Foucaultiano, a não ser que tomemos a palavra "Método" em um sentido livre, como Jorge Larrosa assinalou "uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição" (LARROSA 1994, p. 37 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 17). Nessa linha de pensamento, podemos conceituar método a partir do sentido da escolástica medieval como "um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos". (VEIGA-NETO, 2007, p. 17). Se não existe um método Foucaultiano, logo não existe uma "teoria foucaultiana".

Sobre esse aspecto, Machado (2006, p. XI) aponta que "toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados". No entanto, devemos entender teoria como "um conjunto de proposições logicamente encadeadas, que querem ser abrangentes, amplas e unificar tanto determinadas visões de mundo, quanto maneiras de operar nele e de modificá-lo" (VEIGA-NETO, 2007, p.18). Veiga-Neto (2007) defende ainda que em vez de falarmos em teoria foucaultiana o ideal é falarmos em teorizações foucaultianas, pois essa é uma forma de prevenção em utilizar o filósofo nas pesquisas educacionais.

Machado (2006, p. X) ao falar sobre a arqueologia, afirma que esta "procurando estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua

articulação com as instituições, respondia a como os saberes apareciam e se transformavam". Dessa maneira:

> Seu objetivo não é principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre os saberes a partir da configuração de suas positividades; o que pretende em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de natureza essencialmente estratégica. (MACHADO, 2006, p. X).

A arqueologia busca entender como os saberes aparecem e se transformam, a genealogia vem para explicar a produção dos saberes a partir do poder. Sobre esse poder analisado por Foucault, Machado (2006, p. X) afirma que:

> Não existe em Foucault uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa: é uma prática social e, como tal, constituída historicamente.

Dessa forma, Foucault (2006a, p. 8) assegura que o poder "não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso". Ou seja, para o filósofo, o poder não pode ser compreendido como algo unicamente negativo ou proibitivo. Assim sendo, o poder deve ser entendido como uma rede produtiva que perpassa por todo o corpo social, estando além de todas as interpretações negativas (FOUCAULT, 2006a).

Ao se referir sobre arqueologia e genealogia, Machado (2006) informa-nos que as duas realizam análises fragmentárias, na medida de que "nem a arqueologia, nem, sobretudo, a genealogia têm por objetivo fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema; o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentárias e transformáveis" (p. XI). Dessa maneira:

> A noção de arqueologia capta efetivamente as principais características da abordagem de Foucault à história da ciência e realça os pontos em que ela difere da historiografia tradicional. Ele estava mais interessado em camadas de problemas que em realizações individuais, o que reflete o significado de arqueologia no sentido convencional. (OKSALA, 2011, p. 39).

Para Foucault (2006a, p. 7), a genealogia deve ser "uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc." sem que para isso

seja necessário "se referir a um sujeito em especial, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história" (FOUCAULT, 2006a, p. 7). Nesse sentido:

> A genealogia exige, portanto a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. Ela deve construir seus "monumentos ciclópicos" não a golpes de "grandes erros benfazejos", mas de "pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo". Em suma, uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da "origem". (FOUCAULT, 2006a, p. 15-16).

Sobre essa questão de "origem" apontada em Foucault (2006a), Gonçalves (2010) formula os seguintes questionamentos: "qual ideia de "origem" Foucault se refere? A qual noção de "origem" ele se contrapõe e, em contrapartida, em qual ideia de "origem" se apoia para proceder a sua crítica?" (p. 83). Na intenção de responder esses questionamentos, Gonçalves (2010) assinala que:

> A crítica à noção de "origem" marca, distintamente, mas não opositivamente, dois períodos da análise histórica em Foucault: o período arqueológico e o período genealógico. Tal crítica evidencia o deslocamento ou a passagem de uma história dos saberes ou da crítica arqueológica, que se desenvolvia no interior da nova história para se opor à história das ideias, para uma crítica que se desenvolve no interior de uma história efetiva, genealógica, do sentido histórico, de inspiração nietzschiana (p. 83).

Brício (2016) informa-nos que Foucault começa a utilizar a genealogia como análise histórica a partir dos livros *Vigiar e Punir* e no primeiro volume da *História da Sexualidade – A vontade de saber* e também em alguns *cursos do Collège de France*. Não obstante, o filósofo no livro *A ordem do discurso*, já indica a articulação analítica entre a arqueologia e genealogia, quando pontua:

> Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação. A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. Na verdade, estas duas tarefas não são nunca inteiramente separáveis; não há, de um lado, as formas da rejeição, da exclusão, do reagrupamento ou da atribuição; e, de outro, em nível mais profundo, o surgimento espontâneo dos discursos que, logo antes ou depois de sua manifestação, são submetidos à seleção e ao controle. (FOUCAULT, 2004, p. 65-66).

Foucault ao dar início à sua análise genealógica, não deixa de lado a arqueologia, "pois esta serve para analisar as práticas discursivas e a análise genealógica para circunscrever as relações de saber-poder nelas implicadas" (BRÍCIO, 2016, p. 46). Para fazer essa análise, "o arqueólogo institui como objeto o discurso, cujas unidades são os enunciados, que formam as práticas discursivas que configuram as *epistemes*" (BRÍCIO, 2010, p. 26).

Fischer (2001) ao se referir sobre o discurso na visão foucaultiana, aponta que "nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento". Desse modo, "analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos" (FISCHER, 2001, p. 198-199). Ainda sobre discurso, Foucault afirma:

> [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intricamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56 *apud* FISCHER, 2001, p. 199).

Nesse sentido, Brício (2010, p. 28) alerta-nos que para analisar os discursos na perspectiva foucaultiana é necessário "se deter no nível de existência dos discursos, em sua complexidade, nos enunciados e nas relações que o próprio discurso põe em funcionamento". Dessa forma, podemos perceber que o discurso vai além da explicação de "coisas", pois para Foucault o discurso "não pode ser entendido como um fenômeno de mera "expressão" de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria" (FISCHER, 2001, p. 200).

Essas noções da caixa de ferramentas foucaultiana são acionadas para pensar currículo e as relações de gênero, assim como para definir o objeto de pesquisa, nos tópicos à seguir.

2.2. Currículo em evidência no âmbito educacional

O debate sobre currículo tem ganhado maior visibilidade a partir das importantes contribuições de Silva (2003, 2004), Moreira (2010) e Corazza (2001). Esses autores ao longo dos anos realizaram importantes estudos e debates sobre a temática. Silva (2004, p. 148) em seu livro "Documentos de Identidade, uma Introdução às Teorias do Currículo", faz um apanhado histórico sobre a emergência da discussão de currículo. Silva (2004) menciona o livro de Bobbitt *The curriculum* (1918) e nos informa que este exerceu grande influência nas primeiras discussões sobre currículo. Silva (2004) faz o mapeamento da história do currículo, sua emergência, os efeitos produzidos e a consolidação do termo como categoria de análise, apontando que o currículo "é resultado de um processo histórico". Nesse sentido, podemos entender que o currículo escolar sofreu inúmeras transformações no decorrer dos tempos, a partir das teorias de currículo. Tomaz Tadeu continua:

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo e 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 (2004, p. 150 Grifos do autor).

Silva (2003) nos informa que o currículo tem passado por inúmeras transformações e que há quatro visões em que o currículo e a teoria curricular foram sendo concebidas, a saber: 1. A tradicional; 2. A tecnicista; 3. A crítica e 4. A pós-estruturalista. Conforme Silva (2003), no viés Tradicional, o currículo é visto em uma concepção conservadora da cultura e a trata como fixa, estável ou herdada e o conhecimento como fato e/ou informação, essa visão ainda lidava com a escola e a educação a partir da perspectiva conservadora. A visão Tecnicista apesar de ser bem parecida com a Tradicional, ressaltava as dimensões instrumentais e econômicas da educação. A visão Crítica era baseada de cunho neomarxista, e via a escola e a educação como instituições relacionadas às estruturas de classe da sociedade capitalista. E a Pós-estruturalista, reformulava algumas análises da tradição crítica neomarxista, onde buscava tratar o currículo como prática cultural e de significação (SILVA, 2003).

Moreira (2010, p. 62-63) ao se referir sobre a discussão de currículo em solo brasileiro evidencia que:

> A emergência do pensamento curricular brasileiro pode ser situada nos anos 1920 e 1930, quando significativas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas ocorrem no país. Após a Primeira Guerra, uma incipiente indústria é organizada, mais provocada por mudanças nas relações do Brasil com os países industrializados que propriamente pela

> guerra. Começa-se a fazer necessário alfabetizar os trabalhadores, já mais especializados, que, também, passam a exigir a expansão do sistema educacional. Alfabetizar as massas, impedidas de votar, significa ainda aumentar o número de eleitores e mudar o poder político, até então nas mãos das oligarquias rurais.

A expansão das pesquisas sobre currículo incorporaram questões sociais e culturais de maior expressividade no século XX e início do século XXI, tais como relações de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, teoria *queer* entre outros.

Na apresentação do livro *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades* Paraíso e Caldeira (2018, p. 13) apontam que o currículo:

> É território político, ético e estético incontrolável que, se é usado para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos grávidos de esperança a serem percorridos.

Como território múltiplo e contestado, o currículo é construído entre controle transgressões, no qual a linguagem também tem papel importante, pois para Corazza (2001) o currículo é linguagem, visto que através dele é possível identificar "significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes" (p. 9). Portanto, o currículo "[...] é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito" (CORAZZA, 2001, p. 10).

Ou seja, ao caracterizar currículo como linguagem, diversos fatores estão interligados, como de interpretar e atribuir sentidos às coisas que existem no mundo. Nesse sentido, Corazza (2001) evidencia ainda que um currículo é cativo de sua própria linguagem, ou seja, ele não é dono do que diz, nem do que fala, a autora assinala: "Ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado" (CORAZZA, 2001, p. 11).

Deste modo, o currículo nos enreda ao longo de nossas vidas, pois este "[...] é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração" (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 19).

Silva (2003) nos adverte para não tratarmos o currículo como algo acabado e sim como uma "relação social" pois

> Desde a sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro saberes subordinados, relegados, desprezados [...]. Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significante, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto de relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder (p. 22).

Diante dessa consideração, podemos entender que o currículo escolar a partir das relações sociais se constitui a partir de relação de poder, na medida de que "o currículo, visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser separado de relações de poder", pois essas relações de poder "tem sido central para o projeto educacional crítico" (SILVA, 2003, p. 24).

No próximo tópico faço uma breve discussão sobre as questões de gênero.

3.3. Historicizando Gênero

De acordo com Brício (2010), para problematizar gênero utilizando como ferramenta analítica os conceitos saber-poder de inspiração foucaultiana, é necessário antes de tudo, refletir como os discursos sobre a temática foram historicamente construídos, e quais são as possibilidades do debate nas áreas: acadêmica, educacional, política e social. Logo, "é preciso pensá-lo não como categorias de análises fixas, naturais, mas a partir de sua constituição histórica e das condições de possibilidade" (BRÍCIO, 2010, p. 49).

Brício (2010) evidencia que "para historicizar gênero é preciso enfatizar sua dimensão relacional que possibilita o questionamento das identidades que pressupõem a demarcação de limites e fronteiras a partir de marcadores biológicos ou sociais" (p. 52). Portanto, de acordo com Louro (1997, p. 23-24):

> A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. [...] Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise dos indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das

> interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

A partir dessa contribuição de Louro, é possível entender que gênero não deve ser utilizado para a demarcação dos papéis do que ser é homem e/ou mulher e quais seus respectivos papéis na sociedade. Pois "ao se constituir como categoria relacional, o gênero subverte a noção de identidade apresentada como essência e ponto de origem do sujeito" (BRÍCIO, 2010, p. 52).

Guacira Louro (1997), indica que o conceito de gênero com o qual trabalha, teve sua gênese no movimento feminista contemporâneo, o qual ganhou visibilidade a partir do século XIX no Ocidente. No entanto, somente a partir do século XX, o movimento feminista tornou-se conhecido a partir do chamado "sufragismo", que foi um período de lutas em prol de as mulheres terem direito ao voto, nas palavras de Louro:

> O sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo. Seus objetivos mais imediatos estavam, sem dúvida, ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas foi seguido de uma certa acomodação do movimento (1997, p. 15).

A "segunda onda" do feminismo é datada no final da década de 1960, quando "além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas" (LOURO, 1997, p. 15). A partir desse momento, o debate sobre gênero passou a ser problematizado entre estudiosas e militantes e também por críticos e críticas. A autora destaca sobre esse acontecimento:

> Já se tornou lugar comum referir-se ao ano de 1968 como um marco de rebeldia e da contestação. A referência é útil para assinalar de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham sendo gestados há algum tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades (LOURO, 1997, p. 15-16).

O movimento feminista buscava nessa época “tornar visível aquela que fora ocultada” (LOURO, 1997, p. 17), pois era notório que as mulheres até então não eram “vistas”. Louro explica: “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência” (1997, p. 17). É importante destacar que essa invisibilidade da mulher não é, e nunca foi desinteressada, pois sempre foi carregada de muitos enunciados como: “lugar de mulher é na cozinha”, “mulher foi feita para cuidar do lar” que fazem parte de nossas experiências desde a infância; qual mulher quando criança não ouviu: “menina não senta de perna aberta”, “meninas não podem ter carrinho de brinquedo”, “meninas não sobem em árvores, senão as frutas estragam”.

Os enunciados são inúmeros, e sempre estão carregados de muitos rótulos para nós mulheres. De acordo com Louro (1997), as feministas passaram a fazer estudos sobre essas questões e problematizarem os espaços que antes eram ocupados somente pelos homens, a autora pontua:

> Seria, no entanto, um engano deixar de reconhecer a importância destes primeiros estudos. Acima de tudo, eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres – as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da norma masculina – em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos. Fizeram tudo isso, geralmente, com paixão, e esse foi mais um importante argumento para que tais estudos fossem vistos com reservas. Eles, decididamente não eram neutros (LOURO, 1997, p. 18-19).

Louro (1997) entende que a marca principal dos estudos feministas é o caráter político que este possui. Desse modo, as pesquisadoras feministas passaram a escrever em primeira pessoa e sem aspirações de permanecerem no anonimato “Assumia-se com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que ela tinha origem numa trajetória específica que construiu o lugar das mulheres e que o estudo de tais questões tinham (e tem) pretensões de mudança” (LOURO, 1997, p. 19).

A partir desse momento importante para o movimento feminista, os estudos feministas precisaram ir além das “descrições minuciosas” e tiveram que “ensaiar teorização” (LOURO, 1997, p. 20). Essas teorizações acima mencionadas não impediram que fossem observadas as motivações e interesses comuns entre as estudiosas feministas (LOURO, 1997). Para tanto,

surgiu a justificativa da existência das desigualdades entre homens e mulheres pelo viés biológico, Louro destaca sobre esse ponto que:

> O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – *e justificar* – a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 20-21). Grifos da autora.

Louro (1997) ressalta que o que está em jogo não é a diferença biológica existente entre homens e mulheres e sim como essas características são representadas e valorizadas, "para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos" (LOURO, 1997, p. 21) e a partir desse momento o debate passou a ser construído em torno de uma nova linguagem, no qual o conceito de *gênero* se tornou fundamental (LOURO, 1997).

Esse breve retorno sobre a história do movimento feminista contemporâneo, na luta pelo espaço das mulheres na sociedade foi necessário para que compreendamos o conceito de gênero que Guacira Louro (1997) utiliza em seus estudos, o qual a autora explica:

> Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou, então, como "são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (p. 21-22).

Nicholson (2000) ao fazer uma breve explanação sobre as origens da temática gênero no discurso feminista nos anos 60 nos informa que:

> "Gênero" tem suas raízes na junção de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: o da base material da identidade e a da construção social do caráter humano. Na época do surgimento da segunda fase do feminismo, no final dos anos 60, um legado da primeira ideia foi a noção, dominante na maioria das sociedades industrializadas, de que a distinção masculino/feminino, na maioria de seus aspectos essenciais, era causada pelos "fatos da biologia", e expressada por eles. [...] Em meados dos 60, o termo "gênero" ainda era usado principalmente como referência a formas femininas e masculinas dentro da relação ao papel da sociedade na distinção entre fenômenos codificados e termos de "masculino" e "feminino". As feministas da segunda fase estenderam o significado do termo para com ele se referir também a muitas das diferenças entre mulheres

> e homens expostas na personalidade e no comportamento (NICHOLSON, 2000, p. 54-55).

Nesse sentido, gênero como conceito, passa a provocar discussões não apenas a questões relacionadas às mulheres, mas também aos homens (LOURO, 1997). Dessa forma, "Busca-se, intencionalmente contextualizar o que se afirma ou *se* supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da 'Mulher' ou do 'Homem'" (LOURO, 1997, p. 22).

Brício (2010) assinala que:

> O jogo de relações de poder-saber que efetua a oposição binária entre os gêneros não cria somente a divisão entre homens e mulheres, mas, sobretudo, justifica a supremacia de um gênero sobre o outro. Nesse sentido, o homem assume o papel de dominador e a mulher de dominada, dando significado a uma relação de poder unidirecional e reforçando a noção de poder como algo que possui e que teria apenas aspectos negativos/repressivos, resultando em posição de sujeitos numa relação fixa e vertical (p. 49).

Nesse sentido, a noção de poder apontada na citação acima, nos leva a entender que "não há lugar para a noção de mulheres e homens como categorias essencializadas, hierarquizadas ou polarizadas, pois no exercício de poder entram em jogo diferentes técnicas que não são aceitas de forma passiva, mas contestadas" (BRÍCIO, 2010, p. 50). Nas palavras de Foucault:

> [...] quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto maior astúcia quanto maior for a resistência. De que modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. [...] Em toda parte se está em luta [...] e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer (2006b, p. 232).

Nessa linha de pensamento, não se pode pensar as relações de gênero como demarcadoras de que há espaço para dominadores versus dominados, pois no exercício de poder existem correlações de forças que dão possibilidade de resistências (BRÍCIO, 2010). A discussão sobre gênero passou a carregar consigo o caráter social de feminino e masculino, como podemos comprovar na seguinte citação de Louro:

> O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se

> considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (1997, p. 23).

Nesse sentido Paraíso e Caldeira (2018, p. 13), apontam que Gênero "é teoria explicativa dos processos históricos e culturais de construção do masculino e do feminino que, se pode dividir, normalizar e hierarquizar, também pode abrir brechas, acolher as diferenças e multiplicar possibilidades de 'vidas vivíveis'".

Connell (2015, p. 25) compreende Gênero como "uma dimensão central da vida pessoal, das relações sociais e da cultura. É uma arena em que enfrentamos questões práticas difíceis no que diz respeito à justiça, à identidade e até à sobrevivência". Assim sendo, podemos pontuar que a discussão de gênero está imbricada em todos nós, sujeitos envolvidos nas diversas relações sociais e em diferentes instituições.

Felipe (2007) destaca sobre a discussão de gênero que:

> Nas três últimas décadas, o conceito de gênero ganhou considerável visibilidade no meio acadêmico, bem como nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais, na militância político-partidária, ocupando também importante espaço nas políticas públicas. Várias iniciativas têm sido tomadas no sentido de promover a igualdade de gênero e os direitos sexuais das chamadas minorias (p. 78).

Com as considerações teórico-metodológicas feitas, no próximo tópico apresento o processo de construção do objeto de pesquisa.

2.4. Gênero como constituição discursiva: desafios e possibilidades

A definição do objeto de análise se materializou a partir dos questionamentos formulados para a pesquisa, juntamente com o referencial teórico-metodológico acionado. Confesso que inicialmente meu foco era fazer uma investigação apenas com os jovens do Ensino Médio, pois minha intenção era de evidenciar as questões de gênero produzidas por estes sujeitos. Porém, com a primeira orientação que recebi de minha orientadora, percebi que o tema escolhido estava muito amplo, de maneira que eu não teria meios e nem tempo suficiente para realizar a pesquisa de conclusão de curso, uma vez que minha pretensão inicial era realizar a pesquisa em mais de uma escola do município de Abaetetuba.

Essa pesquisa se constitui em uma continuidade/descontinuidade de outras pesquisas que realizei como Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/PRODOUTOR, onde a partir do momento em que fui selecionada para executar pesquisas relacionadas às questões de gênero,

corpo e sexualidade nas escolas de Abaetetuba, me vi construindo outra identidade: a de pesquisadora, que me fez desejar seguir em frente a carreira acadêmica.

A Escola Benvinda de Araújo Pontes não era minha primeira opção, pois eu nunca tinha visitado a referida escola. A escolha se deu a partir do momento em que as demais escolas da Rede Estadual de ensino não me concederam permissão de realizar a pesquisa pelos seguintes motivos: A maioria das escolas na época da pesquisa estava em processo de reforma, o que impossibilitava a presença de pesquisadores no espaço escolar, nas outras "disponíveis" não concederam permissão da pesquisa por não considerarem meu tema relevante para a escola.

Nesse sentido, em Outubro de 2018 fui à Escola Benvinda de Araújo Pontes e para minha alegria fui bem recebida por uma vice-gestora, a qual foi atenciosa comigo, me autorizou a realizar a pesquisa na escola, logo me apresentou à uma Coordenadora Pedagógica que de imediato se interessou pela temática da minha pesquisa e logo se mostrou disponível em ajudar no que fosse possível. Evidencio que a Escola Benvinda também estava em reforma na época, porém tive permissão para realizar a pesquisa no turno noturno, por este ser considerado melhor para pesquisar sobre as questões de gênero com jovens.

Iniciei a pesquisa em uma segunda feira. Ao chegar à escola por volta das 18:45, de imediato me identifiquei como pesquisadora para o Coordenador Pedagógico noturno, mostrei a ele a autorização para realizar a pesquisa devidamente assinada pela vice-gestora. O Coordenador Pedagógico de início não se mostrou receptivo, mas concordou e posteriormente, me apresentou em todas as turmas que estavam em aula. E dessa forma me apresentei aos professores e estudantes, na ocasião falei brevemente dos objetivos da pesquisa e a importância que a mesma representa para o âmbito escolar.

No que diz respeito aos documentos analisados, destaco que tive acesso apenas ao Projeto Político Pedagógico (PPP, 2013-2014) da Escola. Não foi possível obter outros documentos escolares, pois o coordenador pedagógico me informou que são "documentos restritos da escola", sendo assim, tive que pensar em outras estratégias para conseguir desenvolver minha pesquisa. Na falta de permissão ao acesso a outros documentos necessários para obtenção de dados que abordassem as questões de gênero, decidi fazer entrevistas com o coordenador pedagógico e a vice-gestora da escola. Dessa forma, formulei perguntas que viessem contribuir para a obtenção dos dados que eu precisava no momento.

Nesse sentido, as entrevistas se constituíram em documentos importantes para a pesquisa. Realizei entrevistas semiestruturadas com o coordenador pedagógico noturno, com a vice-gestora e cinco estudantes (duas moças e três rapazes) do Ensino Médio. Ressalto ainda

que todos os participantes da pesquisa leram, concordaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, para identificar a vice-gestora e o coordenador pedagógico, utilizei a nomenclatura da função que exercem na escola. Para identificar os estudantes empreguei nomes fictícios por razão de preservar a identidade pessoal deles.

Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. De acordo com Silveira:

> Nas entrevistas [...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da "verdade": elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (2002, p. 130).

Ressalto que as entrevistas realizadas não objetivaram construir uma verdade absoluta sobre as questões de gênero, meu objetivo nesse trabalho é de tão somente evidenciar e problematizar os discursos sobre gênero, a partir da visão de sujeitos escolares da Escola Benvinda de Araújo Pontes.

Após discorrer brevemente sobre o referencial teórico-metodológico, e a construção do objeto da pesquisa faço a seguir a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos escolares, onde evidencio como as questões de gênero se tornam emergente nos enunciados dos sujeitos da escola, bem como problematizo as composições de forças que os constituem.

3- ESCOLA, CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO NO DISCURSO DOS SUJEITOS ESCOLARES

Nessa seção analiso as entrevistas que realizei com uma vice-gestora da escola, o coordenador pedagógico noturno e cinco estudantes do ensino médio sobre as questões de gênero onde busco também fazer a conexão teórica a partir das falas dos entrevistados. Desse modo, no primeiro tópico faço a apresentação da escola E. E. E. F. M. Profª Benvinda de Araújo Pontes onde realizei a pesquisa apontando aspectos da gênese da instituição escolar, usando como documento principal o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No segundo tópico exploro a visão da gestão e coordenação pedagógica, aonde evidencio o que estes pensam sobre as questões de gênero. No terceiro tópico problematizo as relações de gênero apontadas pelos jovens estudantes entrevistados onde busco trazer elementos para reflexão sobre os assuntos apontados.

3.1. A Escola E. E. E. F. M. Profª Benvinda de Araújo Pontes

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Benvinda de Araújo Pontes é uma instituição educativa, cuja mantenedora é a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e está localizada na Travessa Santos Dumont, nº 1315, Bairro São Lourenço, município de Abaetetuba-Pará, CEP 68440-000. A escola está localizada na zona urbana do município e recebe alunos e alunas dos bairros próximos, bem como das estradas e ilhas de Abaetetuba.

De acordo com informações descritas no Projeto Político-Pedagógico da instituição[1] (PPP da Escola Benvinda de Araújo Pontes, 2013-2014) a Escola Benvinda de Araújo Pontes foi construída com dinheiro de Órgão Público Federal. Nesse documento, uma breve história é descrita sobre o Bairro São Lourenço, quando este sofreu entre meados dos anos 1980 uma significativa extensão territorial, consequentemente houve um crescimento populacional o qual foi o fator que influenciou na necessidade de o bairro evoluir.

A Escola Benvinda de Araújo Pontes passou a ser pensada como uma possibilidade de levar o crescimento para o bairro, pois a mesma atenderia os anseios dos moradores da região que reivindicavam há muito tempo para que fosse construído um espaço escolar na área. O

[1] Ressalto que o Projeto Político Pedagógico da Escola não está atualizado, sendo essa versão (2013-2014) a mais recente e esse foi o documento que me foi permitido acesso. O coordenador pedagógico noturno me informou que a equipe de Coordenação Pedagógica da instituição está trabalhando para a atualização do documento para o ano letivo de 2019.

terreno que atualmente funciona a Escola pertencia ao "Tiro de Guerra"[2], esse terreno foi requerido pela Prefeitura Municipal da época, na pessoa do Sr. Elzemar da Silva Paes, que, por conseguinte fora doado ao Estado do Pará, isso só foi possível, pois o "Sargento Barata" que comandava o Tiro de Guerra na época, empenhou-se arduamente para que pudesse ser construído o prédio escolar, ou seja a Escola Benvinda de Araújo Pontes (PPP da Escola Benvinda de Araújo Pontes, 2013-2014).

Com o espaço garantido para que a escola fosse construída, o Secretário de Educação Estadual, professor João de Deus Paes Loureiro, conseguiu o dinheiro necessário para a construção da Escola e concomitante, pediu para que a Arquiteta e Funcionária da SEDUC, Srª. Edilza do Socorro Melo Corrêa projetasse a escola, de maneira que a estrutura fosse uma das melhor do município. Dessa forma, além da grandiosa estrutura física, o nome que a escola recebeu foi em homenagem à saudosa professora "Benvinda de Araújo Pontes" que foi filha de uma família tradicional em Abaetetuba, que em sua juventude obteve formação pelo Instituto de Educação do Pará e durante anos trabalhou como enfermeira.

Posterior à esse período, a senhora Benvinda atuou como professora e gestora em algumas escolas de Abaetetuba como o Basílio de Carvalho e o Colégio São Francisco Xavier. Essa professora foi uma pessoa especial que fazia a diferença na vida de quem teve a oportunidade de lhe conhecer. Após oito anos de falecimento, a Escola recém construída recebeu o nome "Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Profª Benvinda de Araújo Pontes", homenageando dessa forma, essa professora que fora inesquecível para a Educação em Abaetetuba (PPP da Escola Benvinda de Araújo Pontes, 2013-2014).

A escola foi inaugurada em 09 de Janeiro de 1999 e começou a atender o público em Março do referido ano. Tendo uma quantidade de 1500 alunos matriculados em 1999, os professores que compunham o quadro de funcionários eram recém-formados os quais tinham o desejo de exercer um excelente trabalho na recente escola construída. Ainda de acordo com o PPP, referente aos dados do quadro funcional, a escola dispunha no ano de 1999:

> Um quadro de pessoal limitado para a demanda de 2.124 alunos, em 2010, considerando o anexo do Itacuruçá (Escola Quilombola Santo André) onde

[2] Tiro de Guerra (TG) é o órgão de formação de reserva que possibilitam aos convocados que ainda não foram incorporados em organizações militares da ativa a prestarem o serviço militar inicial nos municípios onde estão residindo. Nesse órgão os jovens convocados recebem instrução, conciliando-a com o trabalho e estudos. No Tiro de Guerra, o atirador deverá permanecer por um período de 6 a 10 meses participando de atividades específicas das Forças Armadas. Disponível em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/duvidas-mais-frequentes?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assentEntryld=5948246&_101_type=content&_101_urlTitle=tiro-de-guer-1&inheritRedirect=true. Acesso em: 17 de Julho de 2019.

> estudam 332 alunos, sem contar a demanda crescente dos alunos em dependência, que neste ano somam 277 alunos, e do Programa Mais Educação, cuja estimativa deverá abranger, inicialmente 420 alunos, além dos 23 alunos com necessidades educativas especiais que também desenvolvem atividades no contra turno. Todo esse quadro conta com uma equipe diretiva composta de um diretor e três vices; cinco coordenadores pedagógicos; a equipe da secretaria composta por um secretário e 10 agentes administrativos (secretaria); 19 agentes de serviços gerais (apoio), dos quais 06 (seis) são terceirizados (EBCardoso) e 96 professores, todos licenciados e alguns pós-graduados. (PPP da Escola Benvinda de Araújo Pontes, 2013-2014, p. 14-15).

De acordo com dados informados no *site* Escola[3], a escola Benvinda de Araújo Pontes atende atualmente em três turnos - Matutino, vespertino e noturno -, nos quais oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas Modalidades Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio regular. Conforme os dados informados no Censo 2018, sobre a Infraestrutura, a Escola possui poço artesiano, dispõe de água filtrada, possui fossa, acesso à internet em banda larga, alimentação escolar para os alunos e o lixo é coletado de maneira periódica sob a responsabilidade da prefeitura do Município de Abaetetuba. A escola possui os seguintes equipamentos; TV, DVD, aparelho de som, projetor multimídia (datashow) e câmera fotográfica/filmadora. Além de dispor dos seguintes espaços; 27 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadro de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto, área verde e possui 131 funcionários.

Diante dos dados descritos, cabe destacar que a Escola Benvinda de Araújo Pontes tem se constituído como uma instituição escolar de extrema importância para o município de Abaetetuba, a qual desde o ano de 1999 vem formando jovens abaetetubenses. No próximo tópico faço a análise de alguns enunciados feitos pela vice-gestora e o coordenador pedagógico noturno.

3.2. A Equipe Pedagógica frente às questões de gênero

---

[3] Disponível em: https://www.escol.as/25191-prof-benvinda-de-araujo-pontes.amp#referrer=https://www.google.com. Acesso em: 25 de Junho de 2019.

Nesse tópico, problematizo os enunciados referentes às questões de gênero produzidos pela Vice-Gestora e o Coordenador Pedagógico noturno. Os participantes da pesquisa leram, concordaram e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, seus nomes não serão divulgados, para identificá-los utilizarei nomes fictícios.

A partir de entrevistas realizadas com uma Vice-Gestora e o Coordenador Pedagógico noturno da EEEFM Profª Benvinda de Araújo Pontes é possível evidenciar que as questões de gênero não fazem parte do currículo oficial da instituição. Sobre esse ponto, a vice-gestora explica na seguinte fala:

> Nós não temos assim, efetivamente no conteúdo do currículo deles, não tem essa disciplina ou esse conteúdo específico, mas, sempre que há possibilidade a gente busca discutir de uma forma bem esclarecedora né. Não tendenciosa, mas esclarecedora. Digamos assim, não tendenciar *pra* nenhuma corrente de pensamento, ou, *pra* influenciar valores que possivelmente o aluno já tem, mas de uma forma esclarecedora né, pedagógica (Vice-Gestora da Escola Benvinda, Novembro de 2018).

Essa falta de espaço para debate se explica pelo fato de que esses profissionais da educação na precaução de não (re)passarem para os jovens estudantes possíveis influências de seus comportamentos pessoais, optaram por não trabalhar Gênero no currículo escolar, só fazem a discussão com os jovens quando percebem que há necessidade para tal ação.

Nesse sentido, a vice-gestora afirma que não há no conteúdo das disciplinas escolares ou algum projeto específico na escola que abra espaço para debates ou conversas de maneira rotineira com os estudantes sobre gênero. Dessa forma, a gestora defende que, se o diálogo sobre as questões de gênero for feito sem as devidas precauções, essa atitude pode resultar em possíveis influências para os estudantes que já carregam consigo seus ideais e valores.

Sobre essa questão, Louro (1997) nos ajuda a pensar quando pontua:

> Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, matérias didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64).

Dessa forma, a fala da vice-gestora evidencia que ela desconsidera os artefatos produtores das relações de gênero, compreendendo sua visibilidade como "modo de influenciar" as identidades de jovens, desconsiderando o caráter pedagógico do debate para desconstruir o sexismo, o machismo e a homofobia. Mesmo que as questões de gênero não estejam formalmente incluídas no currículo escolar, os sujeitos são produzidos cotidianamente. Louro afirma que:

> O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos (1997, p. 63).

Nesse sentido entendemos que os sujeitos vão sendo "fabricados" a partir de inúmeros processos, que por sua vez acontecem de distintas maneiras, nesse caso específico, essa fabricação pode ocorrer a partir da maneira que a equipe pedagógica faz o diálogo com os estudantes, pode acontecer também com as intervenções "de fora" da escola, que produzem efeitos nas vidas dos jovens a todo instante, como: as redes sociais, mídias diversas, grupos diversos (dança, cultura local e geral, etc).

Por sua vez quando o Coordenador Pedagógico foi questionado sobre como as questões de gênero são desenvolvidas com os estudantes, este afirma que juntamente com os demais coordenadores pedagógicos que a escola dispõe, buscam trazer a temática para debate com os jovens em momentos de eventos ou outra programação organizada na escola, porém, é perceptível que as ideias do mesmo estão em desalinho, onde ele não se aprofunda em dar detalhes de como esse trabalho é desenvolvido:

> Nós procuramos, como coordenação, nós incentivamos, apoiamos né, participamos da elaboração dos trabalhos, dos projetos, e inclusive essa semana você estava presente aqui, [no dia 22/11/18] que teve uma atividade sobre o Dia da Consciência Negra, inclusive trabalhamos muito essa questão do gênero (Coordenador Pedagógico Noturno, Novembro de 2018).

Essa atividade que o coordenador pedagógico mencionou, foi um mini evento que ele e os demais coordenadores pedagógicos da escola realizaram com os estudantes da escola. A atividade consistiu trabalhar com os alunos e alunas a importância do Dia da Consciência Negra, mas sem articular com as questões de gênero. Alguns estudantes do turno da noite tiveram como tarefa pesquisar e apresentar trabalhos relacionados ao evento acima citado.

Quando perguntei à vice-gestora se a escola possui liberdade em problematizar o assunto, ela respondeu:

> Nós ainda temos [liberdade] né, ainda! Não sei como vai ficar daqui para a frente, porque já há uma tendência para ser proibido né, então mesmo que não faça parte oficialmente do currículo escolar, mas quando a gente percebe que é algo que faz parte da sociedade, a escola ela é laica né, ela tem que se manter assim a meu ver, porque a escola pública não é confessional nem de direita, nem de esquerda, nem de centro, né (Vice-Gestora da Escola Benvinda, Novembro de 2018).

Nesse enunciado, mesmo que sutilmente, a vice-gestora aponta a ofensiva político partidária da extrema direita que tem por objetivo retirar o debate de gênero [e especialmente sexualidade] dos currículos escolares. Trata-se do Projeto de Lei (PL) nº 867/2015 que foi denominado de "Programa Escola sem partido", que visa produzir um amordaça para a educação segundo Frigotto (2017).

> O sentido ideológico e político da Escola sem Partido. Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessem à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, dos negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Esse PL se constitui em um retrocesso para a Educação e Sociedade Brasileira, pois visa retirar do debate nas instituições escolares, os temas que historicamente foram conquistados com muitas lutas. E não é apenas isso, o que está por trás dessa discussão são interesses capitalistas, uma vez que no capitalismo existe a sociedade de classes com interesses de explorar a classe trabalhadora, para que isso seja comprovado, basta buscarmos na história as causas das guerras, revoluções e golpes. Nesse pensamento, o capitalismo se caracteriza como uma sociedade de crise (FRIGOTTO, 2017, p. 18-19). Crise que "cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva na destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora" (FRIGOTTO, 2017, p. 19).

> Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas: e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas

> que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura etc. (FRIGOTTO, 2017, p. 19).

O objetivo do capitalismo é obter cada vez mais concentrar as riquezas nas mãos de uma pequena parcela de pessoas e famílias, a burguesia, e para que isso seja efetivado, quem sofre é a população, a classe trabalhadora que sofre pela falta de acesso aos direitos sociais, pela falta de atendimento de suas necessidades básicas, pela falta de oportunidade no mundo do trabalho entre outras mazelas. A explicação é que o mundo está em crise, mas que crise é essa que só afeta aos menos favorecidos, dos quais os direitos são retirados e são cada vez mais explorados e controlados pelos princípios do capitalismo. Por tudo isso, todos perdemos com esse programa, pois o mesmo não tem como objetivo apenas adentrar nas escolas e sim em toda a sociedade. Conforme Frigotto (2017), o "Programa Escola sem Partido":

> Não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (p. 31)

A intenção é formar cidadãos sem criticidade, não-autônomos e meramente reprodutores de padrões pré-estabelecidos, para dessa forma fortalecer as desigualdades que comumente se percebe na nossa sociedade entre os diversos gêneros, sexualidades, etnias, etc.

Dessa forma, mesmo que as questões de gênero não façam parte oficialmente do Currículo Escolar da escola, com a fala da vice-gestora é perceptível a preocupação que ela têm sobre essa situação. A educadora deixa claro sua posição, quando aponta que a escola enquanto instituição educativa não pode assumir nenhum lado político partidário e sim explicar para os estudantes a realidade em que eles estão inseridos, de maneira que estes se percebam como sujeitos cidadãos críticos, esse apontamento fica evidente na próxima fala:

> Ela [a escola] não pode tender para nenhum lado, ela precisa mostrar ao aluno a realidade em que ele vive de uma forma esclarecedora, responsável, pedagógica. Porque nós somos uma instituição de ensino, mas que na nossa filosofia enquanto escola não está só o ensinar português, matemática, física, química..., mas sim formar um cidadão. Então para que um cidadão tenha seus direitos ele precisa conhecer a realidade para depois ele tomar seu

> posicionamento, porque senão ele forma um pré-conceito, entendeu? (Vice-Gestora da Escola Benvinda, Novembro de 2018).

Nesse sentido, é importante que os educadores tenham o devido cuidado com a maneira que abordam os diversos assuntos, pois é preciso, sobretudo atentar para a linguagem que é utilizada, onde de acordo com Louro, "tanto porque ela [a linguagem] atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre muito 'natural'" (1997, p. 65). Considerando essa questão, entendemos a partir de Louro que "A produção de sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias" (2001, p. 25).

Retomando as entrevistas realizadas, quando perguntei ao Coordenador Pedagógico qual a importância das questões de gênero serem problematizadas com os estudantes, o mesmo destaca:

> Eu acho importantíssimo, aliás, não só eu, como o pensamento da coordenação, consideramos como fundamental. Principalmente porque eu acho assim, a juventude brasileira, eu acho ela imatura, e as eleições mostram isso, que grande parcela dos jovens não tem aquela consciência política, é preciso pensar essa questão do respeito às diferenças, do apoio, do combate à discriminação e valorizar a questão do gênero, respeitar as diferenças, mas sem fazer diferença (Coordenador Pedagógico noturno, Novembro de 2018).

Nessa fala, o coordenador pedagógico declara considerar importante trazer o debate sobre as questões de gênero aos jovens estudantes. Porém, algo chama a atenção quando ele afirma considerar a juventude brasileira "imatura", devido suas decisões político-partidárias, com esse posicionamento, além dessa equivocada concepção de juventude desconsidera os jovens com seres sociais, e mais ainda, desconsidera o que Dayrell nomeou de "condição juvenil" que vem:

> Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade [...]. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (2007, p. 1108).

Desse modo, se faz necessário considerar o ambiente social em que esses jovens estão inseridos, é preciso conhecer quem são, a realidade que vivem, seus desejos, sonhos e metas

devem ser respeitados e significados. Uma vez que “a juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg*, no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade “produz” os indivíduos” (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Assim sendo, há inúmeras maneiras de ser jovem, tomemos por exemplo, um jovem residente em Barcarena é completamente diferente de um jovem que reside em Abaetetuba, os modos como esses jovens são “produzidos” é completamente oposto. Mesmo morando em municípios próximos, as realidades em que vivem são diversas. Pois de acordo com Louro (2001)

> Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (p. 12).

Sem ter a pretensão de explorar o conceito de identidade, é importante trazer essa citação acima por entender que somos seres plurais, nossas identidades estão sempre em processo de construção. E no caso da juventude não é diferente, os jovens estão imersos em culturas sejam elas de âmbito local ou geral. A escola enquanto instituição educadora exerce um papel importantíssimo na vida dos estudantes que recebe diariamente, cabe aos educadores saberem lidar com as diferenças que os jovens possuem. Nesse sentido, a vice-gestora produz um debate amplo, quando envolve vários outros assuntos que de certa forma estão relacionados com a discussão de gênero na esfera escolar, ao destacar os seguintes pontos relevantes que nos levam a refletir:

> Então a gente [educadores] percebe que é justamente esse nosso papel; não é formar uma opinião tendenciosa, até porque nós somos laicos [a escola pública]. Ser laicos não é ser imparcial no sentido de não-falar, quando você diz: - *ah, não pode falar*. Você já está adotando uma outra ideologia, não existe o não-ter ideologia; ou você tem uma ideologia preconceituosa ou você tem uma ideologia sem preconceitos. Porque você vai ensinar o aluno. Se um aluno chega para você, dizer que ele está, por exemplo, ele está se sentindo atraído por um colega do mesmo sexo, aí eu vou dizer para ele: - *eu não posso falar sobre isso com você! Quem tem que lhe ensinar é a sua mãe.* Quer dizer, eu não consigo falar isso com a minha mãe. Aí o que é que eu vou dizer para esse aluno? Eu não posso simplesmente cortar uma conversa dessa. Eu tenho que estar preparado para ouvir esse aluno, para orientá-lo de uma forma responsável (Vice-Gestora da Escola Benvinda, Novembro de 2018).

Assim sendo, enquanto educadora a vice-gestora defende que os profissionais da educação devem estar preparados para conversarem com os estudantes sobre todos os assuntos e questionamentos que estes poderão vir a ter, essa tarefa deve ser feita com atenção para não influenciar estes sujeitos com as próprias ideologias que os educadores defendem. Louro (2004) pondera que:

> Não há lugar, no currículo, para a ideia e multiplicidade (de sexualidade e de gênero) – essa é uma ideia insuportável. E o é, entre outras razões, porque aquele/a que admite pode ser tomado como particularmente implicado na multiplicidade (p. 67)

Dessa maneira, nos deparamos com a seguinte realidade, onde "as escolas continuam desempenhando vários papéis relacionados com a diferença de gênero, reproduzindo as desigualdades" (FERREIRA, 2015, p. 43). Assim sendo, por mais que a vice-gestora demonstre preocupação em lidar com as possíveis situações que os estudantes trazem à escola, vejo que ainda falta um longo percurso para a escola básica ser referência no que tange as questões de gênero.

A vice-gestora enfatiza ainda, que enquanto educadora precisa orientar de maneira responsável os estudantes e não os deixar com as dúvidas que estes levam para a escola:

> A gente não pode deixar ele só com as perguntas, eu não posso me negar a orientar o aluno, é óbvio que eu preciso conhecer um pouquinho da família dele e saber que realidade ele vive, né. Saber o que ele já ouviu, o que ele aprendeu, o que ele não aprendeu. Porque as vezes eles realmente não querem falar com os pais, eles têm medo. Ou eles não têm com quem falar. Aí quando eles vêm com a gente, é como se eles tivessem pedindo um socorro, né. - *É preciso que alguém me ouça, é preciso que alguém me escute*. Então o que que eu vou falar pra ele enquanto Escola? Eu tenho que ouvir esse aluno, eu tenho que orientar esse aluno de uma forma responsável, pedagógica. Mas eu não posso simplesmente não-falar! Então a importância que a gente vê é nesse sentido; da gente ser esse refúgio que muitas vezes é o único que o aluno tem (Vice-Gestora da Escola Benvinda, Novembro de 2018).

Com essa fala da vice-gestora, a questão Familiar é mencionada. Percebo que muitos estudantes não têm em sua família o espaço disponível para dialogarem com seus pais ou responsáveis sobre gênero ou demais temas que lhes interessam, por este motivo muitos

jovens não veem o ambiente familiar como um local para conversarem sobre as temáticas, desse modo no próximo tópico trago alguns relatos dos jovens entrevistados.

3.3. As relações de gênero para os estudantes

Considerando os estudantes como sujeitos importantes no processo da educação escolar, selecionei cinco jovens (duas moças e três rapazes) com idade entre 18 a 24 anos, onde a partir dos relatos destes sujeitos são evidenciadas algumas questões sobre gênero, que serão exploradas a seguir.

Retomando o tópico anterior referente à falta de oportunidade de os estudantes dialogarem sobre as questões de gênero em suas famílias[4], percebo que por essa situação não fazer parte da rotina dos jovens como algo "natural", muitos silêncios se escondem por trás de algumas falas. Essa afirmativa pode ser comprovada nos seguintes trechos, quando perguntei se havia diálogo em suas casas:

> A gente é bem fechado, se a gente quer conversar é com alguém da rua, se não, fica contigo mesmo aquilo, a gente é bem fechado sobre esses assuntos (Bruno, 18 anos).
>
> A gente não conversa muito sobre isso lá em casa, [...] aí eu fui aprendendo as coisas sozinha na escola, através de conversas de amigos, essas coisas (Amanda, 18 anos).

As questões de gênero costumam não ser tema de debates nas famílias destes estudantes, essa carência pode ter inúmeras explicações; seja porque os pais não se sentem à vontade de conversarem sobre gênero, pois de certa forma a temática está ligada à sexualidade e mais ainda, pelo fato de os pais na adolescência/juventude não terem tido essa abertura em suas famílias e dessa forma reproduzem o mesmo silêncio em relação ao tema. Considerando a família como uma instituição de fundamental importância na vida dos indivíduos, Castro e Ribeiro apontam que:

> A família [...] é lugar da intimidade, construção de sentidos e expressão de sentimentos, em que se exterioriza o sofrimento psíquico que a vida de todos nós põe e repõe. É percebida como nicho afetivo e de relações necessárias à socialização dos indivíduos (2011, p. 260).

---

[4] O arranjo familiar que está sendo analisado é relativo ao viés denominado "Família Tradicional" composta por: Pai, mãe e filhos.

Nesse contexto, entendemos a importância que a família exerce sobre os indivíduos como instituição formadora de cidadãos para viver em sociedade, pois é no âmbito familiar que devemos aprender a respeitar todos e todas. A família se constitui em um local de acolhimento. Portanto, se na família não houver diálogos capazes de responderem as necessidades e curiosidades dos jovens, estes vão buscar as respostas de suas dúvidas com outras pessoas. Ressalto que ao fazer essa consideração da importância da família na formação dos indivíduos, estou considerando apenas esse caso específico dos estudantes que entrevistei, não é minha pretensão generalizar todas as famílias, pois compreendo que cada família tem sua particularidade.

Quando perguntei aos estudantes qual a importância da discussão sobre as questões de gênero fazerem parte do currículo da instituição, responderam que:

> Eu acho importante, porque é uma coisa que a gente precisa hoje em dia. Então devia ter uma conversa sim na escola, com mais frequência. Não colocar todo dia no conteúdo das matérias, mas devia ter uma hora que o professor conversasse (Marina, 19 anos).
>
> Acho que seria importante sim. Mas para mim, não era pra ser uma obrigação, era para quem quisesse participar. E quem não quiser não participa (Renan, 20 anos).
>
> Eu acho importante, porque o comportamento de uma pessoa vem desde a educação. Tanto de casa quanto da escola. Se eu não aprender coisas boas em casa e nem na escola, já vou me criando uma pessoa [ruim], um cidadão com um não-bom comportamento, então eu acho isso muito importante aqui na escola. Para a gente aprender na escola a respeitar o próximo, respeitar nossos irmãos, os colegas, qualquer um na rua que tu encontrar, seja lá quem for. Tem que vir da escola, porque é na escola que a gente aprende isso. Não adianta sair na rua que ninguém vai te falar (Jorge, 24 anos).

Com essas falas, podemos destacar alguns pontos relevantes: no primeiro enunciado, a jovem afirma que o diálogo sobre as questões de gênero é algo que os estudantes precisam na atualidade, porém destaca que não deve ser algo rotineiro e nem assunto específico em alguma disciplina, mas que fosse um momento em que o/a professor/a reservasse para tal atividade.

Na fala seguinte, o estudante também afirma que a discussão é necessária, mas logo informa que não seja algo obrigatório e sim que seja aberto a quem queira participar, sobre esse ponto, concordo com Britzman (2000, p. 84) quando afirma que “Os/as estudantes tendem a esquecer qualquer aula que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade da escola e com a autoridade do professor”. Ou seja, se o debate for realizado de

maneira cansativa, enfadonha, não levará o estudante a interagir ou ver de maneira positiva a atividade.

Na terceira fala, o rapaz demonstra grande interesse sobre a discussão de gênero que deveria ser realizada na escola, por considerar que tudo começa pela educação e aponta que se ele enquanto estudante não aprender coisas boas na casa e na escola, não se tornará uma pessoa de bem. E mais ainda, a educação é fundamental para não reproduzir preconceitos com quem quer que seja.

Sobre a escola Felipe (2007) destaca que "As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno do gênero e da sexualidade" (p. 79).

A escola não é só um local que se ensina e aprende matérias como português, matemática, ciências e etc. Na escola aprendemos a conviver com as inúmeras diferenças que existem, como já foi enfatizado anteriormente, na escola os sujeitos são "produzidos" de diversas maneiras com e sem intenção para tal ato. Nas duas primeiras enunciações os estudantes demonstram um interesse superficial sobre a discussão das questões de gênero. Talvez esse posicionamento se justifique pelo fato de não perceberem a importância nos dias atuais do debate ser algo rotineiro nas escolas públicas. Para que esse debate seja ampliado é necessário conforme Felipe advertiu:

> Para ampliar as discussões em torno do gênero e da sexualidade no espaço escolar, é fundamental observar de que forma, na nossa cultura e em outras também, os vários grupos sociais elaboram minuciosas estratégias de controle sobre os corpos masculinos e femininos, criando expectativas em torno deles, estabelecendo padrões de comportamento aceitáveis ou inaceitáveis (2007, p. 80).

Desse modo, é preciso que a equipe pedagógica das instituições escolares esteja atenta para as particularidades dos estudantes, que busquem saber em que grupos os jovens estão inseridos, para dessa forma pensem em estratégias eficazes para que os debates sobre as questões de gênero sejam efetivadas na escola. Se a discussão sobre as relações de gênero fizerem parte da rotina dos estudantes, estes podem falar positivamente sobre as questões e passem a não ver como imposição ou por outra forma negativa.

Ao fazer uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, identifiquei que o mesmo não abrange nenhum conteúdo programático das disciplinas ou algum projeto específico que sejam voltados para a discussão de gênero com os estudantes, sendo somente discutido com os jovens em raros momentos, em situações que comumente acontecem na

sociedade, bem como no dia-a-dia desses sujeitos, como por exemplo: violências contra as mulheres, desigualdades sociais e assim por diante.

Diante disso, percebi que poucas vezes o termo gênero aparece no referido documento escolar. Quando mencionado, rapidamente é "esquecido". Como podemos comprovar nos seguintes pontos:

Na área denominada "Caracterização da Escola" no item IX:

> IX - PRINCÍPIOS NORTEADORES DO ENSINO QUE PROPICIAMOS: O ensino de uma escola pública deve ser norteado por várias práticas dialógicas que promovam a socialização dos saberes, permitindo a inserção autônoma dos indivíduos na vida social, no mundo do trabalho, das artes, da ciência, dos esportes e da política. Deve voltar-se para a garantia de um homem como sujeito de direito à cidadania plena e ao desenvolvimento de sua capacidade física, intelectual e afetiva, articulando este sujeito à cultura e ao conhecimento, a fim de valorizar as práticas dos diferentes grupos, de acordo com o contexto no qual o espaço educativo está inserido. Enfim, **um ensino que promova a educação orientada** para o desenvolvimento sustentável, **afirmando as diversidades** étnicas, **de gênero**, orientação sexual e religiosa (PPP da Escola, 2013-2014, p. 18. Grifos meus).

No item II – "Ato Conceitual (Doutrinal)":

> **Uma sociedade que supere o preconceito e a discriminação de gênero**, cor, etnia, religião etc; sem corrupção e capaz de distribuir os recursos naturais e o patrimônio cultural na perspectiva da coletividade, isto é, deixando às novas gerações o que lhes é de direito: uma vida de qualidade. Uma sociedade inclusiva, capaz de oportunizar aos seus cidadãos uma formação integral, a fim de que atuem de forma competente nos segmentos sociais, políticos e econômicos (PPP da Escola, 2013-2014, p. 29. Grifos meus).

No item III – Ato Operacional, especificamente no Eixo 2, denominado de Gestão e Currículo, quando este item objetiva a seguinte meta:

> **Garantir que 100% das disciplinas, quando não for possível a abordagem interdisciplinar, explorem temas sociais da realidade brasileira**, tais **como:** Analfabetismo, Desigualdades econômicas e sociais, Desemprego, Habitação, **Discriminações em relação** à cor, **gênero** e minorias, Diversidades e especificidades regionais, Segurança e criminalidade e Exploração do trabalho infantil e/ou adulto (PPP da Escola, 2013-2014, p. 37. Grifos meus).

E no Eixo 3, denominado de Pluralidade Cultural, que tem como "objetivo estratégico": "Combater as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação, por entendermos que a escola é um espaço onde o respeito às diferenças deve estar plenamente assegurado" (PPP da Escola, 2013-2014, p. 42-43). E a seguinte meta e ações, respectivamente:

> Meta: **Realizar pelo menos um evento anual, para tratar de temas relacionados à mulher**, ao negro e ao índio;
> Ações: **Desenvolver ações que propiciem o debate em torno das relações** étnicas, **de gênero**, de crença, etc., tais como: Apoiar o Projeto "Sintonia Educativa", desenvolvido pela escola, com a parceria da rádio "Conceição", como meio de divulgação das ações internas, desenvolvidas pela Escola, de combate a todas as formas de discriminação e exclusão (PPP da Escola, 2013-2014, p. 42-43. Grifos meus).

Diante dessas informações obtidas no PPP da escola, destaco que com o fato de o documento não estar atualizado, não há como ratificar se as medidas foram efetivadas como estão previstas no PPP 2013-2014. Porém o que posso afirmar com base nas entrevistas que realizei é que até o momento em que a pesquisa foi realizada (Novembro de 2018), é que ainda não havia nenhum projeto que seja voltado para a efetivação da discussão sobre as questões de gênero com os estudantes, os raros diálogos que acontecem são em algumas disciplinas como Biologia e Filosofia. E também quando acontece alguma situação particular com algum/a estudante da escola que chegue ao conhecimento da vice-gestora há alguma forma de intervenção da equipe pedagógica da instituição escolar.

Retomando os objetivos da pesquisa, na intenção de identificar como é realizada a discussão de gênero na escola básica, destaco que os resultados alcançados apontam que a temática gênero não faz parte do currículo oficial dos estudantes, não há nenhum projeto específico que contemple o tema. As questões de gênero só são discutidas com os jovens estudantes em momentos de necessidade, como por exemplo quando ocorre alguma situação na escola ou com algum estudante em particular.

Na finalidade de refletir sobre as questões de gênero apontadas por sujeitos da escola básica, saliento que com as entrevistas percebi que a vice-gestora busca manter uma relação cordial com os estudantes, ela enfatizou que na medida do possível procura responder os questionamentos dos jovens, tendo cuidado com o que fala e como fala, para não repassar às/aos estudantes suas convicções pessoais. O coordenador pedagógico é mais reservado em relação à discussão de gênero na escola, apesar de essa tarefa não ser rotineira o educador reconhece que é necessário discutir gênero na escola.

Ao buscar verificar como essas questões apontadas refletem na vida dos estudantes da escola básica, ressalto que pelo fato de gênero não fazer parte do currículo escolar, alguns estudantes acabam desconhecendo a importância de haver debates de maneira contínua na escola. Alguns me afirmaram que consideram importante discutir sobre gênero na escola, mas é só isso, é tudo muito superficial. No meu entender eles e elas não reconhecem que é

necessário acontecer esses diálogos e debates, para que os diversos preconceitos que existem em nossa sociedade, sejam descontruídos.

Finalizo essa seção com uma citação de Felipe (2007), que considero oportuna para a ocasião, quando a autora pontua:

> É preciso considerar que nossa atuação como pesquisadores/as, como professores/as ou como gestores públicos é limitada, impondo-nos assim algumas reflexões sobre o próprio conceito de emancipação dos sujeitos. Isto significa dizer que a ampliação do conhecimento, a reflexão e o debate em torno dessas temáticas aqui levantadas não devem ser entendidos como garantia de mudanças em relação aos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola (e também em outros espaços sociais). O que nos compete, como educadores/as e pesquisadores/as, no campo do gênero e da sexualidade, é desencadear o debate, e quem sabe, abalar um pouco nossas próprias certezas. (p. 85).

Nós, como estudantes, docentes, pesquisadores/as, temos que assumir como tarefa ético-política a construção e socialização de conhecimentos sobre as Relações de gênero nos diferentes espaços educativos escolares e não escolares, de modo que possamos contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto busquei evidenciar de que maneiras as questões de Gênero são produzidas por sujeitos escolares da Escola Básica. Para tanto fiz análise das entrevistas que realizei com a vice-gestora, com o coordenador pedagógico noturno e cinco estudantes do Ensino Médio da Escola Benvinda de Araújo Pontes e examinei o PPP da Escola.

Um grande desafio foi sem dúvida compreender o referencial teórico-metodológico que escolhi para a pesquisa. Utilizar a "caixa de ferramentas" de Michel Foucault não foi e não é tarefa fácil para nenhum pesquisador/a! Confesso que pensei em desistir por inúmeras vezes, haja vista que considero complexo o pensamento do filósofo. Por isso, nesse processo de escrita do TCC, me debrucei nas leituras, além de poucos livros e textos do próprio Foucault, de autores/as brasileiros/as que já possuem uma bagagem extensa na leitura e interpretação das noções e temas elaborados e pesquisados por Foucault.

A pesquisa realizada foi uma experiência singular para minha formação acadêmica, uma vez que é a última enquanto graduanda de Pedagogia. O momento da coleta de dados foi cercado por inúmeros impasses e dificuldades; a primeira dificuldade foi ter que ir à noite para a escola, haja vista que resido na zona rural do município, para eu conseguir chegar todos os dias na instituição, percorri um longo trajeto somado aos perigos que estive exposta nas ruas. Mas nesse trabalho, o apoio de meus pais foi fundamental, pois meu pai se dispôs em me buscar todas as noites em que precisei estar na escola pesquisada.

Com a pesquisa, pude me inventar como pesquisadora iniciante, pois esse era o meu momento, era o momento de eu mostrar o que aprendi na Iniciação Científica. Problematizar gênero não é tarefa fácil, e não me refiro apenas no âmbito da escola básica, mas em nossa sociedade de maneira geral. Ainda há muitos preconceitos a serem quebrados e normas desfeitas nas instituições. É preciso que o debate sobre as questões de gênero se efetive na escola básica contribuindo com a formação de sujeitos em sua integralidade. Fomos ensinados a aceitar tudo o que nos é imposto social e culturalmente e para desconstruir tudo isso que historicamente foi estabelecido, se faz necessário caminhar em passos lentos, sobretudo pelo viés da educação problematizadora, que nos leve a questionar o que nos parece natural e fixo. O debate sobre gênero ganhou visibilidade a partir das teorizações feministas, mas precisamos continuar lutando e resistindo para conquistarmos a cada dia o nosso lugar como mulheres, pesquisadoras, cidadãs.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido sobre o debate das questões de gênero no âmbito escolar, esse debate é cercado por inúmeros questionamentos e incertezas, cabe a nós

enquanto educadores/as, vermos o debate com outros olhos, mais do que nunca é preciso conversar com os estudantes da escola pública sobre gênero, sexualidade e tudo o que cerca esses sujeitos. É preciso que levemos a essa juventude o que aprendemos na universidade, é necessário fortificar o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

A partir dos resultados obtidos, muitas outras questões podem ser pensadas; a *priori* se faz necessário refletir em possíveis estratégias para que a temática gênero entre no debate do currículo do Ensino Médio da escola pesquisada e também das demais escolas do município. Para tanto, seria interessante se houvesse ao menos um projeto na escola que tratasse das questões de gênero, com toda certeza, a escola só ganharia, pois estaria formando cidadãos críticos, sem sexismo, preconceitos, misoginia, enfim, tudo o que temos visto na nossa atual conjuntura. Na pretensão de contribuir com o debate da temática, o presente trabalho se constitui como importante para o âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. Entre o laico e o religioso: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para Aspectos da Vida Cidadã. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, ICED/UFPA. 2010.

BRÍCIO, Vilma Nonato de, LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A genealogia do dispositivo de sexualidade em Michel Foucault. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas, LOBATO, Vivian da Silva, SILVA, Dedival Brandão da (Orgs.). **Educação e Cultura**: conexões teóricas, práticas e reflexivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. pp. 43-61.

CASTRO, Mary Garcia, RIBEIRO, Ingrid Radel. Adolescentes, jovens, direito e família. Questionando saberes sobre proteção a direitos sexuais e reprodutivos. In: DAYRELL, Juarez, MOREIRA, Maria Ignez Costa, STENGEL, Márcia (Orgs.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CONNELL, Raewyn. **Gênero, uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pró-Posições**, v. 18, n.2 (53), mai/ago. 2007.

FERREIRA, Márcio Porciúncula. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente. **Margens:** Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/ Campus Universitário de Abaetetuba. UFPA, v. 8, n. 12 (Jun 2015).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro. Graal, 2006b.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, poder-saber: Forense Universitária, 2006c. pp. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Foucault, a descontinuidade histórica e a crítica da origem. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas, GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia, CORDEIRO, Sebastião Siqueira (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: territórios múltiplos, saberes provisórios. Belém: Editora Açaí, 2010.

LOBO, Lilia Ferreira. Introdução – Pesquisar: A Genealogia de Michel Foucault, In: FONSECA, Tania Mara Galli, NASCIMENTO, Maria Lívia do, MARASCHIN, Cleci (Orgs). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

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

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Graal, 2006. p. VII-XXIII.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Antônio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Perfis da Educação)

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Trad. Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**. v. 8 (2), 2000.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves, CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Apresentação: Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In. PARAÍSO, Marlucy Alves, CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SITES PESQUISADOS

https://www.escol.as/25191-prof-benvinda-de-araujo-pontes.amp#referrer=https://www.google.com. Acesso em: 25 de Junho de 2019.

http://www.eb.mil.br/web/ingresso/duvidas-mais-frequentes?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assentEntryId=5948246&_101_type=content&_101_urlTitle=tiro-de-guer-1&inheritRedirect=true. Acesso em: 17 de Julho de 2019.

APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS
FACULDADE DE PEDAGOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ilustríssimos _____

Pesquisas sobre **Juventude e relações de gênero na escola** têm sido desenvolvidas na Universidade Federal do Pará, sob Orientação da Profª. Drª. Vilma Nonato de Brício, visando fornecer aos futuros educadores/as maneiras de propiciar a discussão da temática no ambiente escolar. A pesquisa pretende como os jovens compreendem questões de gênero visando dar contribuições para melhorar a discussão desta temática.

A pesquisa se realizará com a aplicação de **Entrevistas semi-estruturada**s**, observaçõe**s **e análise** de documentos como PPP e Planos de Ação. As entrevistas serão realizadas com a Direção e Coordenação Pedagógica da Escola e não irá intervir no andamento das atividades e programas desenvolvidos por esta secretaria.

Esclarecemos, ainda, que os dados e resultados da pesquisa serão confidenciais, mantidos com a pesquisadora e as identidades dos sujeitos entrevistados/as não serão reveladas na divulgação do trabalho em reuniões científicas, publicações e nas aulas de disciplinas. Será utilizado um nome fictício para a identificação de cada participante da pesquisa, mantidas as condições de sigilo.

Estamos convidando Vossa senhoria para participar da presente pesquisa. Você tem todo o direito de não autorizar e, em qualquer momento da pesquisa, interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação ou represália, devendo somente avisar o pesquisador da sua desistência.

Nome da pesquisadora responsável: _____

Endereço: _____

Fone: _____

_____

Assinatura da Pesquisadora responsável

Orientadora: Vilma Nonato de Brício

Endereço: Alcindo Cacela; 4043

Fone: (91) 98364-3677

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, participarei na presente pesquisa.

Abaetetuba, ____ de _____de 2018.

_____

Entrevistado

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

Declaro que estou de acordo em fornecer informações à Leileanne Mac Dovel Ribeiro, aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, para o desenvolvimento da pesquisa relativa ao Trabalho de Conclusão de Curso acerca da **"Juventude e relações de gênero na escola".**

Declaro ainda que tenho conhecimento que minha participação nessa pesquisa consiste em conceder entrevistas, que poderão ser gravadas em celular ou gravador portátil sobre minha história de vida pessoal. Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de forma sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal.

Assinatura do Aluno (a): _____

Assinatura da Discente Responsável: _____

Assinatura da Orientadora da Pesquisa:

Endereço da Discente Responsável: PA 483 s/n - Ramal Itacupé – Zona Rural

Fone: (91) 988170767 **Email:** leileanne.ribeiro@gmail.com

Endereço do Entrevistado (a):

Rua: _____

Bairro: _____

Fone: _____ **E-mail:** _____