

NIVALDA MÉRCIA DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES DE GÉNERO A NÍVEL DE CURRÍCULO E
PRÁTICA DOCENTE**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

NIVALDA MÉRCIA DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES DE GÉNERO A NÍVEL DE CURRÍCULO E
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Márcia Karina da Silva
Co-Orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

**Lisboa
2012**

“Temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza; temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.”

Boaventura de Souza Santo

À Maria das Neves e Manoel, mãe e pai queridos,
que me deram de presente duas irmãs que amo:
Neyre e Nívia, e a minha sobrinha Samilly.

AGRADECIMENTOS

Ao elaborar uma dissertação, pensa-se ser uma tarefa muito solitária, no entanto tem-se a companhia e colaboração de muitas pessoas: umas com mais intensidade e de forma mais direta; outras nem sabem que estão colaborando, mas suas ações estão ligadas às outras dimensões de nossas vivências.

Ao Senhor Deus, por ter estado conosco em todos os momentos, suprimindo nossas necessidades.

Desejo agradecer a Escola de Referência de Painelas que abriu suas portas para a realização da investigação com uma acolhida sem igual. Em especial agradeço a gestora, a coordenadora pedagógica, ao grupo de professores, aos estudantes, enfim a estes que tornaram o trabalho viável, assim como me fizeram perceber o quanto o trabalho vem sendo feito com desempenho e me deram oportunidade de ansiar um ensino público melhor para este país.

Agradeço imensamente à minha orientadora prof^a. Dr^a. Márcia Karina, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, pelos ensinamentos, orientação e apoio. Não medindo esforços a fim de esclarecer todas as minhas dúvidas, acreditando no meu projeto e ajudando-me a transformar neste trabalho. Além de sentir-me privilegiada por está junto a uma professora que discute temas relacionados as Relações de Gênero e sua preocupação em transformar-me em pesquisadora.

A minha mãe Neves, pela paciência e compreensão em me ver por vários momentos em família, mas que eu precisava está em frente ao computador e livros, ao meu pai, Manoel pela atenção e tranquilidade.

As minhas irmãs, Neyre, mãe da Samilly, minha sobrinha preferida, e Nívia por ajudar na transcrição das entrevistas junto a minha amiga Rayanny Melo, agradeço pela compreensão, carinho e atenção indispensáveis facilitando a realização deste trabalho, e em entender minha ausência.

Em nome do prof^o. Dr^o. Manuel Tavares exponho minhas congratulações aos professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa – Portugal.

Aos colegas do curso de Pós-graduação com acesso ao Mestrado, e em especial a minha amiga Marilúcia, que desde o primeiro momento que mencionei em trabalhar sobre relações de gênero, ainda em um momento remoto para fazer um artigo, a mesma deu-me força e incentivo para aprofundar esta temática, ao ponto de transformar isto em linha para minha investigação.

RESUMO

OLIVEIRA, Nivalda Mércia de. Relações de Gênero a Nível de Currículo e Prática Docente. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa - Portugal, 2012.

Este trabalho analisa a forma com que é tratado o Currículo a partir da Prática Docente acerca do trabalho em vivência sobre temas relacionados às Relações de Gênero na Escola Estadual de Referência em Ensino Médio de Panelas – Pernambuco - Brasil. Um trabalho situado entre os estudos de Ciências da Educação, onde inicia uma reflexão sobre o conceito de gênero, onde referencia os teóricos Joan Scott, Guacira Louro, Cláudia Vianna, Sandra Unbehaum, Marion Quadros, Branca Alves, Cavaleiro, Michel Foucault, Mary Del Priore, ainda tratou do conceito de Currículo defendidos por Michael Apple, Silva, Lopes, e por fim a discussão de Prática Docente a partir da visão de Arroyo, entre outros. Foi seguido uma relação de estudos acadêmicos acerca de como cuidava-se do tema sobre Relações de Gênero no âmbito escolar ao passar dos tempos, percebendo a pouca vivência de tema de tal importância para formação sociocultural do ser, assim como um apanhado sobre a importância de se ater-se ao currículo da escola para melhor desenvoltura por parte do professor, foram discutidos os vários significados do que venha a ser a formação cultural do ser homem e mulher a partir de uma comparação da sociedade mais antiga até os dias atuais, a importância de incluir no currículo escolar temas como Relações de Gênero e como vinha sendo a prática docente a cerca destes assuntos. A pesquisa teve um caráter qualitativo e quantitativo, desenvolvida em uma escola estadual da cidade de Panelas – Pernambuco, durante os anos de 2011 e 2012. Os dados para a realização empírica foram obtidos por meio de questionários aplicados aos estudantes e por meio de entrevistas junto aos educadores. A grande importância de ater-se aos dados gerados a partir da participação dos sujeitos, deu-se a condição de questionamentos de como estava sendo aplicado o trabalho referente a relações de gênero na escola, sobre a prática docente e como era a vivência do currículo neste ensino. Desta forma, tento mostrar que os estudos de gênero podem instigar o cidadão a conhecer e compreender a necessidade deste trabalho sobre relações de gênero para a formação cultural do cidadão, e perceber a falta de formação do docente, para que se possa dar o devido valor à construção da educação.

PALAVRAS-CHAVE: relações de gênero, prática docente, currículo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Nivalda de Mércia. Gender Relations-Level Curriculum and Educational Practice. Thesis (Master). Lusophone University of Humanities and Technologies, Lisbon - Portugal, 2012.

This paper analyzes the way in which the curriculum is treated from the practical teaching about work experience on issues related to Gender Relations in state school of Reference in High School Panelas – Pernambuco - Brasil. A job situated between studies of Education, where he began a reflection on the concept of gender, where reference theorists Joan Scott, Guacira Blond, Claudia Vianna, Sandra Unbehau, Marion Tables, White Alves, Knight, Michel Foucault, Mary Del Priore also addressed the concept of curriculum advocated by Michael Apple, Silva Lopes, and finally a discussion of Teaching Practice from the vision of Arroyo, among others. It was followed by a list of academic studies about how it was thought up the theme of gender relations in the school to spend time, realizing the little experience of such an important issue to be of socio-cultural training, as well as an overview on the importance to abide by the school's curriculum to better resourcefulness on the part of the teacher, discussed the various meanings of what will be the cultural background of a man and woman from a comparison of the older society to the present day, the important to include in the school curriculum topics such as Gender Relations and as had been the practice of teaching about these issues. The research had a qualitative and quantitative character, developed in a state school in the town of Panelas - Pernambuco, during the years 2011 and 2012. The data for the empirical realization were obtained through questionnaires administered to students and through interviews with educators. The great importance of sticking to data generated from the subject's participation, given the condition of questions on how the work was being applied regarding gender relations in school, on the teaching practice and how was the experience of the curriculum this opportunity. Therefore, try to show that gender studies can instigate citizens to know and understand the need for this work on gender relations for the cultural education of the citizen, and realize the lack of training of teachers so that they can give due weight the construction of education.

KEYWORDS: gender relations, teaching practice, curriculum

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	15
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	15
RELAÇÃO DE GÊNERO A NÍVEL DE CURRÍCULO	15
1.1 A Construção/Relação Sócio-Cultural do Conceito das Relações de Gênero	16
1.2 Relações de Gênero Junto a Prática Docente	23
1.3 Currículo e seus Pensadores	29
CAPÍTULO II	42
PERCURSO TEÓRICO	42
A PRÁTICA DOCENTE RELACIONADA ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO À NÍVEL DE CURRÍCULO	42
2.1 Relação de Gênero a Nível de Currículo na Prática Docente	43
2.2 O Entendimento de Gênero na Prática Escolar	53
2.3 Modelos Pedagógicos	55
2.4 O Currículo e sua Metodologia	62
CAPÍTULO III	68
CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA	68
METODOLOGIA E SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO	68
3.1 Contextualização Metodológica	69
3.2 Realizando a Pesquisa	71
3.3 Tipo de Investigação	72
3.4 Locus da Pesquisa	74
3.5 Sujeitos da Investigação	75
3.6 Instrumento de Recolha de Dados	77
3.7 Procedimentos de Análise de Dados	79
CAPÍTULO IV	86
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	86
ANÁLISE DE DADOS CONCERNENTE AOS DOCENTES, COORDENADORES E ESTUDANTES	86
4.1 Análise e Discussão dos Dados Coletados: Categoria e Percurso	87

4.2 A Vivência do Currículo a Partir da Prática Docente no que diz Respeito as Relações de Gênero	88
4.2.1 Considerações Iniciais	88
4.3 Eixos de Reflexão	89
4.3.1 Escola: espaço das interações curriculares e relações de gênero	89
4.3.2 O currículo com possibilidades para vivências de relações de gênero	96
4.3.3 O papel do professor diante das relações de gênero e currículo no âmbito escolar	101
4.3.4 A importância de tratar relações de gênero na escola para a formação da mulher na sociedade	105
4.4 Análise dos Dados Concernente aos Estudantes	115
4.4.1 As relações de gênero a partir das perspectivas dos estudantes	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES	140
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	I
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	II
APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	III
APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA PARA GESTORA E EDUCADORA DE APOIO (SEMI-ESTRUTURADO)	VII
PESQUISA DE CAMPO – GESTOR(A) ESCOLAR/COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO	VIII
APÊNDICE E – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA PARA PROFESSORES PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO “STRICTO – SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	X
ENTREVISTA PARA PROFESSORES	XI
APÊNDICE F – ENTREVISTAS ESCRITAS	XIII
APÊNDICE G – GRELHA ANALÍTICA	LXVIII

LISTA DE SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREMPA	Escola de Referência de Ensino Médio de Panelas
FAGES	Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONG's	Organizações Não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNsEM	Parâmetros Curriculares Nacionais em Ensino Médio
PE	Pernambuco
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos alunos da rede estadual de ensino do município de Panelas - PE participantes da pesquisa	76
Tabela 2 - Distribuição da percepção dos alunos acerca do trabalho sobre gênero na escola	116
Tabela 3 - Distribuição dos fatores que provocam ausência do estudo de gênero na escola, na percepção dos alunos	117
Tabela 4 - Distribuição dos fatores relacionados a prática dos docentes na escola acerca do estudo/discussões sobre gênero na escola	118
Tabela 5 - Distribuição das opiniões dos alunos acerca do interesse dos professores com relação ao tema gênero na escola	119
Tabela 6 - Distribuição dos tipos de assuntos que podem ser abordados na escola a fim de trabalhar o tema gênero	120
Tabela 7 - Distribuição das implicações que o estudo sobre gênero na escola influenciaria na formação do aluno	122
Tabela 8 - Distribuição das estratégias e medidas indicada pelos alunos para melhorar o conhecimento sobre gênero	123
Tabela 9 - Percentual de discordância dos alunos sobre o gênero na escola, segundo sexo	124
Tabela 10 - Percentual de concordância dos alunos sobre os tipos de assuntos que poderiam ser abordados para trabalhar gênero na escola, segundo sexo	125

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A dissertação que aqui apresento é um resultado de um longo processo que traz aspectos pessoais e acadêmicos. Sempre ansiei em ter um bom desempenho na vida estudantil, sempre demonstrei dedicação, mesmo sendo criada e tendo inicialmente uma educação na zona rural da cidade onde nasci, até a 4ª série do ensino fundamental.

Quando comecei a estudar a 5ª série do ensino fundamental, fui estudar na cidade de Panelas, interior do agreste de Pernambuco, onde estudei até o ensino médio, onde cursei o Magistério, e toda esta etapa de educação básica foi em escola pública. Prestei vestibular para História em faculdade privada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA, na cidade de Caruaru – Pernambuco, um curso de meu agrado, onde sempre prestei mais atenção nas aulas desde o ensino médio.

Ao iniciar minha vida profissional, foi no início do meu curso de graduação, e alfabetizei crianças por 04 anos, na zona rural, já no ano de 2006 iniciei um trabalho mais burocrático em uma escola estadual de Panelas, como secretária até o ano de 2010. Tive a oportunidade de lecionar aulas de História, Sociologia, Filosofia em uma escola estadual na cidade de Quipapá – Pernambuco no ano de 2007 até 2008, já no ano de 2009 assumi na mesma escola uma função de Educadora de Apoio, um trabalho voltado especificamente para trabalho pedagógico junto aos professores até junho de 2010, em paralelo aos anos de 2008 e 2009 estive tutora na Universidade de Pernambuco, lecionando a disciplina de Estágio Curricular e TCC, no curso de Pedagogia, o que me fez perceber um pouco de como se dava a formação de alguns professores.

Em meio este processo profissional houve momento para especialização, onde em 2007 cursei pós-graduação em Ensino de História pela Universidade de Pernambuco, além de outras formações em educação para ampliar o trabalho pedagógico, também fiz pós-graduação em Ciência da Educação em 2011 na Faculdade de Teologia Integrada em Pernambuco. É importante citar que como estudante de História, pude perceber no curso, a ausência da discussão de temas relacionados a Relações de Gênero, e mesmo tendo discussões veladas sobre a mulher na sociedade, mas não era citado nem abordado de forma mais ampla, deixando a desejar. Estando como professora de História, Filosofia e Sociologia, pude perceber que tinha no currículo das escolas estaduais do estado de Pernambuco naquele momento uma disciplina na área diversificada, de Direitos Humanos e Cidadania, e perceber entre os colegas professores da instituição de trabalho, uma forma velada de trabalhar sobre

estes temas, sendo visto esta disciplina como algo que não reprovada, logo era dada pouca importância, ou quase nenhuma.

No ano de 2008 participei de um curso chamado: Gênero, Diversidade e Desigualdades na Educação: Interpretações e Reflexões para Formação Docente, oferecido pela Secretaria de Educação de Pernambuco aos professores de ensino médio e fundamental, com finalidade de contribuir nas práticas nas vivências escolares, provocando uma sensibilidade para que estes possam trabalhar direitos, e facilitar a partir da formação continuada do professor, uma forma mais segura de trabalhar questões que relacionem desigualdade, diferenças, direitos e diversidade, focando direitos humanos, escola e educação, com os organizadores Parry Scott, Liana Lewis e Marion Teodósio de Quadros, todos da Universidade Federal de Pernambuco, assim como também tiveram vários incentivadores neste projeto importante, de ONG's e do grupo FAGES (Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade), e este trabalho curioso e importante resultou em um livro com o mesmo título do curso, tendo a participação dos que participaram efetivamente do curso que teve duração de 08 meses, tendo seu lançamento em abril de 2009. E após a minha participação neste curso instigou-me a curiosidade em trazer estas discussões para a sala de aula, ao ponto de desenvolver um projeto no mesmo ano na cidade Quipapá, junto a escola que trabalhava, sobre A Violência Contra a Mulher, no entanto, é notado que o trabalho sobre temas relacionado as Relações de Gênero, quase não é mencionado nas escolas públicas em que trabalhei e trabalho, ao todo foram 05, sendo 02 municipais na cidade de Panelas – PE, 01 estadual na cidade de Quipapá – PE, e 02 estaduais na cidade de Panelas – PE, onde atuo hoje em uma destas como coordenadora sócio educacional.

Logo mais senti a necessidade de saber se atualmente é tratado sobre temas que referenciam Relações de Gênero na escola estadual onde trabalho, uma vez que percebi esta falta nas demais que já havia passado. É importante citar que passei quatro anos em um curso de formação docente, e mais um ano e seis meses em um curso de pós-graduação, e no entanto não me foi esclarecido sobre este tema de tão grande importância para a formação cultural e curricular do graduando, para que se possa perpassar estes ensinamentos para os estudantes, sejam do ensino médio ou fundamental.

Tive a oportunidade de escrever um artigo sobre A Relação de Gêneros nas Escolas Públicas, e como se constroem os Valores nestas Instituições, no ano de 2010, e isso foi ampliando minha curiosidade em querer entender como estava sendo tratado este tema de tanta relevância, nas escolas públicas estaduais, e aí iniciei uma investigação numa escola

específica para tentar entender como se dava a relação dos docentes e os currículos no que diz respeito ao trabalho sobre relações de gênero.

Freire (1997, p. 31) ressalta que “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações” e alerta-nos para o fato de que “essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro de resistência”.

A perspectiva desse trabalho de investigação é compreender de que maneira estão sendo tratadas as discussões a cerca das relações de gênero a nível de currículo nas escolas públicas estaduais no município de Panelas, e a partir daí dá-se uma corrida para as leituras de documentos oficiais e científicos que tratam de gênero nas escolas públicas para assim descrever concepções teóricas destas relações e currículo. Se faz importante também, analisar como se dá a vivência efetiva de currículo e práticas docentes no que diz respeito a relações de gênero.

Situada na área de Ciências da Educação, esta Dissertação divide-se em quatro capítulos.

Apresento no primeiro capítulo uma construção/relação sócio-cultural do conceito de relações de gênero, com uma breve apresentação histórica de relações de gênero nas várias épocas. Ainda apresento ideias de relações de gênero junto a prática docente, trago também os principais pensadores sobre currículo.

No segundo capítulo faço um levantamento de produções sobre relações de gênero, currículo e prática docente. Um entendimento sobre a importância de se trabalhar relações de gênero nas escolas e incluir nos currículos para um maior enriquecimento na formação do estudante, assim como mostra também o quanto é importante e necessário que o professor tenha tanto uma formação acadêmica, quanto em sua prática, formações sobre estes temas relacionados às discussões de gênero. Mostrei também uma relação dos modelos pedagógicos e as diversidades do currículo.

Na apresentação dos procedimentos da investigação – questionário, entrevista, análise de conteúdo – assim como abordagem com os sujeitos e campo de investigação, toda a metodologia compõe o terceiro capítulo.

No quarto capítulo faço a apresentação de análise de dados coletados, a partir dos questionários aplicados aos estudantes e em sequência a análise das entrevistas realizadas junto aos docentes e coordenadores da instituição que foi campo de investigação. E este capítulo está composto de quatro eixos temáticos: A escola: espaço das interações curriculares

e relações de gênero; O currículo como possibilidades para vivências de relações de gênero; O papel do professor diante das relações de gênero e currículo no âmbito escolar e A importância de tratar relações de gênero na escola para a formação da mulher na sociedade.

Por fim, tendo em vista a totalidade desta investigação, e na última parte do trabalho fiz uma retomada de discussões deixando um convite para a continuidade da reflexão sobre a importância de realizar uma prática educativa no âmbito escolar, e que por sua vez esteja inserido no currículo escolar estudos de gênero para uma construção da cidadania através deste conhecimento cultural, e uma formação que se aperceba que essas relações de gênero se dá a partir da formação cultural.

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

RELAÇÃO DE GÊNERO A NÍVEL CURRÍCULO

1.1 A Construção/Relação Sócio-Cultural do Conceito das Relações de Gênero

A intenção da investigação é fazer relevantes discussões sobre temas que deveriam está presentes em currículo escolar, para inicialmente deixar a par docentes, e tratar com educandos que vivenciam situações delicadas quando se trata de gênero, e não há respaldo em lugar que estes passam importantes horas de suas vida, a escola.

As idéias de Gênero vêm sendo discutida histórica, social, econômica e pedagogicamente por muitos pensadores, que vão tratar desde a relação mulher-homem, mulher-mulher, homem-homem, nos primórdios das formações das primeiras sociedades, perfazendo caminhos em sociedades modernas, até os dias atuais. E podem-se citar pensadores que elucidam esta preocupação em enfatizar a importância de abordar, comentar, teorizar sobre gênero, tais como: Guacira Louro (1997), Cláudia Vianna(2004), Sandra Unbehaum(2004), Joan Scott (1995), Marion Quadros(2009), Branca Alves (1985), Cavaleiro (2009), Michel Foucault (2007), Mary Del Priore (2006), entre outros.

Historicamente o conceito de gênero tem passado por grandes transformações, e de forma geral acentuando o valor do homem sobre a mulher, pois segundo Branca Alves (1985, p. 10), “na Grécia a mulher ocupava posição equivalente à do escravo no sentido de que tão-somente estes executavam trabalhos manuais, extremamente desvalorizados pelo homem livre. Em Atenas ser livre era, principalmente, ser homem e não mulher, ser ateniense e não estrangeiro, ser livre e não escravo”. Percebe-se que na antiguidade a mulher era equiparada ao mais reles ser social, ou seja, naquele momento histórico, ao escravo, desta forma aquelas eram desvalorizadas, sem acesso à educação intelectual, participação de vida pública, eram relacionadas aos serviços domésticos, a reprodução, e aos serviços que se relacionava a sustentabilidade do homem.

Afirma ALVES (1985, p. 26) que, “no período renascentista, a posição da mulher sofre retrocesso. Durante o feudalismo, era maior seu espaço de atuação política, posto que se realizava sobretudo a nível comunal. A formação dos Estados Nacionais e o processo de centralização do poder vai de par com o afastamento da mulher da esfera pública”. A mesma ainda afirma que: “Ao mesmo tempo, o poder eclesiástico que se afirma pela Inquisição é essencialmente masculino: progressivamente, a mulher se viu afastada da hierarquia e da atuação nos ritos desta instituição religiosa.” (ALVES, 1985, p. 23)

Ao longo dos séculos haviam mulheres que lutavam por idéias revolucionárias em que envolvia também os direitos das mulheres, um exemplo é o de Olympe de Gouges

francesa. É no século XVIII que o feminismo adquire características de uma prática de ação política organizada, uma vez que na França estava sendo marcada por um movimento revolucionário de grandiosidade mundial. Mesmo em meio um espírito revolucionário do século XVIII, onde se pregava Igualdade, Fraternidade e Liberdade, haviam pensadores que mesmo idealizando a Revolução Francesa pensavam de forma a menosprezar a figura feminina, como no caso de Rousseau, assim com cita ALVES (1985, p. 35), “a mulher deveria ser educada e encontrar sua realização ‘natural’ e colocar-se a serviço do homem, desde a infância até à idade adulta”

Toda a educação das mulheres deve ser relacionada ao homem. Agradá-los, ser-lhes útil, fazer-se amada e honrada por eles, educá-los quando jovens, cuidá-los quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida útil e agradável – são esses os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe ser ensinado desde a infância (Jean Jacques Rousseau, apud Alves, 1985, p. 35)

Segundo Cavaleiro (2009, p. 25), “no âmbito da educação brasileira, os conceitos e significados das relações de gênero vem sendo discutidos por pesquisadoras e pesquisadores desde a década dos anos de 1980, período da abertura democrática do país, com mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira, marcadas entre outros, pelas reivindicações dos direitos sociais e individuais. O marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para presidência da República, foi a elaboração da Constituição Federal de 1988, que ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos” ‘sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3, inciso IV).

Cavaleiro (2009, p. 25) enfatiza que, “entretanto, o levantamento e análises das leis, decretos e planos produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 e 1990 realizada por Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, 2006) permitem dizer que, no Brasil, uma perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação é recente e menos institucionalizada que em outros campos, como, por exemplo, as áreas da saúde e do trabalho. Ainda assim, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores”.

Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas

relações, na escola, pode permanecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004 apud CAVALEIRO, 2009, p. 25).

A questão de gênero e sexualidade, é entendida como uma construção social, histórica e cultural, e se faz necessário ser discutida na escola, um espaço privilegiado para o tratamento pedagógico desse desafio educacional contemporâneo. Seria importante inserir trabalhos relacionados com diversidade sexual, em diversas disciplinas do currículo por meio de conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares do estado. Dando ênfase à este lugar privilegiado que é a escola.

Guacira Louro (2000, p. 64 apud CAVALEIRO, 2009, p. 121) afirma que não basta apenas descrever ou demarcar a sexualidade como uma área multidisciplinar, pois é preciso reconhecer que essa foi e é uma área em disputa, sendo a escola uma, entre as múltiplas instâncias sociais, que exercitam o que a autora acima citada, denomina “pedagogia da sexualidade e do gênero” (LOURO, 1999, p. 25 apud CAVALEIRO, 2009, p. 121), e completa a análise afirmando que a sexualidade é central no pensamento ocidental e “vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada e normatizada, a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados”.

O conceito de gênero, muitas vezes empregado para designar a identidade sexual a partir de determinados modelos e práticas sociais, foi e ainda é o esteio de muitos estudos, e Louro (1997), diz que:

Assim, gostaria de privilegiar aqui o conceito de gênero não ligado ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas sim ligados à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto no interior de relações de poder) (...) Nesse sentido, a escola, como um espaço social que foi tornado, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero (p. 77).

Para Scott (1994, apud CAVALEIRO, 2009, p. 28) o gênero é constituído por relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, essas relações, por sua vez, constituem-se no interior de relações de poder. Assim, o gênero significa “o saber a respeito das diferenças sexuais” e este saber é pensado no sentido proposto por Michel Foucault, ou seja, sempre relativo. Seus usos e significados “nascem de uma disputa política e são meios pelos quais as relações de poder – de dominação e subordinação – são construídas” (SCOTT,

1994, p. 12 apud CAVALEIRO, 2009, p. 28). Portanto, gênero é a organização social da diferença sexual, porém ela não reflete ou implementa diferenças fixas e naturais entre homens e mulheres, uma vez que se trata de “um saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p. 13 apud CAVALEIRO, 2009, p. 28)

Segundo Marion Teodósio de Quadros (2009, p. 2), “Gênero é o conceito usado para estudar, compreender e avaliar o que é considerado feminino e masculino dentro de uma sociedade”. Portanto, gênero faz parte da cultura e aceita que não existe o sexo biológico independente do contexto sociocultural. Este contexto faz com que os comportamentos sexuais, masculinos e femininos sejam variados e diferentes, de uma cultura para outra; em todas as sociedades conhecidas, gênero é um princípio básico de organização social; a educação é um dos principais meios de transmissão do que é masculino e feminino, do que é considerado apropriado ao homem e à mulher.

Ainda é possível dizer sobre o conceito de gênero, que os conteúdos de gênero variam muito de uma cultura para outra, mas o maior poder masculino parece ser uma realidade para todas as culturas; os significados do que é masculino e feminino variam também de acordo com: classe, raça, etnia, idade etc. Não há predominância de comportamento biológico algum nos seres humanos, e mais, eles agem, pensam e sentem de acordo com o contexto cultural onde nascem, crescem e convivem. A realidade é construída socialmente por meio da cultura. Se é construída, então pode ser mudada. O conceito de gênero, portanto, carrega consigo a crença na mudança do que é considerado masculino ou feminino dentro da sociedade.

De acordo com Camurça e Gouveia (2000, p. 12), “o conceito de gênero implica em uma relação, isto é, nas nossas sociedades o feminino e o masculino são considerados opostos e também complementares. Na maioria das vezes o que é masculino tem mais valor. Assim, as relações de gênero produzem uma distribuição desigual de poder, autoridade e prestígio entre as pessoas, de acordo com o seu sexo. E por isso que se diz que as relações de gênero são relações de poder”.

É importante ressaltar as transformações sociais, culturais, políticas a partir do conceito de gênero, mas faz-se necessário conceitualizar sobre sexo, para que fique claro qual a diferença entre sexo e gênero, pois quando fala-se em sexo está se (Camurça e Gouveia, 2000, p. 11) “referindo aos aspectos físicos, biológicos de macho e fêmea, aquelas diferenças que estão nos nossos corpos e que não mudam radicalmente, apenas de desenvolvem de acordo com as etapas das nossas vidas”.

Sabe-se que, (Camurça e Gouveia, 2000, p. 12) “desde que o mundo é mundo, as mulheres tem vagina e os homens têm pênis, e sabe-se que depois de certa idade, as mulheres começam a menstruar e os homens a ter ejaculação; que somente depois de certa idade as mulheres e os homens começam a ter pêlos, e que estes pêlos se distribuem de modo diferente nos corpos de cada um. Sabe-se ainda que a gravidez só acontece no corpo da mulher. Todas essas coisas são determinadas pelo sexo”.

Camurça e Gouveia (2000, p. 13) diz que “o conceito de gênero se refere às relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens. Todas essas relações criam várias desigualdades, fazendo com que alguns tenham mais poder sobre outros, sejam considerados mais importantes e respeitados na sociedade. Isto também faz com que algumas pessoas tenham mais liberdade, igualdade e oportunidade para se desenvolver do que outras”.

Scott apoia-se em Foucault, e defende que todas as relações sociais são relações de poder, percebidas como “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de forças’ sociais”, e não como algo “unificado, coerente e centralizado” (SCOTT, 1995, p. 86).

Segundo Nogueira (2010, p. 17) “o papel da mulher vem mudando no decorrer dos tempos em vários campos, principalmente no mercado de trabalho, na educação e na política. À educação compete deixar claro que tanto o homem quanto mulheres têm os mesmos direitos e deveres, sempre deixando o preconceito e a discriminação de lado ao realizar a abordagem. Vê-se o tanto que se faz necessário que o educador tenha uma metodologia pedagógica que contribua de forma efetiva a promover uma educação igualitária”.

Nogueira (2010, p. 17) ainda cita que “a escola ao analisar diferentes conceitos de gêneros e ao se dispor em discutir a produção de diferenças e desigualdades de gênero, também está ou deveria estar de algum modo, fazendo uma análise dos processos sociais mais amplos que marcaram a discriminação de diferentes sujeitos, em função tanto de sua identidade de gênero quanto em função de articulações com a raça/etnia, orientação sexual, religião, aparência física, entre outras. Demandando assim uma ampliação e complexificação não só das análises que precisamos realizar, mas ainda, uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que seriam necessárias e de acordo com a realidade executá-las”.

A história da humanidade nos trás muitas transformações que refletem na sociedade e na cultura, mas ainda existem preconceitos com relação a religião, a obesidade,

ser homem ou ser mulher, negro/a ou branco/a, homossexual ou heterossexual são construções sociais ideológicas para legitimar o poder. A mulher não deixou de ser mulher e sim acumulou tarefas e responsabilidades do lar, as formas pelas quais se reconhece e se distinguem as desigualdades de gênero exercida pela sociedade. Vale observar que muito se difere os conceitos sobre sexualidade e gênero em cada época e para cada povo, sendo assim, cada povo segue sua cultura, assim como cita Nogueira (2010, p. 15), “na Grécia Antiga, já existia a bissexualidade e na Grécia Clássica predominava a autonomia da razão, do pensamento crítico e a personalidade livre, onde a homossexualidade e a bissexualidade eram socialmente aceitas. Para outros povos, como Indus e os Arianos, a mulher era a chefe da família, pois era capaz de gerar a vida”.

Nogueira (2010, p. 15) ainda segue em dizer que, “já no século XVII, os educadores/as reconhecem que acontece um desvio de influência religiosa sobre os costumes sexuais, aonde a sexologia veio contribuir com a religião através de seus estudos, as mulheres sentem necessidade de trabalhar para assumir seu papel perante a sociedade. Portanto, a cada período vemos uma série de novos conhecimentos relacionados à sexualidade, pois cada geração assimila a herança cultural dos antepassados, ao mesmo tempo em que estabelece mudanças”. “Os grupos em unanimidade identificam que o movimento feminista se dividiu em duas ondas, segundo as historiadoras: a primeira onda foi denominada movimento sufragista, buscando o direito do voto às mulheres, agregando muitas outras reivindicações como: o direito a educação, condições dignas de trabalho, exercício da docência. Na segunda onda, a meta era colocar as mulheres, seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão”.

Seguindo a cronologia secular Nogueira (2010, p 15) diz que, “na segunda metade do séc. XIX, as mulheres passaram a ocupar espaços nas escolas hospitalares, onde suas atividades na maioria das vezes eram controladas por homens, e, logo após, foram colocados em discussão seus interesses, necessidades e dificuldades”.

Segundo Streck (2008), “cada um deles, homem e mulher, concorre para o mesmo objetivo, mas de maneira distinta, de acordo com a sua natureza própria. O homem é forte e ativo; a mulher, passiva e dócil. Ambos se complementam nesses papéis que a natureza teria distribuído sabiamente para a boa convivência”.

Em tudo o que não depende do sexo, a mulher é homem: tem os mesmos órgãos, as mesmas necessidades, as mesmas faculdades; a máquina é construída da mesma maneira, as peças são as mesmas, o funcionamento de uma é o mesmo da outra, a figura é semelhante, e, sob qualquer ângulo que os consideremos, só diferem entre si do mais para ao menos (ROSSEAU, 1995, p. 490)

De acordo com Streck (2008, p. 49), no assunto de gênero, o revolucionário Rousseau toma decididamente o lado conservador. Ele nota, por exemplo, que se vive uma época de “confusão dos sexos” e reconhece o protesto das mulheres, mas uma maneira bastante simplista de rebater as críticas. Ora, argumenta ele, como os homens poderiam ser culpados pela situação das mulheres, se são as mulheres que criam tanto os homens quanto as mulheres?

O mesmo propõe, por isso, sem escrúpulos, uma educação específica para as mulheres:

Ofereceu sem escrúpulos uma educação de mulher às mulheres, fazei com que gostem dos trabalhos de seu sexo, com que tenham modéstia, saibam zelar por seu lar e cuidar da casa; o cuidado excessivo com a beleza desaparecerá por si mesmo e elas só se vestirão com um gosto melhor. (ROUSSEAU, 1995, p. 514)

Segundo Streck, o argumento de que existem na natureza os critérios para determinar as diferenças entre os sexos humanos fica especialmente evidente quando Rousseau trata da razão feminina. Sofia não deverá ser autômato nem serva, ela pode aprender muitas coisas, mas apenas aquelas que lhe convêm. Como observador atento de sua sociedade, Rousseau vê que as meninas gostam de brincar com bonecas, especialmente de enfeitá-las. Daí que a aprendizagem do bordado e da costura é um caminho natural para a sua educação, ao passo que ler e escrever são tarefas custosas.

O autor enfatiza que, há, aos olhos de hoje, evidentes contradições nas argumentações de Rousseau. Por um lado, as mulheres tem seus limites fixados pela natureza; por outro, elas precisam ser cuidadosamente controladas para não exceder esses limites. A afirmação no início do Emílio, de que nenhum filósofo se atreveu a medir a distância que vai entre um homem e outro, com certeza, não vale para as mulheres. Para elas há limites, estabelecidos por alguém que parece ter uma visão privilegiada da natureza. Afinal, concluiu Rousseau, elas sempre estarão sujeitas ao juízo masculino.

É explícito o tanto que o pensador Rousseau limita a capacidade feminina, remetendo a mulher a um ser que não estaria para aprender, ensinar ou participar publicamente dos acontecimentos sociais, políticos, sistematizados.

Diferente do homem razoável, capaz do raciocínio abstrato que elabora princípios, a razão das mulheres é eminentemente prática. Elas são dotadas de uma “moral experimental”, colada aos fatos, enquanto que aos homens foi concedida a capacidade de sistematizar. Em outra passagem, Rousseau discute como os homens conhecem os fins, mas

precisam das mulheres para descobrir os caminhos. A interdependência, no entanto, é tal e tão perfeita “que é com o homem que a mulher aprende o que deve ver e é com a mulher que o homem aprende o que deve fazer” (ROUSSEAU, 1995).

As meninas também precisam ser ensinadas conforme sua idade, mas sempre tendo em vista os limites. No caso da religião, a exemplo do que ocorre com os meninos, não se espera uma simples repetição de dogmas, mas Rousseau adverte que ninguém imaginaria transformar uma mulher em teóloga. Para o lar, então, a mulher letrada é um desastre: “uma moça intelectual é o flagelo de seu marido, de seus filhos, de seus amigos, de seus empregados, de todo mundo” (ROUSSEAU, 1995). Não é por menos que o destino de tais mulheres é permanecer solteiras a vida inteira. (STRECK, 2008, p. 51)

Souza (2007, p. 90) diz que “em nome de um modelo patriarcal, adultocêntrico e em que a família se coloca como em um espaço sagrado, as sociedades constroem verdadeiros muros de silêncio, nos quais tudo que signifique uma ameaça ao modelo instituído é ignorado e/ ou negligenciado”.

A mesma ainda diz que este modelo secularmente tradicional gera sérios impactos no exercício da cidadania: restrição do espaço público; visão limitada ao contexto privado; coibição e anulação da fala (primeiro exercício de participação); fragilidade em apropriar-se de seus direitos (baixa auto-estima, medo, solidão, descrença na possibilidade de mudança), bem como uma série de outras consequências pessoais, familiares, sociais, econômicas, políticas etc.

Quando abordado um assunto em que relacione a relação de gênero, percebe-se o quanto a história sócio cultural remete ao quanto a mulher foi apontada de forma inferiorizada na sociedade, em relação ao homem, sendo assim, vê-se que a escola sendo um lugar de multi-relações e culturas diferenciadas acredita-se ser o lugar mais apropriado para tratar temas que demonstrem como a mulher foi retratada de forma submissa pelos homens em vários momentos da história, e também retratar o quanto aquela tem sua participação para a construção social, cultural, econômica e política ao longo da história da humanidade.

1.2 Relações de Gênero Junto a Prática Docente

Tratar de assunto que referencie relações de gênero junto a prática docente, requer um estudo acentuado e minucioso onde possam destacar estudiosos que tratam deste tema com frequência e segurança, como Guacira Louro, Michael Apple, Campos entre outros, pois

estes demonstram o quanto é perceptível a presença feminina na prática docente a muito na educação. Pois segundo (Apple: 1995, apud ALVARENGA, 2008, p, 49), o magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram. Muitos professores ensinavam em tempo parcial, uma vez que os semestres escolares eram mais curtos, estabelecidos de acordo com os períodos de plantio e colheita. Além disso, conciliavam a função docente com outras atividades. Com a expansão do ensino, o aumento dos períodos letivos e a exigência cada vez maior de formação, os homens perceberam um custo muito alto para uma profissão que não seria suficiente para sustentar sua família.

E segundo (CAMPOS, 2002; DEMARTINI E ANTUNES, 2002 apud ALVARENGA, 2008, p. 49)), “no Brasil, durante o período colonial brasileiro, que se iniciou no século XVI e terminou com independência de Portugal, em 1822, a educação, ministrada pelos padres jesuítas, era dirigida somente aos filhos das famílias tradicionais – com vistas à formação de uma elite culta e religiosa – e aos meninos indígenas, como meio de catequizá-los. Destinadas apenas aos indivíduos do sexo masculino, a escola tinha a função de internalizar valores religiosos e morais e, para a elite, era tida como um bem de consumo, um prestígio, e apesar de os professores na terem a preparação nem instrução para tal ofício. Eram homens que sabiam ler e escrever com “boa letra””.

Guacira Louro (2007 apud Nogueira, 2010, p. 16) chama a atenção para a forma com que os educadores encaram a discussão da sexualidade, pois muitos pensam que se deixar de tratar desses problemas, a sexualidade ficará fora da escola. A escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as reproduz. Os indivíduos aprendem desde muito cedo a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso através de estratégias muito difíceis de reconhecer.

Para ter um entendimento amplo da dimensão deste trabalho, que trata de gênero, educação e currículo, é importante está diretamente ligado ao conceito de educação, pois esta remete-se ao “conjunto articulado de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura, e que envolvem um complexo de forças e de instâncias de aprendizagens nas quais se incluem uma infinidade de instituições e lugares pedagógicos, para além da família e da escola; destacam-se, dentre elas, os meios de comunicação de massa. Nessas perspectivas, Educar é teorizado e problematizado como um processo social que, para além de instruir ou informar, está envolvido com a produção de identidades culturais (HALL, 1997 e MEYER & COLS., 2006).

Ainda é importante citar que segundo Meyer (2006, p. 14), o espaço escolar, em sua materialidade, congrega pessoas que são social, política e economicamente diferentes em razão de idade, sexo, religião, interesses. Ele também replica, em seu interior, efeitos e relações do contexto mais amplo em que a escola se situa. E esses fatores externos à escola precisam ser articulados com suas características e relações internas, que constituem a especificidade dessa instituição e que envolvem a organização do tempo e do espaço, as regras disciplinares, as interações pedagógicas, as relações entre professores, entre professores e alunos e entre alunos. Para além disso, como toda instituição social moderna, a escola opera nos limites de um movimento paradoxal, qual seja: ela diferencia e hierarquiza e, ao mesmo tempo, objetiva a uniformização dos indivíduos que a compõem. Portanto, longe de ser um lugar harmônico e homogêneo, a escola é lugar de disputas e enfrentamentos, de rivalidades e associações entre diferentes grupos e pessoas. E uma boa parte de tais enfrentamentos e disputas são vividos com e através do currículo escolar.

No século XIX o Brasil passava por grandes transformações sociais, culturais e políticas, se tornaria uma população independente de Portugal, aderiria a abolição dos escravos, receberia a Família Real no país e as primeiras instituições de ensino, bibliotecas, e seguindo a fala de Guacira Louro (2006, apud PRIORE, 2006, p. 441) uma vez “Proclamada a Independência, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, *atrasado, inculto e primitivo*. É bem verdade que os mesmo homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade. No entanto, talvez fosse agora necessários outros dispositivos e técnicas que apresentassem as práticas sociais transformadas, ainda que muitas transformações fossem apenas aparentes”. E fica claro, que mesmo após a proclamação da república, o país ainda estava caminhando a passos bem lentos, e vê-se esta lentidão no que diz respeito a educação, pois na imensidão deste país continental as forças políticas não investia neste setor.

O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus. Os anos passavam, o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta. (LOURO, 2006, apud PRIORE, 2006, p. 444)

Segundo Guacira Louro (2006, apud PRIORE, 2006, p. 446-447), “as concepções e formas de educação das mulheres nessa sociedade eram múltiplas. Contemporâneas e

conterrâneas, elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas diversões e diferenças, relações que podiam revelar e instituir hierarquias e proximidades, cumplicidades ou ambigüidades. Sob diferentes concepções, um discurso ganhava a hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial como esposa e mãe- exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.

LOURO (2006, apud PRIORE, 2006, P. 450) “o processo na se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. Um dos defensores dessa idéia, Tito Lívio de Castro, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma reflexão desastrosa”. Na argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam “preparar organismos que se devem mover no presente e no futuro”.

NOGUEIRA (2010, p. 19) diz que é importante reconhecer que as escolas “recebem inúmeras crianças de vários níveis sociais, religião, etnia, orientação sexual, culturas, entre outros, uma diversidade de sujeitos e, no entanto, não há tempo, profissionais preparados e materiais adequados para desenvolver sequer as disciplinas obrigatórias, que dirá os temas transversais, como da sexualidade”. Faz-se necessário que as políticas públicas voltadas a Educação “perceba que nem todos os/as professores/as estão preparados para trabalhar o tema. O profissional da educação sexual precisa estar livre de preconceitos, sejam eles frutos de sua vivência, religião ou ponto de vista, pois um trabalho feito de forma

preconceituosa pode ter o efeito contrário ao esperado”. De acordo com Silva e Soares (2007, p. 89 apud NOGUEIRA 2010, p. 19), “as representações da sexualidade na juventude e os mitos que perpetuam determinados padrões sexuais resultam na impossibilidade de a escola conviver com diferentes contextos culturais”. Vê-se o quanto se faz importante tratar de temas como gênero nas escolas, uma vez que estudante não deixa sua sexualidade fora dos muros da escola, e este sendo um espaço de muitas diferenças e construções culturais.

NOGUEIRA (2010, p. 19) diz “que a escola possui ações que valorizam as diferenças entre os gêneros, classe social, etnias, entre outros, destaca-se a importância de tornar a discussão a respeito da diversidade sexual como algo tranquilo e de fácil interpretação, sendo necessário criar o hábito da discussão e tomar cuidado com as entrelinhas e as diferenças”

a escola também se constitui num importante agente nesse campo. Não é apenas nas portas de banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa “praia”. As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (SAYÃO, 1997, p. 112 apud NOGUEIRA, 2010, p. 19).

Para Nogueira, as questões de gênero com de sexualidade são social e historicamente construídas e, portanto, podem ser transformadas. E ainda, que o corpo seja uma constituição sociocultural e lingüística, produto e feito de relações de poder.

Percebe-se com esta fala de Nogueira o tanto que as relações de poder se apresentam na sociedade no que se refere a gênero, com participação ativa e pública de homens em detrimento da participação da mulher nos afazeres domésticos, e fica claro desde os tempos antigos em sociedades mais antigas.

Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de *relações de poder*. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em todo o tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter. (PRIORE, 2006, p. 478)

É preciso perceber que “não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares

sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentidos sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas” (PRIORE, 2006, p. 478).

Os poderes sociais que se demonstram a partir de política, economia, religião ditam regras e vivências para as que constituem esta sociedade, e uma vez que Guacira Louro enfatiza as relações de gênero de modo a rejeitar ou transformar as representações que lhes são propostas, vale aqui citar a fala de Michel Foucault, quando em conversa com Bernard Henri-Lévy, sobre as verdades das minorias, o mesmo enfatiza que, “durante muito tempo se tentou fixar as mulheres à sua sexualidade. “*Vocês são apenas o seu sexo*”, dizia-se a elas há séculos. E este sexo, acrescentaram os médicos, é frágil, quase sempre doente e sempre indutor de doença. “*Vocês são a doença do homem*”. E este movimento muito antigo se acelerou no século XVIII, chegando à patologização da mulher: corpo da mulher torna-se objeto médico por excelência. Tentarei mais tarde fazer a história desta imensa “ginecologia”, no sentindo amplo do termo. Ora, os movimentos feministas aceitaram o desafio. Somos sexo por natureza? Muito bem, sejamos sexo mas em sua singularidade e especificidades irreduzíveis. Tiremos disto as conseqüências e reinventemos nosso próprio tipo de existência, política, econômica, cultural... Sempre o mesmo movimento: partir desta sexualidade na qual se procura colonizá-las e atravessá-la para ir em direção a outras afirmações” (FOUCAULT, 2007, p. 234).

Segundo Louro, ao percorrer algumas décadas da história das mulheres nas salas de aula, lidou-se com representações, doutrinas, práticas sociais que instituíram homens e mulheres na sociedade brasileira. Observou-se que, em alguns momentos, discursos – religiosos, científicos, pedagógicos, jurídicos – acabaram por produzir efeitos semelhantes, a partir de argumentos diversos. Se as instituições sociais, entre elas a escola, produziram e reproduziram tais discursos, é importante destacar que os sujeitos concretos “não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade” (SCOTT, 1995, p. 88). Homens e mulheres constroem de formas próprias e diversas suas identidades – muitas vezes em discordância às proposições sociais de seus tempos.

As mulheres nas salas de aulas brasileiras e nos outros espaços sociais, viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferenças e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história *às avessas*, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada. E para enfatizar a importância da mulher neste âmbito de sala de aula, Guacira afirma que, “as diferenças e ambigüidades, as complicitades e oposições são elementos propositadamente colocados neste texto com vistas a provocar leituras e reflexões que não homogeneízam as mulheres professoras, já que, muito possivelmente, foi por meio e em meio a diferentes discursos e práticas que elas acabaram por se produzir como professoras *ideais*, e também como professoras desviantes, como mulheres *ajustadas* e também como mulheres *inadaptadas*”.

Segundo Moreira (2008, p. 19), o currículo 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. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. E Gomes (2008, p. 25) assegura que, “há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre diversidade”.

Nota-se que se faz necessário um detalhamento para os estudos dos professores, para que os mesmos enfatizem assuntos referentes à diversidade trabalhando de forma mais acentuada na sala de aula, e tendo assim uma nova vivência sobre trabalhar o currículo.

1.3 Currículo e seus Pensadores

Sendo o currículo algo tão importante, e que circunda a educação, a escola e toda vivência para além da amplitude do conhecimento científico, é positivo também que tenha-se

a construção de um apanhado cultural em volta deste currículo, e se faz necessário um conhecimento prévio desde seu surgimento, seus pensadores e sua importância para nortear temas de tão relevância para a construção da cidadania do estudante. Tenta-se demonstrar aqui esta sequência de informações.

Do latim, *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995, p. 7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *carrera*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Nesta última acepção, remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno – por – aluno e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (HAMILTON, 1992).

Segundo (HAMILTON, 1992), datam do século XVI, os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais. Tais registros evidenciam que currículo esteve ligado à idéia de “ordem como estrutura” e “ordem com sequência”, em função de determinada eficiência social. Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que “*tendo completado o curriculum de seus estudos*” o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguindo pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas.

Vê-se que as idéias de sequência, de terminalidade, de completude, de integralidade trazem embutida a idéia de intencionalidade. Uma instituição universitária só poderia atribuir a alguém o título após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica. Onde se supõe que o diploma, grau ou título era somente concedido, após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social. Esses registros históricos expressam que a inovação pedagógica do currículo é um fato histórico de extrema relevância. Coloca em pauta a idéia de que os diversos elementos de um curso educacional devem ser tratados como uma pela única expressa na globalidade estrutural e na completude sequencial, conforme os parâmetros de cada época histórica.

Entre os séculos XV e XVIII, ocorria a transição do regime feudal para sociedade capitalista. Nesta época, denominada Mercantilismo, aconteceram transformações em todas as

dimensões da realidade social: jurídica, política, econômica, social e ideológica. Estas forjaram as pré-condições para o advento de sistema capitalista, com a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem necessário para uma nova sociedade. É neste contexto que ocorre a passagem do ensino individualizado, onde preceptor e aluno se defrontavam, frente a frente, para as escolas organizadas em classes. Por sua vez, as diversas classes de uma escola deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso com todas as provas e obstáculos, semelhante à idéia de um circuito atlético. Em decorrência, estabeleceu-se a passagem do termo curriculum do contexto do mundo do exercício físico para o pedagógico. Tal como o atleta, que conseguiu passar por todos os caminhos e obteve o prêmio, os alunos que conseguissem passar por todo curriculum recebiam o diploma, pelo qual a escola se responsabilizaria, atestando formar homens necessários às exigências da sociedade da época.

Hamilton (1992) levanta a hipótese da possibilidade de haver uma conexão entre protestantismo, calvinismo e curriculum. Constata em suas pesquisas que “de fato, Leiden foi fundada em 1575 especificamente com o propósito de treinar pregadores protestantes, e a reconstituição de Glasgow na mesma década ocorreu para atender propósitos similares”. Continuando a investigação, Hamilton (1992) supõe que “a resposta parece relacionar-se com a difusão de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização e a eficiência da sociedade em geral” e pergunta: “Por que a teoria calvinista adotou uma palavra latina que significa ‘corrida’ ou ‘pista de corrida’? E, ainda, que novas aspirações educacionais eram atendidas pela adoção do termo ‘curriculum’?” Segundo o pesquisador, “a resposta à última questão é sugerida pelos usos originais de curriculum. Em Leiden e Glasgow e numa referência subsequente nos registros de 1643 da Grammar School of Glasgow (a instituição que alimenta a Universidade), ‘curriculum’ referia-se ao curso inteiro de vários anos seguidos por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta. No caso de Leiden, ao emitir o resultado final, fazia-se constar a expressão tendo completado o curriculum de seus estudos.

Hamilton (1992, p. 43) conclui que:

Assim, falar de um ‘curriculum pós-Reforma [Protestante] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial. Um ‘curriculum’ deveria também ser ‘completado. Enquanto a duração, seqüência e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou a uso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de ‘curriculum’ trouxe (...) um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

Um dado que possibilita o levantamento de hipótese é o fato de Adam Smith, autor de *A Riqueza das Nações*, ter lecionado na Universidade de Glasgow, na Escócia entre 1752 a 1764. Nesta época, ele escreve *The Theory of Moral Sentiments* (1759), no qual coloca as Ciências Morais em pé de igualdade com as Ciências Físicas, argumentando que a sociedade civil era mantida unida por um elemento de ligação análogo à força da gravidade.

É de se supor que o padrão de conduta moral que norteava a relação preceptor – aluno, nos tempos do ensino individualizado era um, sendo outro o que guiava a relação professor-aluno no ensino em classes. As condutas entre preceptor-aluno, no ensino individualizado, eram vivenciadas apenas pelos dois envolvidos, porém no ensino em classe, diversos interesses embatem, portanto, diversas negociações são necessárias, regras comuns de conduta devem ser estabelecidas. O modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, no século XVI, exige uma nova moral. A moral do homem de negócios, necessária ao funcionamento da economia capitalista. Pressões para a formação deste homem tornam-se intensas sobre o sistema educativo, levando ao surgimento do currículo e ao estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho escolar.

As teorizações sobre currículo são, no entanto, recentes e podem ser situadas no início do século XX. Nos Estados Unidos, é reconhecido o papel que desempenhou Franklin Bobbit, ao elaborar o primeiro tratado de currículo – *The curriculum* (1918) – e, posteriormente o *How make the curriculum* (1924). Além de Bobbit, podem ser citados como importantes membros da área de currículos naquele país W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden. Estes autores definiram qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle social, em um período histórico de transição da América do Norte rural, agrária, do século XIX um crescente processo de industrialização e divisão do trabalho. Neste contexto, os problemas das cidades cresciam à medida em que aumentavam a população oriunda da zona rural, bem como da imigração européia e de negros do sul rural da América do Norte. Segundo Apple (1982, p. 108),

Essas pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe ‘lavram de um deserto’ parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão...

APPLE (1982, p. 106) mostra “uma nova classe operária, a que Bobbit denominava de ‘grupo de operários associados’ surgia na América do Norte e precisava ser

preparada para se inserir em organizações hierárquicas de trabalho e para desempenhar funções especializadas. Estes operários precisavam, também, conhecer suas tarefas sociais e econômicas que lhes permitissem trabalhar especializadamente para a consecução de um produtor maior”.

Segundo Apple (1982, p. 106), “Bobbit e Charters responderam com suas teorizações sobre curriculum a essa nova necessidade econômica de especialização, fundamentando-se nos princípios da Administração Científica e constituíram uma teoria de estruturação do currículo que se baseava na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções específicas e limitadas da vida adulta”.

A partir dos princípios da Administração Científica do Trabalho, advindos da produção capitalista, Bobbit concebe o currículo como um meio de desenvolver o que chamou de “grande consciência de grupo”, onde não havia lugar para os diferentes e divergentes. Nas palavras do autor:

Como desenvolver um sentimento genuíno de pertencer a um grupo social, quer grande quer pequeno? Parece haver apenas um método, e este é: Pensar e sentir e agir com um grupo parte dele à medida que ele exerce suas atividades e esforça por atingir seus fins. Os indivíduos são amalgamados em pequenos grupos coesos, os pequenos grupos divergentes são amalgamados no grande grupo de cooperação, quando atuam juntos para fins comuns, com visão comum, e com juízo unificado (BOBBITT, 1971 apud Apple, 1982, p. 107).

Por esta declaração de Bobbit não há como discordar da afirmação de Apple (1982, p. 107), de que “o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estavam na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar aos indivíduos ao seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial independente”.

É neste contexto que, a concepção de currículo conhecida como acadêmica ou humanista, passa a ser criticada. No início do século, os educadores americanos Tyler e Dewey, embora com perspectivas diferentes, criticavam o currículo acadêmico ou humanista por seu distanciamento da realidade. Enquanto Tyler propunha um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objetivos comportamentais, para atender as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial, Dewey volta-se para os interesses e as atividades da criança e propunha um currículo com enfoque ativo. Sem suas palavras, “trata-se e obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos ‘matérias de estudo’”. (DEWEY, 1965, p. 48) Ainda, segundo este autor (1965, p. 34):

A escola tradicional está organizada por permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas idéias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de ‘lições’ marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola.

Segundo Lopes (2010, p.13), as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos de 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina.

Apenas na década de 1980, com o início de redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversifica, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e a tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura em língua francesa quanto de teóricos do marxismo europeu.

No início dos anos 1990, o campo do currículo vivia essas múltiplas influências. Os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relação de poder. Lopes (2010) aponta que, na primeira metade da década, a ampla maioria dos estudos se encaixava na categoria de texto político, tal como a define Pinar et al. (1995). A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica. À exceção de Paulo Freire, a maior parte das referências era a autores estrangeiros, tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e da filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard.

Lopes (2010, p. 16 - 17) afirma que, no fim da primeira metade da década, a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais de que bens materiais, começa a alterar as ênfases até então existentes. O pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais que convivem com as discussões modernas. A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma grande influência na década de 1990, no entanto, não podem ser entendidos como um direcionamento único do campo. Às teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990.

O mesmo diz que, ao mesmo tempo que o hibridismo de diferentes tendências vem garantindo um maior vigor ao campo, observamos uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo. Uma análise das pesquisas brasileiras, assim como da literatura publicada nos últimos anos, demonstra que, sob o descritor currículo, é englobada uma multiplicidade de estudos. Na base de dados dos grupos de pesquisa de uma das principais agências de fomento brasileiras (conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) encontram-se 117 entradas para o descritor currículo, incluindo pesquisas sobre currículo, mas também sobre alfabetização, conhecimento e cultura, inovações curriculares específicas, novas tecnologias e interdisciplinaridade. Dentre os estudos enfocando efetivamente a temática currículo, há trabalhos que se referenciam nas discussões teórico-práticas da área, assim como estudos voltados para propostas de ensino de disciplinas específicas ou cujo viés principal são as teorias construtivistas.

Essa pluralidade de temáticas exige que definição do campo do currículo supere questões de natureza epistemológica. Campo deve ser compreendido com um *lócus* no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão (Bourdieu, 1983, 1992). Com base nesse entendimento, consideramos que o campo do intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas

pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de contextualização de seus discursos, mas que não se constitui desses mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do Currículo configuram, assim, um capital cultural objetivado do campo.

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. (Bourdieu, 1983, p. 133)

Segundo Veiga Neto (1997, p. 59), a palavra currículo foi utilizada pela primeira vez no século XVI para representar um conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Essa definição perdurou por muito tempo até que no século XX surgissem as primeiras teorias sobre currículos e chegássemos a definições bem abrangentes como a de SILVA (2003, p.150).

O Currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O Currículo 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.

Não há como dissociar da noção de currículo as noções epistemológicas, políticas, sociais e econômicas. Pensar sobre currículo escolar implica uma reflexão histórica vivida pelo país, os interesses políticos do grupo dominante, os ideais de uma sociedade democrática e capitalista. Essa reflexão nos encaminha à definição dos conhecimentos necessários ao cidadão que se pretende orientar.

Pensar em currículo implica um questionamento maior: A quem interessa esse currículo? Interessa realmente ao cidadão comum? Esse cidadão tem consciência dos objetivos de um processo educacional que, com certeza, vão além da aprendizagem de conteúdos formais? Aliás, esses conteúdos foram escolhidos por quem, por quê, quando? A formação cultural que atendeu a uma sociedade no século XVI responde aos anseios de uma sociedade do século XXI? Esses e muitos outros questionamentos devem perpassar as discussões sobre currículo e é urgente que os representantes da cultura se apropriem desses conhecimentos e promovam discussões e encaminhamentos. Essa discussão, no entanto, pode até começar na escola, mas não deve restringir-se a ela, é uma discussão que envolve a sociedade e o poder público.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.194) o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção. Ainda sobre Silva, mesmo quando se pensa em currículo como uma coisa, como uma linguagem de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa, pois, mesmo uma lista de conteúdos não teria propriamente existência e sentido, se não se fizesse nada com ela. Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a idéias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relação de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muitos particulares). Sendo assim,

as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais as formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 1995, p. 195).

Gomes (2008, p. 24) acentua que a produção de conhecimento, assim como sua seleção e legitimação está transpassada pela diversidade. Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos. As reflexões do autor nos sugerem que é preciso ter consciência, enquanto docente, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar. É importante notar que,

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (Silva, 1995, p. 195).

Sendo assim “a perspectiva de currículo poderá nos ajudar a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos. Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? Diante das respostas a essas perguntas, só nos resta agir, sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade: construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade” (Gomes 2008, p. 25).

A diversidade é muito mais do que um conjunto das diferenças. Ao entrar nesse campo, se está lidando com uma construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao se falar sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais. Sendo assim, Gomes (2008, p. 41) enfatiza que, “a diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. No entanto, é importante destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna à escola. São frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais. Assumir a diversidade é posicionar-se contra formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”.

O currículo é entendido, aqui, como sendo o “núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes e às estudantes no decorrer do processo de educação escolar” (SILVA, 1995). O Currículo está implicado em relações de poder, {ele} transmite visões sociais particulares e interessadas e desta forma está envolvido com a produção de identidades individuais e culturais particulares. Sendo assim, o currículo, qualquer que seja ele, tem uma história que o vincula as formas específicas e

contingentes de organização da sociedade e da educação. Tal como própria escola, ele é um espaço de disputas, porque nele confrontam-se diferentes culturas e linguagens. E professoras e professores, estudantes e administradores freqüentemente divergem em relação às aprendizagens e práticas que devem ser escolhidas e valorizadas nos currículos escolares.

Quando se relaciona currículo, educação e gênero necessariamente remetem-se ao espaço escolar que envolve e cria estas relações de formas positivas ou negativas, assim entende-se que “gênero é um conceito que pretende desestabilizar o biologicismo e o economicismo com os quais se têm justificado as diferenças e desigualdades sociais entre mulheres e homens, e por meio do qual se argumenta que tais diferenças e desigualdades são social e culturalmente produzidas, em múltiplas instâncias, em diferentes práticas e instituições sociais e através de muitas linguagens (cf. LOURO, 2001& MEYER, 2005).

Diante de determinados comportamentos machistas, vê-se discutir bem sobre esta tendência de a mulher ser apenas uma boa mãe ou dona-de-casa, com seus afazeres domésticos, pois no século XIX, já estava bem enfático no currículo as distinções para os meninos e meninas, pois para eles noções de geometria, cálculo e latim e, para elas bordado, costura e, por vezes, música e etiqueta. Para a mulher cabia mais a educação e os bons modos do que a instrução, uma vez que era considerada a primeira educadora das crianças. E para Louro (2004, p. 446) na opinião de muitos, não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

Segundo NOGUEIRA (2010, p. 16) “justifica-se assim a importância do tratamento de questões relacionadas às relações de gênero e diversidade sexual durante o processo de ensino aprendizagem, pois a escola não pode mais simplesmente encaminhar ou marcar horário para tratar destas questões, cabe a ela se aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/as os/as sujeitos envolvidos na educação. No entanto, percebe-se que o/a educador/a tem uma posição de fuga de sua responsabilidade, de aprofundamento de estudos acerca de temas que não condizem especificamente com seus conteúdos disciplinares, como se a educação só se restringisse ao conteúdo específico de cada área do conhecimento”.

À educação compete deixar claro que tanto homens quanto mulheres têm os mesmos direitos e deveres, sempre deixando o preconceito e a discriminação de lado ao realizar a abordagem. Diante dessa observação se torna necessário que o educador tenha uma prática pedagógica que efetivamente contribua para a promoção de uma educação igualitária.

Tendo em vista a história das relações de poder entre homens e mulheres, se faz necessário pensar e repensar na reprodução desses papéis, principalmente da abordagem durante o processo ensino aprendizagem.

Um tema como Gênero faz-se importante discutir, analisar dentro das Escolas, para amparar os direitos e deveres de criança, adolescente e adultos na Educação e Sociedade, “como se sabe, a elaboração do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), entre 1995 e 1997, teve por objetivo nortear os currículos do Ensino Fundamental e Médio em todo o território nacional, representando um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação”. (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 416).

Quando se intenciona levantar investigação sobre a discussão de Gênero na Educação, tem que citar o documento de grande ênfase para a Educação, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que retoma contemporaneamente a questão da temática da Sexualidade no currículo das escolas, juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da Escola e dos conteúdos por ela trabalhados.

Segundo Vianna (2006), foi no tópico de Orientação Sexual que o Gênero ganhou grande relevo. “Como objeto assumido, busca-se combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos pelos homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivo, nas relações escolares, a “diversidade de comportamentos de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (Brasil, 1997, v.10, p. 144-146).

Porém, mesmo com os PCN’s constituindo um “importante instrumento de referência para a formação e atuação de professores em sala de aula, estudos vêm demonstrando que poucas escolas os incorporam na prática. Dentre os motivos apontados está o distanciamento entre a orientação proposta e o contexto escolar existente” (Vianna & Embehaum p. 420-421).

Sendo assim, a partir da grande abordagem que os documentos PCN’s fazem sobre Educação, vê-se o quanto se intensificou em interesse das políticas públicas em auxiliar no trabalho do professor, para que possam passar e compartilhar o trabalho do dia-a-dia com os estudantes, passando mais seguramente o conhecimento em prol do crescimento destes como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

A partir de determinadas discussões e análises percebe-se o quanto se faz necessário falar, inserir em currículos, matrizes escolares as discussões sobre Gênero e

Educação, pois mesmo em documentos oficiais como a Constituição Federal do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, estarem presentes e enfatizados sobre a vivência e discussão nas escolas sobre gênero, sexualidade, ética, raça, cultura religião, entre outros, não se aplica esta discussão e este vivenciar no lugar mais adequado e de extrema necessidade, que é a escola, lugar onde se forma opiniões, relações de poder, representatividades do poder vigente social, religioso e economicamente falando.

A partir da visão de Tomaz Tadeu, nota-se que “na crítica do currículo, a utilização do conceito de gênero segue uma trajetória semelhante à da utilização do conceito de classe. As perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social. Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade. O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade”. E “essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo”. (2005, p. 92)

É importante que fosse remetido a escola uma análise de diferentes conceitos de gênero assim como, discutir a produção de diferenças e desigualdades de gênero, também fazer análises dos processos sociais mais amplos que marcaram a discriminação de diferentes sujeitos, em função tanto da identidade de gênero quanto em função de articulações com a raça/etnia, orientação sexual, religião, aparência física, entre outras. Sendo assim, percebe-se o tanto que precisa ser analisado e re-avaliado de forma profunda, as intervenções sociais e políticas que se faz necessário para serem executadas na realidade.

CAPÍTULO II
PERCURSO TEÓRICO

**A PRÁTICA DOCENTE RELACIONADA ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO À NÍVEL
DE CURRÍCULO**

2.1 Relação de Gênero a Nível de Currículo na Prática Docente

Tratar-se-á esta discussão que segue sobre a prática docente no que diz respeito as relações de gênero nas escolas, e percebe-se que é algo se faz necessário em uma sociedade tão diversificada, mas que no entanto passa por vários preconceitos, e que ainda de forma velada este tema vem a aparecer, deixando de ser vivenciado em currículo. Neste caso se faz importante o trabalho do docente nas escolas a partir de estudos de gênero.

Fernandez (2007) menciona que a escola é uma das principais instituições de socialização de nossa época, exercendo um papel fundamental na formação de crianças e adolescentes. A representação desse papel é cada vez mais dominante em nossa sociedade, aumentando sua importância e responsabilidade diante dos múltiplos e imensos desafios postos para os(as) educadores(as) e educandos(as). Contudo, é indispensável lembrarmos que a tarefa da escola vai muito além do ensino e da aprendizagem de técnicas e saberes. A escola, assim como a família, se constitui como espaço privilegiado de transmissão de valores e desvalores (HELLER, 1989 apud Fernandez, 2007). Entretanto, inserida na sociabilidade capitalista, a escola assume o papel de reprodução de desvalores da classe dominante, operando uma violência simbólica (BOURDIEU, 1992 apud Fernandez, 2007), sobre os(as) discentes.

Na escola pública esse processo de produção, reprodução e imposição de desvalores da classe dominante é muito mais severo que nas escolas particulares (nestas há uma maior correspondência entre os valores apreendidos na família e os da escola). Historicamente a instituição escolar apresenta uma incessante e arbitrária construção de comportamentos, visões de mundo, linguagem (BARREIRA ET AL, 2001). Essa construção é socialmente legitimada pelo poder dominante, no entanto, como toda construção social também pode ser socialmente desconstruída. É aí que entram em cena as educadoras e os educadores (FERNANDEZ, 2007, p. 60).

Segundo Scott (2009, p.11), as questões de desigualdades de gênero, sexualidade, “raça” e classe (e a intersecção destas várias categorias multiplicando e complexificando as relações de poder) têm se constituído como um dos principais campos de força na demarcação da noção de um indivíduo normatizado. Assiste-se o apogeu de uma idealização homogeneizadora da norma do homem branco de classe média heterossexual, rejeitando a veiculação de idéias que desautorizam o exercício pleno de outras formas de constituições identitárias. Este ideal em apogeu ainda se faz evidente através de ditos e não-ditos presentes nas relações inter-pessoais, dinâmicas institucionais, discursos midiáticos e outras

disposições. Discutir a maneira em que isto ocorre, repensar os significados e consolidar novas práticas que saibam aproveitar do conhecimento, da experiência dentro e fora da sala de aula, de intervenções realizadas por pessoas e organizações escolares e não escolares, podem ajudar a promover um ambiente escolar mais saudável e mais respeitador de direitos humanos.

O mesmo ainda enfatiza que, “a escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se com um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber com isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem com as relações professor-aluno e as estabelecidas entre grupos de pares apresentam-se como lócus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É neste sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela” (SCOTT, 2009, p. 16).

O autor enfatiza o quanto se faz necessário a discussão de temas como relações de gênero, no âmbito escolar, uma vez que este lugar é privilegiado em ter vários autores sociais, que vivem e convivem diariamente com situações tidas como comuns, mas é necessário um novo olhar para estas questões.

Arroyo (2008, p. 210), quando aborda tema sobre grades curriculares, e aí o mesmo enfatiza esta fala sobre grades, para deixar claro o quanto os docentes, educandos e demais, estão atrelados a seguimentos que tolhem o que vier além do que já está programado, este diz que, “as grades são mais do que grades curriculares. Materializam hierarquias profissionais e laborais, legitimam e cristalizam concepções de educação e de docente. Quando mexemos nela não conseguimos ficar de fora como pessoas ou trabalhadores. Igualizá-las pode roubar ou acrescentar tempos de trabalho e de salário, de deslocamento ou não de escolas. Mexem em nossas vidas, para além da docência. As grades curriculares e a distribuição de cargas horárias tão hierarquizadas e desiguais, legitimam hierarquias e desigualdades nos modos de viver a docência. Hierarquizam, até, uma cultura escolar e profissional”.

E Arroyo (2008) ainda diz que, de tanto viver, planejar e agir, dentro das grades curriculares, nos pensamos e pensamos o mundo, a sociedade e a história, os educandos, e

sobretudo pensamos o conhecimento e a cultura gradeados, hierarquizados. Separamos a cultura nobre da menos nobre, o conhecimento mais científico e mais sério, do menos científico e menos sério, o mais valorizado pelo mercado, do menos valorizado. As matérias mais exigentes das mais fáceis de levar. O que cai ou não cai nos concursos, nos provões, no vestibular. Separamos os saberes mais importantes para a vida dos descartáveis.

Arroyo menciona (2008, p. 211) que, a cultura escolar e profissional gira nessas polarizações materializadas nas grades curriculares. De tanto viver nelas nos degradamos e degradamos o conhecimento e a cultura. Viciamos nosso olhar docente, social e político. Gerações de docentes carregam esse olhar viciado que dificulta enxergar a totalidade do social, do conhecimento, da cultura e de docência. Gerações de educandos têm padecido essas polarizações. Têm saído da escola bons em uma matéria, odiando outras. Quebrados no seu desenvolvimento cultural, cognitivo, ético e estético, mas bons nas matérias nobres. As vítimas, os degradados estão aí sem remédio. Não falo dos repetentes e evadidos, mas dos aprovados, dos bem-sucedidos na escola e nos rendosos empregos. Filosofia e sociologia, estética e ética, imaginação e memória, identidade, valores e cultura, múltiplas linguagens, desenvolvimento humano, para quê? Esses saberes deram alguma vez dinheiro e emprego a alguém? Negamos às crianças, aos adolescentes e jovens e aos futuros adultos o direito humano a saber-se humanos. O direito à riqueza e à herança cultural acumulada e tão diversificada.

Em seu estudo sobre tensões atrás das grades, referindo-se ao currículo, Arroyo também passa pelo campo da cultura, valor humano e docência. O mesmo diz que embates no campo cultura,

não nasceram nas escolas, nem na categoria. Estão postos na sociedade. A mídia e os intelectuais, as diversas linguagens artísticas e a universidade debatem sobre o pensamento único, sobre a cultura, os valores e os saberes, que padecemos, que sufocam nossa sociedade. Cultura utilitarista e pragmática onde não há lugar para outros valores e saberes, outras opções e projetos de sociedade, de infância e de juventude ou de mulher, de ser humanos. (ARROYO, 2008, p. 212)

Miguel Arroyo (2008, p. 212) diz que, a escola e os professores da Escola Básica também participam desses debates. Estão atentos. Nos tocam de perto. Estamos entre os profissionais da cultura e do conhecimento. A escola não consegue ficar alheia a essas tensões.

O mesmo em seqüência enfatiza que, “os guardiões ferozes das grades resistem a toda inovação. Se protegem como podem. Esse é um dos sentidos das grades, proteger os

saberes escolares, as disciplinas e os seus docentes da contaminação dos questionamentos sobre os valores e saberes sociais. Proteger contra os embates da cultura que se dão fora da escola. A forma como os Parâmetros Curriculares Nacionais trataram as chamadas questões de atualidade reflete essa função das grades curriculares, defender os saberes escolares da ameaçadora inovação dos saberes sociais – “das questões de atualidade”. Reconhecemos que as áreas do conhecimento gradeadas não dão conta dos saberes mais atuais, velhos saberes humanos repostos em cada momento histórico. Que fazer se mantemos as grades? Permitir que entrem, não como área do conhecimento, mas como um tema sem tempos garantidos. Essa função seletiva, defensiva das grades curriculares isolam os saberes escolares. Protegem os quintais de nossa docência de atrevidos invasores. Garantem a paz e as hierarquias”.

Arroyo (2008, p. 212) apresenta que, as hierarquias de conteúdos e de docentes refletem valores que estão sendo questionados na sociedade. Aí está o perigo se as grades forem abertas, derrubadas e até equalizadas. Perigo de invasão, de mudar hierarquias de valores e saberes predefinidos em lei, nos currículos e programas oficiais.

O mesmo ainda diz que, a resistência de alguns e a perplexidade de muitos docentes têm como raiz a quebra da cultura e do pensamento únicos. É o entulho cultural de tempos autoritários que a sociedade e também a escola e os docentes custamos a remover. Continuar apagados a essa cultura pragmática mercantilizada e a esse entulho será continuar reduzindo nosso papel docente a transmitir os conhecimentos científicos e técnicos basicamente nas suas dimensões úteis, práticas, na sua vinculação imediatista com uma visão estreita do conhecimento e da ciência imposta pelo mercado.

Segundo Arroyo, sabe-se que “as ciências e as tecnologias se justificam na história pelo papel no desenvolvimento humano. A infância e a juventude têm direito a esses saberes pela função plena que tiveram e têm no desenvolvimento social e cultural. Como têm o mesmo direito à totalidade dos saberes e da cultura. Têm direito a memória, às artes e às múltiplas linguagens, às teorias e especulações sobre o sentido de sermos humanos, sobre relações sociais que regulam o convívio, a inclusão e a exclusão”.

Arroyo (2008, p. 213), ainda diz que, estas dimensões dos processos civilizatórios, culturais e políticos não encontraram lugar nas grades. Foram tratadas como especulações inúteis para minorias improdutivas. Foram marginalizadas nas propostas curriculares ou relegadas a temas. Manter as grades e nelas pendurar alguns temas de atualidade será uma solução? Em muitas escolas ousam um pouco mais, mantêm as grades rígidas como corresponde a toda grade, mas inventam projetos progressistas sobre as temáticas não

trabalhadas nas disciplinas, por exemplo, o lúdico, a sexualidade, as múltiplas linguagens, o corpo, a dança.

E ainda (2008, p. 213), estas soluções parciais não trarão a paz às grades curriculares. A abertura dos saberes escolares aos saberes sociais exige mais. As tensões em torno dos conteúdos da docência são mais de fundo. Têm raízes nos embates postos no diálogo entre as diversas dimensões do saber cada vez mais aberto e mais difícil do ser encaixotado em fronteiras e hierarquias predefinidas. As tensões no interior dos currículos vêm de fora. São ramificações de tensões de valores, de cultura, de pensamento e de paradigmas. Não há como ocultá-las aos docentes da Escola Básica. É bom e arejante que os currículos escolares sejam contaminados pelas incertezas fecundas postas no campo do conhecimento e da cultura, do pensamento e dos valores.

Arroyo (2008, p. 213) cita que, Gramsci já previa que a escola tenderia a incorporar todas as áreas do saber humano, de todo saber elaborado pela humanidade. Uma tendência difícil de frear por mais rígidas que tenham sido as grades curriculares por décadas. Por mais rígida que seja a cultura da escola e a cultura docente e conhecimento humano é vivo e dinâmico e consegue desestabilizá-las.

E Arroyo afirma que, a insegurança atual está justificada, é sinal de que a paz por trás das grades está chegando ao fim. Por enquanto em muitas escolas e coletivos docentes a briga é por espaços, ainda, no interior das grades. Outras escolas e propostas estão aprendendo a sair das grades para termos maior liberdade de voar. Para recuperar nossa docência. O mesmo ainda diz que, as questões do momento, as tensões entre cultura mercantil e cultura humanista são mais de fundo e a procura de uma concepção mais global do mundo, da sociedade e dos próprios conhecimentos científicos e tecnológicos é mais de fundo. E as inseguranças de nossa docência são mais embaixo. Situam-se em um debate aberto e coletivo sobre a finalidade da educação e sobre projetos de sociedade. E também em um debate aberto sobre a teoria do conhecimento que os currículos incorporam bastante ingenuamente da ciência moderna.

Arroyo (2008, p 214) elucida que, a nova LDB opta, ao menos em alguns artigos, por uma concepção global, por uma função humanista para a Educação Básica. A pergunta terá de ser posta aí: como cada um dos conhecimentos, das ciências e das letras ou das artes têm contribuído para o desenvolvimento e podem contribuir para o pleno desenvolvimento da infância, adolescência e juventude e por que não dos adultos? Estudar ciências, biologia, matemática, física ou química tem contribuído ou contribuirá menos ou mais para o desenvolvimento humano?

Segundo Arroyo, seria ingenuidade histórica e pedagógica dizer que essas áreas contribuíram menos do que as áreas ditas humanas e sociais. O problema não está na natureza ou no campo dos saberes, mas na visão e no uso estreito ou totalizante que desses saberes, sempre humanos, a sociedade, a escola e os docentes possamos fazer. Podemos ter e passar uma visão meramente instrumental tanto das ciências como das letras e das artes. Podemos também familiarizar as novas gerações com a totalidade da cultura científica, literária, artística, etc. As figuras mais expoentes de cada área do conhecimento humano se assustariam vendo a escola e seus docentes tratando de maneira tão estreita, utilitária e mercantil seu campo humano de conhecimento.

Nas últimas décadas cada área do conhecimento e seus docentes em congressos e associações andam à procura das dimensões formadoras de cada disciplina escolar. Os PCNs seguem esta linha. É fácil perceber que em realidade as dimensões que cada área de ciências, de letras ou artes se propõe formar nos alunos são coincidentes e não poderia ser de outro modo. Não faz muitas semanas, em um desses debates, uma professora de ciências insistia em manter maior carga horária junto com a matemática porque essas ciências desenvolvem raciocínio. Os professores de filosofia defendiam maior carga horária porque a filosofia desenvolve a visão crítica. Os professores de artes defendiam alegando que desenvolvem a sensibilidade e criatividade. O professor de sociologia considerava que sua disciplina dava uma visão totalizante do social (ARROYO, 2008, p 214).

É interessante perceber como esses debates revelam que os docentes estão sensíveis às dimensões formadoras de suas áreas. Que os saberes e dimensões a serem formados tocam na sua docência. Até disputam que disciplina é mais formadora e de quê. Cada vez mais os docentes se identificam com as dimensões formadoras de suas áreas. Uma mudança de auto-imagem. Entretanto ficam disputando entre eles quais os produtos de seus quintais são mais nutritivos no cardápio intelectual das nossas escolas. Debates fora do tempo em que ainda nos confrontamos. Brigas de feirantes em suas barraquinhas (Arroyo 2008, p. 214).

Arroyo (2008, p. 214) pensa que, seria muito difícil encontrar provas ao longo da história da nossa formação como humanos que demonstrem que cada recorte do conhecimento nos desenvolveu nesta ou naquela dimensão. Somente um olhar tão viciado pelo recorte positivista, academicista e gradeado do conhecimento e da formação dos docentes poderia manter um debate nesse nível. Por aí não chegamos muito longe porque é um debate típico de quem está por trás das grades, ainda que sejam elas curriculares. O horizonte sempre será reduzido. Veremos o sol quadrado e o conhecimento e o desenvolvimento humano recortados.

Como sair deste reducionismo? Abrindo um debate coletivo sobre o valor humano, histórico de todo conhecimento e de todo processo de conhecer. Inseparáveis dos processos de sentir ou desejar, de lembrar, valorizar e encontrar significados. Todos esses processos têm sido historicamente constitutivos e formadores dos grupos humanos e das novas gerações. As artes de tratar esses processos todos têm sido chamadas, em todas as culturas, educar. E seus artífices, educadores (Arroyo, 2008, p. 215).

Arroyo (2008, p. 215), ainda diz que, as virtualidades humanizadoras dos processos de conhecer as leis da natureza ou da vida não são menores do que dos processos de entender a sociedade, comemorar a memória, produzir o espaço ou criar as artes... Sua força educadora e cultural se perderá em qualquer área se essas virtualidades se perdem, mas elas podem ser encontradas e exploradas pedagogicamente, independente de ser áreas mais técnicas ou mais especulativas.

E o mesmo enfatiza que, todo conhecimento é humano, poderá e deverá ser útil, imprescindível. Poderá desenvolver a consciência crítica e a lógica, o raciocínio e a sensibilidade, a memória e a emoção, a estética ou a ética. Dependerá do nosso trato pedagógico. Esta arte de explorar as potencialidades pedagógicas de todo conhecimento, sentimento ou emoção é o que nos diferencia de outros profissionais desses mesmos conhecimentos e artes. Eles podem ser pedagogos e educar com seus conhecimentos, suas artes e letras. Os docentes assumimos esse ofício, programar, explorar pedagogicamente a cultura acumulada no convívio com as jovens gerações, com os humanos principiantes, aprendizes.

Os conhecimentos escolares não podem ser polarizados entre os que são úteis, necessários para sobreviver para o trabalho e o concurso e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano. Filosofar é extremamente útil para a vida, como a ética, os valores ou a sensibilidade estética são tão úteis quanto o raciocínio matemático. Há algo tão útil à vida como a emoção, o sentimento e a memória? Uma situação de emoção não nos obriga a pensar e raciocinar tanto quanto a matemática ou a biologia. E o inverso, o estudo, a pesquisa nestas áreas não podem provocar profundas emoções? O problema não apenas equalizar grades, cargas horárias, mas sair delas para sem entraves encontrar-nos com as potencialidades formadoras da produção e do aprendizado de todo conhecimento, valor ou sentimento de toda produção cultural (Arroyo, 2008, p. 215).

Segundo Arroyo, neste contexto será uma saída tímida incluir novas temáticas como disciplinas curriculares ou como transversais: sexualidade, ética, ecologia,

multiculturalismo, informática, trânsito, saúde. Esse bombardeio de novos temas que chega cada semana às já repletas grades curriculares apenas revela a pluralidade de dimensões humanas a formar nos aprendizes humanos. Cada nova área ou tema, se convertidos em disciplina ou transversal, reativará o debate sobre os tempos escolares e as habilitações docentes. Recolocar o tema da ampliação dos dias e horas letivos. Ampliar tanto o tempo da escola e das lições de casa que nossa infância não terá mais tempo para ser outra coisa do que o aluno de escola. Sairemos todos, mestres e alunos, deformados ou loucos. Um quebra-cabeças para gestores escolares e uma ameaça laboral para cada coletivo licenciado. Uma ameaça sobretudo para a sanidade mental de mestres e alunos.

Segundo Roldão (2007, p. 35), em uma breve incursão histórica, relativamente ao percurso evolutivo da atividade docente no plano da sua afirmação social. “Um profissional define-se, no quadro na sociologia das profissões, por diversos caracterizadores”, dos quais a mesma destaca dois que parecem centrais para a discussão da questão da qualidade:

a clareza acerca da natureza da função e a associação de um saber específico ao exercício dessa função. A função do professor tem sido historicamente associada a um conjunto de ambigüidades. Por um lado esta função do professor foi historicamente muito associada a um saber que se detém e, porque se detém, se passa, se transmite. Essa conceitualização, que é talvez ainda a mais comum na representação social, torna-nos prisioneiros de um conceito de *ensino* como sinônimo de passagem de um saber. É este o conceito que se encontra nos alunos que chegam no ensino superior, provavelmente porque desde o início o interiorizaram desta forma, por meio das experiências de ensino que tiveram. Essa representação tem na história a sua justificação, porque em um tempo em que o saber era muito mais limitado do que é hoje, e em sociedades em que a sua difusão era escassa, é evidente que constituía o exclusivo de alguns e essa exclusividade do saber criou uma imagem de que só “ensina” quem detém esse saber, e que *ensinar* um saber significa *passá-lo*. (ROLDÃO, 2007, p. 35)

A função específica definidora do profissional do professor não reside, pois, na passagem do saber, mas sim na função de ensinar, e ensinar não é apenas, nem sobretudo, “passar” um saber. Se ensinar for definido como passar um saber, temos que considerar a probabilidade da extinção da função destes profissionais, porque se esbateria a médio prazo a sua necessidade social (ROLDÃO, 2005, 2006).

Segundo Monteiro (2000, *apud* ROLDÃO, 2007, p. 36),

a função de ensinar, caracterizada do profissional que somos, ou queríamos ser, na minha perspectiva, consiste, diferentemente, em fazer com que outros adquiram saber, aprendam e se apropriem de alguma coisa. E é aí que nós, professores, somos uma profissão indispensável, e talvez cada vez mais

indispensável, porque não basta pôr a informação disponível para que o outro *aprenda*, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender. Isso é, a meu ver, o que define ensinar, o que marca a diferença desta atividade, a sua “distinção”.

Maria do Céu Roldão (2007) enfatiza questões de grande relevância no que diz respeito a formar profissionais do ensino, e discute sobre implicações da concepção do docente como profissional, a mesma aborda uma primeira implicação que residirá num esforço da exigência e da qualidade científicas da formação. Penso que os nossos alunos, futuros professores, têm que saber muito mais e muito melhor, e em última instância somos nós, as instituições formadoras, que somos responsáveis por isso. Refiro-me a *saber profissional* no sentido que tentai clarificar anteriormente. Sublinho, a este respeito, que estendo aos professores a concepção de Ivor Goodson, quando fala da atividade do investigador educacional como um intelectual público (GOODSON, 1999). Eu diria que o professor tem que ser também um intelectual, um profissional de cultura, e neste momento não o é – nem os professores de primeiro ciclo, nem os do terceiro ciclo ou secundário. Não temos sido, a meu ver, profissionais de cultura ou de conhecimento. Quando muito, somos especialistas numa área, o que não é equivalente a ser profissional de conhecimento e de cultura.

Ainda na concepção de Roldão (2007), uma segunda implicação para a formação tem a ver com a necessidade de centrar a formação na ação profissional, na *ação de ensinar*, como eixo organizador de toda a formação, ou seja, não conceber os planos dos cursos de formação como um mosaico, uma soma de partes desligadas, mas como um *projeto* organizado em torno da função e do saber necessários ao desempenho profissional, que é aquilo que lhe dá sentido.

Na terceira implicação, Roldão enfatiza que, traduz-se em orientar toda a formação para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentalmente. Se os nossos alunos saírem com esta capacidade ou competência, no sentido mais rigoroso do termo, teremos certamente um elevado nível de qualidade que neste momento não temos. E ainda a capacidade de avaliar a sua ação e a de outros, indispensável à monitorização da qualidade do desempenho.

Ainda se faz importante, segundo Roldão outra recomendação, que tem a ver com o desenvolvimento da formação por imersão. Assistimos a sinais de uma ruptura de paradigma nas nossas lógicas de trabalho nas universidades e nas recentes instituições de

formação: torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação como *imersão no contexto de trabalho*, transformando gradualmente esses contextos de trabalho, que têm já uma cultura própria muito resistente que não é imune ao passado e, portanto, têm as suas lógicas, rotinas e cultura isoladas. A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente.

Segundo Tardif (2011, p. 17) fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. Em grande parte, a sociologia da educação, adotando, nesse ponto, as ideologias sociais, interiorizou essas representações e trouxe essas categorias para dentro do campo da análise do ensino. Desse modo, os agentes escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos (BRAVERMAN, 1976; HARRIS, 1982), seja como agentes de reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo (BOWLES & GINTIS, 1977), seja como agentes de reprodução sociocultural (BOURDIEU & PASSERON, 1970). É mais ou menos no mesmo sentido – ou seja, enquanto agentes de uma instituição repressiva que gera problemas sociais e reforça as desigualdades na base do sistema socioeconômico – que têm sido tratados outros agentes de serviços públicos, tais como os funcionários da justiça e do sistema carcerário, do serviço social, da saúde, etc.

O ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever; o trabalho – subtendido o trabalho produtor de bens materiais – é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres; a noção de dever está estritamente associada ao princípio de responsabilidade (ou liberdade) individual, responsabilidade para consigo e para com os seus, no presente e no futuro; a responsabilidade individual leva a adotar um comportamento racional, quer dizer, o esforço, o trabalho, a previsão, a

economia; assim, a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade, passa pela assunção de uma função e papéis preciosos ligados ao trabalho. (Lalive- d'Épinay, 1998, p. 58)

Mesmo estando inserido numa sociedade capitalista, onde predomina o poder de ter em detrimento aos que são desprovidos de riqueza, faz-se necessário observar e tratar a função do docente com um olhar mais humanizado e de valores, tendo em vista a importância do mesmo para a formação direta do educando, no diz respeito a conhecimentos científicos e construção cultural.

2.2 O Entendimento de Gênero na Prática Escolar

Um tema como Gênero faz-se importante discutir, analisar dentro das Escolas, para amparar os direitos e deveres de criança, adolescente e adultos na Educação e Sociedade,

como se sabe, a elaboração do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), entre 1995 e 1997, teve por objetivo nortear os currículos do Ensino Fundamental e Médio em todo o território nacional, representando um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação. (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 416).

Quando se levanta pesquisa sobre a discussão de Gênero na Educação, tem que citar o documento de grande ênfase para a Educação, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que retoma contemporaneamente a questão da temática da Sexualidade no currículo das escolas, juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da Escola e dos conteúdos por ela trabalhados.

Inicialmente é na família/casa que a criança/alunos tem e formam seus valores, muitas das vezes já arraigados de preconceitos, e/ou valores conservadores, onde os pais não desenvolvem a devida orientação para que a criança ao chegar à escola não sofra com o impacto de viver neste novo momento em um lugar que diverge de seu lar, com muitos comportamentos diferentes, várias etnias, religiões, políticas, orientações sexuais, valores. Portanto, cabe a escola agora desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa, para interagir com as diversidades que a formam.

Segundo Vianna, foi no tópico de Orientação Sexual que o Gênero ganhou grande relevo. “Como objeto assumido, busca-se combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos pelos homens e mulheres e apontar para sua

transformação”, incentivo, nas relações escolares, a “diversidade de comportamentos de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (Brasil, 1997, v.10, p. 144-146).

Porém, mesmo com os PCN’s constituindo um “importante instrumento de referência para a formação e atuação de professores em sala de aula, estudos vêm demonstrando que poucas escolas os incorporam na prática. Dentre os motivos apontados está o distanciamento entre a orientação proposta e o contexto escolar existente” (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 420-421).

Segundo ALBERNAZ (2009, p. 84) “gênero é considerado uma das principais e primeiras formas de ordenar o pensamento humano”. As classificações culturais de gênero são fortes porque ordenam a natureza, a sociedade, as instituições e os modos de ser das pessoas de uma forma que parece envolver toda a vida humana. Ele ordena nossa forma de pensar delimitando qualidades, espaços, atitudes, poderes a serem distribuídos entre homens e mulheres. O conjunto dessas classificações é conformado como moralidade que orienta nosso comportamento, estabelecendo o que é considerado certo e errado, mas não apenas isso, também funciona como um mecanismo de poder, hierarquizando as pessoas e legitimando as desigualdades. Esta conformação parece estabelecer gênero como a posição social central na vida de uma pessoa, sendo uma forma primária de identificação, a partir da qual as outras identificações são arranjadas ao longo da vida. Ou seja, uma das principais identidades de uma pessoa é sua identidade de gênero como homem e como mulher. Nesse sentido, gênero conforma nossa subjetividade (ALBERNAZ e LONGHI, 2009).

Ainda segundo Albernaz, esta conformação das subjetividades nos leva a uma característica importante da categoria gênero. Por ser um referente fundamental para a afirmação da identidade, gênero se estabelece de forma relacional, uma vez que toda identidade se constrói sempre na relação entre um e outro. É a partir das relações entre homens e mulheres que constituímos os conteúdos culturais de gênero e, nesse sentido, para estudar as mulheres, os homens devem ser considerados. Da mesma forma, é necessário estudar as relações entre os próprios homens e as próprias mulheres. Torna-se possível compreender que as mulheres são diferentes entre si, bem como os homens entre eles. Homens ricos e pobres possuem poderes distintos, mulheres negras e brancas também. Isto implica ter que compreender a interseção das identidades de gênero com outras posições sociais atribuídas e adquiridas pelas pessoas no curso da vida. Descobriu-se que as desigualdades de gênero entre homens e mulheres, bem

como entre elas e entre eles, operam em consonância com outras formas de produzir desigualdade, como por exemplo, a classe e a raça.

Por fim (ALBERNAZ e LONGHI, 2009, p. 85), mas não menos importante, gênero se constitui numa das primeiras formas para significar e distribuir o poder. Ou seja, as classificações culturais realizadas com base no gênero, no ocidente, são utilizadas para legitimar a distribuição do poder entre as pessoas. Tende-se a considerar superior, mais forte e mais poderoso o que é classificado culturalmente como masculino. O que é classificado culturalmente como feminino é significado como menor, mais fraco e com menos poder, devendo ficar na esfera da proteção e da submissão ao masculino.

O conjunto dessas operações lógicas, que orientam nossas práticas sociais, atua nas nossas vidas de maneira interligada e inconsciente. Elas têm um poder de verdade que dificulta serem questionadas. As aceitamos sem entender que elas foram elaboradas ao longo da história e que por isso podem ser transformadas (ALBERNAZ: 2009, p. 85)

2.3 Modelos Pedagógicos

“Um modelo pode ser definido como uma representação de uma idéia, um objeto, um processo ou um sistema” (GILBERT e BOULTER, 1998, p.13). Modelos são construídos para representar situações, outros objetos ou idéias, que não podem ser acessados diretamente.

Geralmente são mais simples do que os originais em que estão baseados. “Modelos constituem uma parte fundamental das narrativas de educação em ciências, sobretudo como consequência das várias tipologias que podem ser construídas a seu respeito” (GILBERT e BOULTER, 1998, p.15). O modelo pedagógico pode ser construído com o propósito de promover a educação. No sentido amplo, um modelo pedagógico inclui os processos de mediação didática, isto é, os processos de transformação de conhecimento científico em conhecimento escolar.

É importante ressaltar que, para ter uma relevância de conhecimento destes científicos em escolares, também se faz necessário ter um sistema escolar que beneficie os atores escolares, professor/aluno, e Bourdieu (1996, p. 149-150 apud Gonçalves 2010) afirma que, “uma das funções do sistema de ensino seria assegurar o consenso das diferentes frações acerca de uma definição minimal do legítimo e do ilegítimo, dos objetos que merecem ou não ser discutidos, do que é preciso saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser admirado”.

Gonçalves (2010, p. 69-70) diz que, partindo do princípio da igualdade (de atendimento), e tratando alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma

forma, a escola acaba por reforçar as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias. Daí a compreensão da importância que Bourdieu dá à família, como primeiro núcleo formador, e aos valores e propriedades que esta possui e que transmitirá aos seus herdeiros: o *habitus* e os capitais recebidos exercerão forte influência no destino da criança. Destino como algo absolutamente determinado, mas como condicionantes que pesarão fortemente no estabelecimento das possibilidades futuras do indivíduo, tendências que serão mantidas, se houver anuência do agente, o que é uma tendência.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças da vida escolar estritamente dimensionadas pelas suas posições na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora (1996, apud NOGUEIRA & CATINI, 2005, p. 59).

Gonçalves (2010, p. 70), enfatiza que, parte desse processo se dá pelo estabelecimento de um currículo, que indica o que deve ser aprendido e ensinado. A escolha destes conteúdos necessariamente exclui conhecimentos e culturas em favor de outros, ou seja, é arbitrária, e nesta seleção e imposição do que é legítimo, Bourdieu identifica a violência simbólica:

[...] os sistemas escolares assumem como função inculcar a cultura. Mas acontece que essa cultura é socialmente distribuída de forma desigual e, ao mesmo tempo inculcar o reconhecimento do que é dado como a cultura em sua universalidade é inculcar o reconhecimento do privilégio daqueles que possuem essa cultura. Na verdade, o que me surpreendeu em meus trabalhos empíricos foi em que extraordinário grau a cultura dominante é reconhecida por aqueles que não a possuem (1985, apud LINS, 2000, p. 28).

As classes que produzem as taxinomias escolares estão unidas por relações que não são nunca de pura lógica porque os sistemas de classificação do qual elas são o produto tendem a reproduzir a estrutura das relações objetivas do universo social do qual eles próprios são o produto (1975, apud NOGUEIRA & CATINI, 2005, p. 206)

O autor Gonçalves (2010, p.71) descreve que em entrevista no final da década de 1990, “Bourdieu é perguntado acerca da violência nas escolas, que ocorre tanto na França como no Brasil, embora o atendimento e o sistema de ensino destes países sejam diferentes. É questionado então sobre o que mudou depois da publicação de *A reprodução*, e responde:

[...] O sistema escolar continua a preencher, mais do que nunca, sua função de conservação da ordem social e, caso seja necessário mudar alguma coisa na descrição apresentada em *Os herdeiros* e em *A reprodução*, trata-se sobretudo do fato de que as crianças das classes dominadas (principalmente provenientes da imigração), de certa maneira, compreenderam na prática o papel do sistema escolar na reprodução das desigualdades sociais e os limites das correções que ele pode trazer à hereditariedade social, pelo fato de que, para aqueles que conseguem obter diplomas, a sanção do mercado de trabalho se impõe quase que implacavelmente. A violência é, de alguma maneira, a expressão dessa descoberta (s.d., apud LINS, 2000, p. 14).

No que se refere a educação brasileira Fernandes (2007, p. 34) aponta que no que tange a constituição do sistema brasileiro, tomar-se-á como base os estudos de Dermeval Saviani (1997a, 1997b), os quais assinalam para o fato de que o processo de escolarização nacional pós-independência política, Portugal buscou acompanhar o ideário burguês liberal, o que significava sustentar a idéia de que a educação escolar era o instrumento modernizante-emancipador da sociedade brasileira recém “liberta” das amarras sociais coloniais.

Por consequência, educação e escola foram historicamente compreendidas como os instrumentos capazes de superar, na construção política “do Brasil moderno”, os problemas sociais provenientes do desenvolvimento desigual da sociedade capitalista. Segundo o autor (Saviani, 1997a:16), neste caso, a educação seria interpretada de forma não crítica, portanto, como “uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração entre todos os indivíduos no corpo social”.

Fernandes (2007) enfatiza que nesse sentido, a escola brasileira, na virada do século XIX para o século XX, era entendida como o veículo social legítimo e capaz de transmitir o conhecimento socialmente adquirido, o que pressupunha uma pedagogia calcada na autoridade moral e científica do professor e no acompanhamento passivo e disciplinado de seus alunos. A chamada pedagogia tradicional concebia assim, a marginalidade produzida a partir do processo de socialização como um desvio que a escola podia corrigir se “atacasse” corretamente a causa do problema.

Compartilhando da mesma concepção da escola-sociedade e da *causa* da marginalidade, porém intervindo de forma inversa na resolução desta problemática

pedagógica, o chamado *escolanovismo*, é segundo Saviani (1997a, p. 19), a corrente pedagógica que ganha força a partir do século XX, por propor um deslocamento da questão do conhecimento, da capacidade cognitiva para a da conduta humana. O que difere as pessoas não é mais a quantidade de conhecimentos adquiridos, mas a capacidade que os indivíduos têm de se relacionar socialmente, melhor se adaptando ao meio social e aos conjuntos de valores. Em termos concretos, a pedagogia da “Escola Nova”, procurava transformar internamente a escola tradicional de forma a colocar o aluno no centro da relação do ensino-aprendizagem, e fazer do ambiente escolar interno, o mesmo necessário para o ambiente social *democrático* externo.

Segundo Fernandes (2007), o que se viu no processo histórico de “adaptação” dessa corrente pedagógica foi a constituição de escolas experimentais, bem equipadas, com poucos alunos, de alto nível econômico, elitizando a demanda social, ao passo que se manteve o sistema tradicional de ensino para as grandes massas de trabalhadores. Como se sabe a Escola Nova e suas proposições pedagógicas, também se mantém no ideário pedagógico nacional atual, se deparando com dificuldades de implementação devido a incompatibilidade com as condições reais do sistema de ensino público nacional. Para Saviani (1997a, p. 92), “ela trouxe mais conseqüências negativas do que positivas, uma vez que provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado”.

Fernandes (2007) cita que, a outra teoria crítica que Saviani (1997a) assinala, surge a partir do próprio processo de industrialização nacional que se intensifica em meados do século XX e que terá como objetivo fundamental, fazer da educação e da escola, agentes sociais e eficazes e competentes do ponto de vista produtivo. Esta pedagogia tecnicista, portanto, se preocupa em superar certos limites da pedagogia nova, na medida em que buscar adaptar o sistema escolar ao sistema fabril; o mundo da vida democrática para o mundo do trabalho. Em outras palavras, um bom ensino, o que não marginaliza é aquele que produz um bom trabalhador, competente e eficaz diante dos desafios postos pelo sistema produtivo. Assim, (Saviani 1997a, p. 25 - 26), se “para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova é aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Em contrapartida, Fernandes (2007) acentua que, para além das teorias não críticas, Saviani (1997a) aponta para as teorias crítico reprodutivistas, e assim as chama, pois

entende que elas têm como finalidade última, não a superação da desigualdade, da marginalidade, da anomia, mas sim, evidenciar que a educação não pode ser entendida *fora* dos condicionantes sociais e que, portanto, ela tem como função *reproduzir* tal desigualdade, se o sistema social for desigual. Nesse sentido, estas teorias da educação procuram analisar e criticar os instrumentos e recursos sociais que têm garantido a reprodução da marginalidade, na medida em que vivemos em uma sociedade estruturada pela luta de classes e pela exploração de uma classe sobre outra. Para isso, o outro trás a luz da reflexão as teorias do *sistema de ensino enquanto violência simbólica*, de Bourdieu e Passeron, a teoria da *escola enquanto aparelho ideológico do Estado* de Althusser e a teoria da *escola dualista* de Baudelot e Establet, buscando assim demonstrar que para tais correntes o sistema de ensino é o elemento, o instrumento, o aparelho social que se utiliza de determinados recursos, seja a violência simbólica, seja a ideológica, para garantir a reprodução da desigualdade.

E (Fernandes, 2007, p. 36), por fim como forma de superação desta concepção presa ao *reprodutivismo*, Saviani (1997a) propõe como alternativa teórico-prática, a *teoria histórico-crítica da educação*. Para esta teoria é exatamente pelo fato de que educação e sociedade não se dissociam, se re(produzindo) no seio da dinâmica social que a educação e seus sistemas de ensino podem intervir e transformar a realidade social. É exatamente por a escola estar inserida nos modos de reprodução da sociedade capitalista que aquela (a escola) pode e deve interferir nos rumos gerais desta (a sociedade) através do trabalho escolar.

Em seqüência a fala de Fernandes (2007), para tanto, a escola deve funcionar como instrumento social que viabilize a constituição de uma sociedade sem classe – socialista – o que ocorreria necessariamente a partir do compromisso do trabalho escolar com a *verdade*, ou seja, com a transmissão do conhecimento objetivo socialmente necessário para desvelar os mecanismos ideológicos da sociedade liberal-burguesa (Saviani 1997b, Duarte 2001). A escola, assim, ainda em uma sociedade capitalista, para além de reproduzir e perpetrar os interesses da classe dominante, é considerada como instituição social e histórica capaz de aprofundar as contradições do sistema capitalista, a saber, “o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção” (Duarte 2001, p. 5), de forma a abrir caminho no seio material para a superação deste próprio modelo de sociedade.

A teoria educacional histórico-crítica procura por em questão, evidenciar as contradições do sistema capitalista e a ideologia liberal-burguesa em sua manifestação no trabalho escolar, e propõe como forma de superação e construção de uma escola unitária

baseada na filosofia da práxis, na qual desenvolva a formação completa dos indivíduos, tornando-os capazes de ver e agir para além dessas contradições e domínio ideológico. Isto ocorreria, como foi dito, necessariamente através dos saberes objetivos transmitidos pelo professor ao aluno, para que este por fim, consiga superar a alienação e tomar consciência de sua condição social, podendo assim transformar a sociedade (Saviani 1997b, Duarte 2001).

A Educação é algo que se prioriza em todas as Sociedades, assim demonstra a historiografia da Educação nas sociedades desde os primórdios da humanidade, pois os grandes filósofos, mesmo sem escrever especificamente sobre a Ciência da Educação, priorizando a Ética, Política, Psicologia, mas organizou politicamente e socialmente os territórios para que a Educação tivesse sua atuação, dentro dos parâmetros para atender os que formalizaram as distintas sociedades.

Barroso (2008) apresenta situações que evidenciam as Crises na ou da Escola Pública, e é perceptível que com grande autoridade explícita o quanto se faz necessário a intervenção da Ciência da História da Educação para demarcar momentos históricos para que se tenha um entendimento do desfacelamento educacional a partir de fatos e grandes transformações sociais. O mesmo ressalta para quem a escola foi formalizada, apontando as aristocracias, e coloca em questionamento, que ao passar dos anos houve a massificação da educação, e esta se tornando obrigatório, isso quando se fala de preocupação humanizada de aprendizagem, e não apenas com os números que possam ingressar nas salas de aulas, e isso faz com que o Estado se esvazie de suas funções e responsabilidades para com a escola, só tendo esta Instituição como mero ambiente e transmissor de informações e apenas mais um órgão que possa dar lucros aos cofres públicos. Ainda intensifica a crise na Educação, remetendo a grande dificuldade que é lidar com tantas diferenças e avanços mesmo em um mundo que o que mais se intenciona é globalizar e intensificar o parecido.

A democratização das escolas foi um projeto e uma manifestação do fim do século XX, para consentir e abrir as portas das instituições educacionais às populações menos favorecidas da sociedade. Mesmo as escolas estando com as portas abertas para a massificação, os métodos eram direcionados à hierarquização, voltado para o estadocentrismo, pois no instante em que o acesso à escola se tornou obrigatório, se viu a necessidade de serem cumpridas normas, as instituições eram obrigadas à receber o público, que com suas particularidades não se adaptaram as normas já pré-estabelecidas das escolas e seus currículos, logo eram excluídos dessa forma, ainda enraizada de fazer educação para aristocratas. Tem-se a ideia de que se tornando obrigatória, a Educação teria mais acesso,

melhorando a vida social de tantos que eram e são marginalizados por terem sua cultura, seus costumes, ou não estarem no patamar elitista de consumo atual, porém, a fala de Gimeno Sacristán, no livro *Educação Obrigatória*, talvez não tenha tanto sucesso, pois a Educação Obrigatória é uma experiência universal que caracteriza as sociedades modernas. É um projeto social e educativo que foi reconhecido como direito universal, assim como contribuiu para a melhoria da sociedade. Trata-se de uma das invenções sociais na medida em que resume todo um elenco de aspirações relacionadas com a idéia de progresso individual e coletivo, material e espiritual. Vale salientar que mesmo com os propósitos de melhoramento social com a Educação Obrigatória, é importante ressaltar que se têm certas conquistas sociais que são alcançadas desta educação, e que são sucessos precários, pois no momento em que obrigam as famílias em colocarem seus filhos em escolas públicas, sem terem a filosofia do que venha ser, educar, torna-se algo vazio de conhecimento, assim sendo, tornar-se-á pessoas sem criticidade nas bancas escolares, saindo deste cenário para a vida social, que só seleciona profissionais de acordo com o que o mercado capitalista de trabalho pede. É importante ressaltar também o quanto as “politicagens” ganham quando não se tem o conhecimento crítico da população que estão nas escolas, sendo assim, se multiplicaram cidadãos, analfabetos funcionais. Vê-se o quanto foi importante a obrigatoriedade da educação, para que os populares pudessem terem acesso livre, porém, estes que tiveram acesso estavam fadados à vivenciar uma educação para os costumes da aristocracia, com currículo próprio, sem importar-se com as diversas culturas e de grande relevância para cada sociedade que agora irei fazer parte da Educação do grande estado.

Diante de causas tão explícitas de crises na Educação, que está acentuada a Massificação e a Globalização, que são características da modernidade, que aprova ou reprova para um mercado de trabalho excludente, e que se tem políticas públicas que projetam analfabetos mesmo com muitos anos de escolarização, pois há uma banalização no conceito da Arte e Ciência de Educar. Nota-se com as defasagens da educação atual, o quanto se tem herança da educação direcionada para classes sociais favorecidas economicamente, no entanto, o público que se tem nas Escolas, são os mais diversos culturalmente, socialmente e economicamente falando, e estas Instituições ainda não estão abastadas metodologicamente para atender esta clientela, que se faz importante no momento em que provocam mudanças sociais e econômicas, porém não têm uma política educacional para posicionar-se criticamente.

Deduze-se que, mesmo a Escola tendo crise a partir da massificação e acarretando para um método também massificado e uniformizado, tem-se a necessidade, assim como

defende e analisa Michel Foucault, de enfatizar o micro - poder social, este deixa claro o quanto é importante a consideração e vivência educacional, cultural, social, das diferenças sociais das minorias que tanto tem à acrescentar na construção social e cultural, e se faz necessário políticas públicas voltadas para as micro - culturas, adversidades, para que as escolas possam estarem prontas à receber e trabalhar as transformações dos agentes sociais.

2.4 O Currículo e sua Diversidade

Segundo Carvalho (2009, p. 43), nos últimos quarenta anos, a articulação entre currículo e cultura tem ocupado significativo espaço no debate educacional tanto no Brasil como em outros países. Nessa perspectiva, estudos e pesquisas que vêm sendo realizados têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares (YOUNG, 1971; BERNSTEIN, 1971; FORQUIN, 1993; APPLE, 1997) e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades (WILLIS, 1991; SILVA, 1999, CARVALHO, 2004). Embora tímidos ou não visíveis, do ponto de vista da sua repercussão na prática escolar ou nos programas curriculares de formação de professores e professoras, podemos dizer que esses estudos têm estimulado o debate educativo, na medida em que subsidiam o florescimento de novos olhares para a prática pedagógica na escola com a finalidade de torná-la menos competente na reprodução das injustiças sociais e da exclusão cultural.

Carvalho (2009, p. 43) aborda sobre currículo de uma forma ampla e enfatiza que o termo currículo remete à noção de “carreira, pequena caminhada a percorrer, e em didática, compreende várias noções, mas todas elas tem a ver com a caminhada que o aluno vai fazendo ao longo de sua vida acadêmica”. Aponta também a partir da visão de outros autores o entendimento de currículo, tanto na perspectiva de Williams (1992), no sentido de representar a porção da cultura que foi selecionada como fundamental em determinado momento da história para ser escolarizada, como também na perspectiva de Leite (2001, p. 2), quando afirma que o currículo não se esgota nas dimensões do saber, mas que “se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” e, também, no entendimento de que o currículo pode ser visto a partir do que não é considerado relevante, exatamente do que não foi selecionado, tal como propõe a perspectiva sustentada por Cherryholmes (1993, p. 146). Portanto, o currículo é por nós entendido como um dispositivo cultural na determinação dos objetos de poder/saber e na

produção de subjetividades multidimensionais de classe, gênero, raça, etnia, geração, sexualidade (CARVALHO, 2004).

Rosângela Carvalho se atem a idéia de (MOREIRA, 1997, p. 11) sobre currículo como sendo um construtivo cultural, histórica e socialmente determinado, o currículo tem sido “um instrumento utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados assim como para socializar crianças e jovens segundo os valores tidos como desejáveis”.

A mesma enfatiza que, pelo papel que desempenha no campo educacional e cultural, o currículo escolar tem sido objeto de investigações no campo da Sociologia da Educação, e, entre tais investigações, deve-se destacar os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1975), Bourdieu (1998) acerca da reprodução da cultura de determinados grupos sociais, os trabalhos de S. Bowles e H. Gintis (1976) enfatizando as relações sociais na escola, as contribuições de Althusser (1983) no que concerne ao conceito de aparelhos Ideológicos de Estado, caracterizando a escola como um aparelho ideológico a serviço da classe dominante, assim como aqueles estudos e pesquisas que têm dado relevância à crítica dos saberes escolares na perspectiva da sua distribuição, a exemplo: a análise desenvolvida por Michael Young (1971) e Bernstein (1971) acerca das funções de seleção e organização social da escola que subjazem aos currículos e os estudos desenvolvidos por Michael Apple (1989) e Henry Giroux (1981) a respeito dos elos entre currículo e distribuição de poder na sociedade mais ampla.

Estes estudos que a autora Carvalho (2009, p. 44) está a enfatizar, em sua maioria sob a influência da teoria da reprodução, da fenomenologia, do neomarxismo de Gramsci, da escola de Frankfurt e do marxismo culturalista, deram origem ao discurso crítico sobre o currículo em países como a Inglaterra, Portugal, os Estados Unidos da América e também o Brasil. De fato, a partir da divulgação, no início dos anos 1970, do clássico na Sociologia do Currículo, “Na approach to the study of curricula as socially organized knowledge”, de Michael Young, identifica-se significativa mudança nos rumos da sociologia da educação na Inglaterra. Esta passa a ser reconhecida como a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a ter como objeto de reflexão o currículo escolar (FORQUIN, 1993).

No processo de consolidação dessa versão crítica da teoria do currículo, os discursos acerca da escola como produtora da cultura dominante passam a ser questionados, na medida em que no interior do debate acadêmico são identificadas contradições, resistências e conflitos no cotidiano pedagógico. Nesse sentido, destaca-se a investigação etnográfica de

Willis (1991), publicada originalmente nos anos 1970, cujo objeto de pesquisa foram as estratégias de resistências de jovens da classe trabalhadora inglesa ao conjunto de normas e valores escolares. Willis pôde demonstrar que a escola é um dos espaços de produção de cultura e ideologia em um processo que contraditoriamente, é construído no campo da resistência, da contestação e da luta. O seu trabalho influenciou novos discursos no interior da teoria crítica do currículo a respeito das possibilidades de luta e resistência na escola, assim como conferiu destaque aos atores sociais, na sua participação no processo de reprodução cultural (CARVALHO, 2009, p. 45).

Segundo Carvalho, no Brasil, a importância desses estudos e pesquisas está expressa tanto em artigos e livros publicados na área do currículo, que reportam à preocupação com a inserção da cultura do(a) aluno(a) nos processos pedagógicos, como também na instituição de espaços acadêmicos de validação desses discursos, a exemplo do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), criado na IX Reunião dessa instituição, em 1981. Com efeito nas reuniões da Anped nos últimos 13 anos têm-se apresentado trabalhos sobre questões da relação entre currículo e cultura que são abordadas a partir da influência teórica dos Estudos Culturais, da Sociologia do Currículo e do Pós-Estruturalismo em suas diferentes correntes.

A questão da relação entre currículo e cultura é ampliada com os chamados Estudos Culturais, como definem Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg “os estudos culturais tematizam o amplo domínio da cultura humana e vêm abordando nas últimas décadas questões de ‘gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raças e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política de estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna (NELSON, et. AL., 1995, p. 8)” e, nessa perspectiva, aproxima a concepção de currículo à de dispositivo cultural que atua na construção de subjetividades multidimensionais: classe, gênero e etnia. Em outras palavras, conforme indicado por Costa (1998, p. 41), no currículo estão representados conteúdos, disciplinas, prática pedagógica, em “um conjunto articulado e normalizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, significados sobre as coisas e seres do mundo”.

E Carvalho (2009, p. 48) enfatiza que, “os Estudos Culturais têm contribuído para debater sobre as duas faces da escola tanto no sentido de ser um espaço de reprodução de

desigualdade social como um espaço de superação das relações de desigualdade social a partir de uma educação intercultural”. A mesma ainda aponta que “no Brasil, a exemplo do que ocorre em diversos países, quando se fala dos grupos sem escolarização refere-se, em sua maioria, às mulheres, pobres e afro-brasileiras e/ou descendentes de grupos indígenas. Este fato revela que os processos de exclusão social, em sua maioria, se dão de forma multifacetada, o que confere validade às versões da teorização crítica, que defendem que “é preciso desenvolver uma opção por uma visão do oprimido em muitos níveis: gênero, orientação sexual, raça, idade, classe, nacionalidade e grau de limitação física” (MCLAREN, 1993, p. 37). Parece ser interessante que seja considerada a problematização proposta por Freire ao anunciar que “a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe” (FREIRE, 1998, p. 156), embora em seu discurso privilegie o conceito de classe ao afirmar: “...sem contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno racial nem o sexual em sua totalidade nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas”.

Silva (2000, p. 151), ao analisar as contribuições da teorização crítica do currículo, em particular as vertentes marxistas, ressalta o fato dessas versões terem dado relevo aos processos de dominação de classe fundados na exploração econômica. Para o autor, tais processos de dominação e exploração continuam mais evidentes e dolosos do que nunca e, nesse sentido, salienta que no processo de globalização aumentou a extensão dos níveis de exploração econômica na maioria dos países do mundo. Já nas vertentes vinculadas ao pensamento pós-estruturalista, é enfatizada a diferença enquanto processo discursivo, isto é, como um processo produzido também pela linguagem e ainda que a diferença é produzida sempre numa relação: é-se diferente em relação a alguma coisa.

Apple (1982) também mostra o quanto o currículo representa interesses econômicos e controle social, quando coloca que “os teóricos formadores da área do currículo, apesar de sua identificação com a classe média, passaram a ver favoravelmente a industrialização e o surgimento das grandes empresas. Estavam especialmente enamorados da aparente eficiência e produtividade dos processos industriais e, assim, incorporaram à sua concepção de estruturação do currículo os princípios da Administração Científica julgados responsáveis por ela. Mas, além dessa confiança nos procedimentos das grandes empresas, estavam compromissados com seu modo hierárquico de organização como um modelo para a própria sociedade”. Isto pode ser visto de maneira mais clara na visão de Finney para a sociedade norte-americana:

Essa concepção de cúpula e base – levou-nos novamente à noção de uma hierarquia graduada de inteligência e instrução. (...) No ápice desse sistema devem estar os especialistas, que impulsionam a pesquisa para setores altamente especializados do *front*. Atrás deles, vêm esses homens e mulheres que as universidades deveriam formar, que estão familiarizados com as descobertas dos especialistas e são capazes de relacionar um segmento com outro. Esses líderes do pensamento relativamente independentes provarão mudanças progressivas e reajustamentos constantes. Atrás desses, vêm os graduados no curso secundário, que são um tanto familiarizados com o vocabulário dos que se acham acima deles, têm um sentimento de familiaridade com as diversas áreas e um respeito pelo conhecimento especializado. Finalmente, vêm as massas mais estúpidas, que representam os *slogans* dos que estão diante de si, imaginam que si entendem e seguem por imitação. (FINNEY, 1938, apud APPLE, 1982, p. 118)

É importante o quanto é relevante enfatizar discussão sobre a relação de Currículo e Diversidade, uma vez que estes estão interligados culturalmente e necessariamente na educação, logo, se faz nítido a preocupação de alguns pensadores da educação no que diz respeito a estes temas, e Freire (1997), aponta em sua proposição, “do ponto de vista das questões da interculturalidade, é pensar a educação como possibilidade e, nesse sentido, argumenta em favor de que educadores e educadoras tomem como tarefa descobrir o que “historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, que resulte um mundo mais ‘redondo’, menos ‘arestoso’, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na diversidade” (p. 36). Para Freire, a educação intercultural está intimamente implicada com uma epistemologia dialógica, isto é, com os processos de trocas e iterações intersubjetivas entre atores ou grupos sociais (CARVALHO, 2009, P. 52)”.

a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo, É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1998, p. 175).

Para Freire, a multiculturalidade pode resultar de uma educação intercultural, educação que se realiza intencionalmente mediante o diálogo, enquanto dispositivo de diferenciação pedagógica (SOUZA, 2002), tomando em conta as diferenças entre a cultura escrita e a cultura oral, assim como a diversidade de gênero, geração, étnica, racial, lingüística, de orientação sexual, opções religiosas, ideológicas, políticas e situações de inovação educativa de trabalho.

Importa ressaltar que o pós-colonialismo de Freire, próximo a visão marxista, é uma referência no debate da diversidade cultural e da diferença cultural, no campo educacional em suas versões marxistas, humanistas pós-moderna, pós-estruturalista. Como bem afirma McLaren (2000, p. 78, apud CARVALHO, 2009, p. 53): “o trabalho de Freire não pode ser descartado tão facilmente como um projeto anacrônico que não conseguiu ouvir os gritos de alerta da história que vem de críticas pós-modernistas recentes”.

CAPÍTULO III
CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

METODOLOGIA E SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Contextualização Metodológica

Neste momento se faz necessário o tratamento do trabalho, demonstrando a forma metodológica no qual deu-se toda desenvoltura deste. Trazendo para conhecimento do leitor as diversas maneiras como foi efetivado a investigação, se dando assim de forma qualitativa e quantitativa, vivenciando a entrevista, a aplicação de questionários, tendo levantamento dos dados com reflexões dos mesmos, além de todo um apanhado teórico para instigar a pesquisa.

Quando o indivíduo insere-se na vida acadêmica, tem-se então com mais cuidado e atenção um envolvimento em si trabalhar com métodos científicos, e sabendo que hoje nesse contexto Capitalista, com um dia-a-dia voltado para respostas rápidas para suprir as necessidades que nos faz agilizar a vivência, sem ater-se aos detalhes que enriquecem e personalizam o que já é tão banalizado. Sendo assim, é de grande importância o método científico, pois este possibilita em que qualquer contexto para uma produção científica, fazer com que o indivíduo adquira posturas e conhecimentos que o faça trilhar e alcançar o fim desejado. Pois quando se trata do Método para o científico, vê-se a grandiosidade que se tem este fim, mesmo sendo ainda uma incógnita para alguns iniciantes à pesquisa, porém aquele objetiva três meios importantes: pensar, aprender a arte da leitura e aprender a fazer, que são em suma cruciais para que o pesquisador passe de uma forma imediata de pensar, e possa refletir que o mesmo passa analisar e interpretar, e que ainda possa fazer de modo ético e humilde, para além de tornar-se apto ao uso das regras metodológicas da ABNT, também interiorizar a melhor forma de enriquecimento cultural e aprendizagem.

A Metodologia tem como função mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo. (SILVA, 2001, p. 09)

A pesquisa social tendo um objeto geral de aquisição de conhecimento, assim como gerar ou avaliar teorias já existentes, resolver problemas práticos, pois é desta forma o caminho posto para o pesquisador, não aparecem de forma aleatória, mas sim a partir de inquietações no contexto em que o pesquisador está inserido, para possíveis construções e desconstruções de ideias e que a partir de suas compreensões já formadas no campo da educação, política, suas ideologias, e dessa forma este investigador amplia ou descarta estes linhas para que a partir de um novo entendimento metodológico possa desenvolver uma produção científica e chegar ao objetivo desejado, e que aponto na seguinte investigação: A discussão de Relações de Gênero a nível de Currículo e Prática Docente na Escola Estadual de Panelas.

Richardson (1999, p. 15) diz que “não existe uma fórmula mágica e única para realizar uma pesquisa ideal; talvez não exista nem existirá uma pesquisa perfeita. A investigação é um produto humano, e seus produtores são seres falíveis. Isto é algo importante que o principiante dever ter “em mente”: fazer pesquisa não é privilégio de alguns poucos gênios. Precisa-se ter conhecimento da realidade, algumas noções básicas da metodologia e técnicas de pesquisa, seriedade e, sobretudo, trabalho em equipe e consciência social. Evidentemente, é muito desejável chegar a um produto acabado, mas não é motivo de frustração obter um produto imperfeito. É melhor ter trabalho de pesquisa imperfeito a não ter trabalho nenhum. Os diversos problemas que surgem no processo de pesquisa não devem desencorajar o principiante, a experiência lhe permitirá enfrentar as dificuldades e obter produtos adequados”.

Silva (2001, p. 09) diz que, “pesquisar é um trabalho que envolve um planejamento análogo ao de um cozinheiro. Ao preparar um prato, o cozinheiro precisa saber o que ele quer fazer, obter os ingredientes, assegurar-se que possui os utensílios necessários e cumprir as etapas requeridas no processo. Um prato será saboroso na medida do envolvimento do cozinheiro com o ato de cozinhar e de suas habilidades técnicas na cozinha. O sucesso de uma pesquisa também dependerá do procedimento seguido, do seu envolvimento com a pesquisa e de sua habilidade em escolher o caminho para atingir os objetivos da pesquisa”.

É importante perceber que no cotidiano surgem questões que instigam à pesquisa, nesse contexto, como professora de História do Ensino Médio, senti-me instigada a buscar respostas, tanto à luz dos teóricos para aprofundar os conhecimentos, como a partir do processo de investigação e leituras, e dessa forma contribuir e ajudar para futuras reflexões, quando assim outros estudiosos interessar-se pela temática aqui abordada, pois o intuito é a partir do viés científico perceber a importância que se tem em trabalhar Discussões de Relações de Gênero dentro do Currículo e Formação Docente nas Escolas Estaduais de Pernambuco, e aqui inicio com esta inquietação na Escola de Referência em Ensino Médio de Paelas, um processo que poderá ser apenas o “ponta pé” inicial para tantas outras discussões e inquietação se firmarem no campo de investigação.

Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo. (SILVA, 2001, p. 20)

Minayo (1993, p.23 apud SILVA, 2001, p. 19), vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como “atividade básica das ciências na sua indagação e

descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Demo (1996, p.34 apud SILVA, 2001, p. 19) insere a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Para Gil (1999, p.42 apud SILVA, 2001, p. 19), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

3.2 Realizando a Pesquisa

Neste capítulo, descrevemos a proposta metodológica deste trabalho, esclarecendo o problema, os objetivos e os princípios teóricos que subsidiaram a coleta e a análise dos dados. Apresentamos também, a escola pesquisada, destacando as características institucionais e pedagógicas, e descrevemos os sujeitos da pesquisa.

Para realização da investigação, no dado momento do ajuntamento de dados dos questionários aplicados aos estudantes, foi construído um banco de dados na planilha eletrônica Microsoft Excel. Após a digitação da base de dados, o banco foi exportado para o software SPSS versão 13.0 no qual foi realizada a análise. Para análise dos dados foram calculadas as frequências observadas e percentuais das respostas sobre a percepção dos alunos acerca do trabalho sobre gênero na escola. A fim de comparar tal percepção segundo o sexo do aluno, foi utilizado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

Para Gil (1999, apud Silva, 2001, p. 16), “um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência”.

3.3 Tipo de Investigação

Para alcançar o objetivo desejado nesta investigação fez-se necessário a escolha correta do caminho a ser percorrido, e dessa forma alcançar as metas desejadas, enfatizando as discussões de Gênero a nível de Currículo nas escolas estaduais da cidade de Panelas – PE.

Posto que, a realização de uma investigação social envolve elementos do tipo científico e empírico e que ao mesmo tempo se completa, pois é verdade que um se afirma na existência do outro. E para a meta de construção da dissertação se faz necessário que o pesquisador saiba escolher o método eficaz para o levantamento de dados para conduzir da melhor forma o processo de investigação.

Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade. Mirian Goldenberger (1999, apud SILVA 2001, p. 09)

Silva (2001, p. 09) afirma que, “a pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer reinventado a cada etapa. Precisamos, então, não somente de regras e sim de muita criatividade e imaginação”.

Por conseguinte, Richardson (1999, p. 82) afirma que “no que diz respeito a procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema”.

“A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 2010, p. 79). Quanto aos procedimentos desta dissertação foram de forma qualitativa para compreender os processos em que se desenvolve o objeto de estudo proposto.

Segundo Richardson (2010), o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. O método qualitativo pode ser caracterizado como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

A investigação se desenvolveu com o objetivo de discutir as relações de gênero e sua efetiva contribuição, a partir dos currículos, no dia-a-dia educacional, ampliando assim a formação do estudante a partir dos educadores, que qualificados para tal ampliar-se-á o ensino aprendizagem com garantia perante a matriz curricular.

Chizzotti (2003) diz que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de investigação, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de investigação.

a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2003, p.221)

Conforme Richardson (2010, p. 80), os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certos variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudanças de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. E pode-se afirmar que, em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objetivo situações complexas ou estritamente particulares.

Deduze-se que, a abordagem qualitativa possibilitará a análise de um problema, descrevê-los com maior profundidade e particularidade os comportamentos individuais.

Para acentuar e objetivar a investigação também foi necessário a utilização do Método Quantitativo, que segundo Richardson (2010, p. 70), este “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde às mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc”.

Quando se escolhe um método para uma investigação, o que se quer é a escolha certa de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação do tal fenômeno, sendo assim, “o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos

resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências”. O mesmo “é freqüentemente aplicado nos estudos descritivos naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos”, (RICHARDSON, 2010. p. 70). A investigação descritiva, como afirma (SILVA, 2001, p.21), “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionários e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento”.

Fez-se importante o uso do Método Quantitativo uma vez que se tiveram questionários nesta investigação, e “vale salientar que a forma como elaboram e aplicam instrumentos é que varia segundo o tipo de estudo. E, no caso de estudos de correlação, as respostas dos indivíduos precisam ser quantificadas para possibilitar o tratamento estatístico que, posteriormente, servirá para verificar a consistências das hipóteses” (RICHARDSON, 2010. p,72).

3.4 Locus da Pesquisa

O ambiente que escolhi para desenvolver a investigação foi uma instituição estadual, a Escola de Referência em Ensino Médio de Panelas – EREMPA, Panelas – PE, onde autuo profissionalmente como Coordenadora Sócio Educacional do Ensino Médio. A mesma tem se sobressaído com resultados plausíveis desde de sua criação em 2006, recebendo vários prêmios com o desempenho de seus educandos e educadores, atingindo as metas estabelecidas pelo Governo de Estadual de Pernambuco, sendo assim dessa forma relacionada entre as 20 melhores escolas do Estado de Pernambuco, chegando a atingir uma meta de 8º lugar no estado de Pernambuco em desempenho, atingindo 5, 26 em educação, atingindo uma meta já estabelecida para o estado até o ano de 2021. Vale salientar que a instituição demonstra grande desenvoltura em aprovações nos vestibulares de instituições estaduais, privadas e federais de todo país, chegando a atingir um número de até 174 aprovações em Instituições de Ensino Superior para o ano de 2012, sendo 58 destes em Universidades Públicas Federais de todo país, e agora em 2012 exportado estudantes para intercâmbios, num total de 07, sendo 02 destes para os Estados Unidos da América, 01 para o Canadá, 03 para a Espanha e 01 para a Nova Zelândia. A Instituição funciona em período integral das 7h30min. às 17h.. Tem-se uma composição de Equipe gestora com uma Gestora,

um Coordenador de Finanças, uma Educadora de Apoio, uma Coordenadora Sócio Educacional, uma Secretária, uma Coordenadora de Biblioteca e um Laboratorista. A mesma foi fundada desde 04 de outubro de 2005, sob decreto nº. 28.437, Registro Estadual 415-003, CNPJ nº. 10.572.071/0285-58, localizada às margens da PE – 158, KM 01, área rural de Panelas - PE, CEP 55.470-000, tel. (081)3691-2700, única escola de Referência em Ensino Médio no município, oferece apenas Ensino Médio Integral Médio, atendendo a comunidade local, dos distritos e municípios circunvizinhos, chegando a receber estudantes de Quipapá, Cupira, Lagoas dos Gatos, Jurema, São Benedito do Sul e Agrestina (cidades do estado de Pernambuco-Brasil), com um quadro distributivo de 15 turmas. Em relação aos docentes: 23 professores efetivos, 01 professora estagiária. A Gestora, 01 Secretária, 01 Coordenadora de biblioteca, 01 Educadora de Apoio, 01 Coordenadora Sócio Educacional, 01 Coordenador de Finanças, 01 Laboratorista, 04 Auxiliares Administrativos cedidas pelo município, 05 auxiliares de Serviços Gerais e 01 chefe de cozinha, 05 ajudantes de cozinha, ligados à empresa fornecedora de alimentos. Todos os docentes possuem especialização na área que atuam.

A Escola de Referência em Ensino Médio de Panelas, sediada na Rodovia PE - 158, km 01, área rural, município de Panelas, integrada a GRE do Agreste Centro Norte, faz parte da Educação Integral, programa criado pelo Governo do Estado de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação, que foi implantado para fortalecer essa modalidade de ensino, transformando a escola em tempo integral em uma política de Estado, oportunizando aos jovens pernambucanos mais do que uma formação pedagógica: as escolas de Referência em Ensino Médio trabalham o aluno como protagonista do meio em que vivem, incentivando a participação construtiva de todos na sociedade. O Programa ampliou o número de Escolas semi-integral e Integral, estando neste último a EREM-PANELAS.

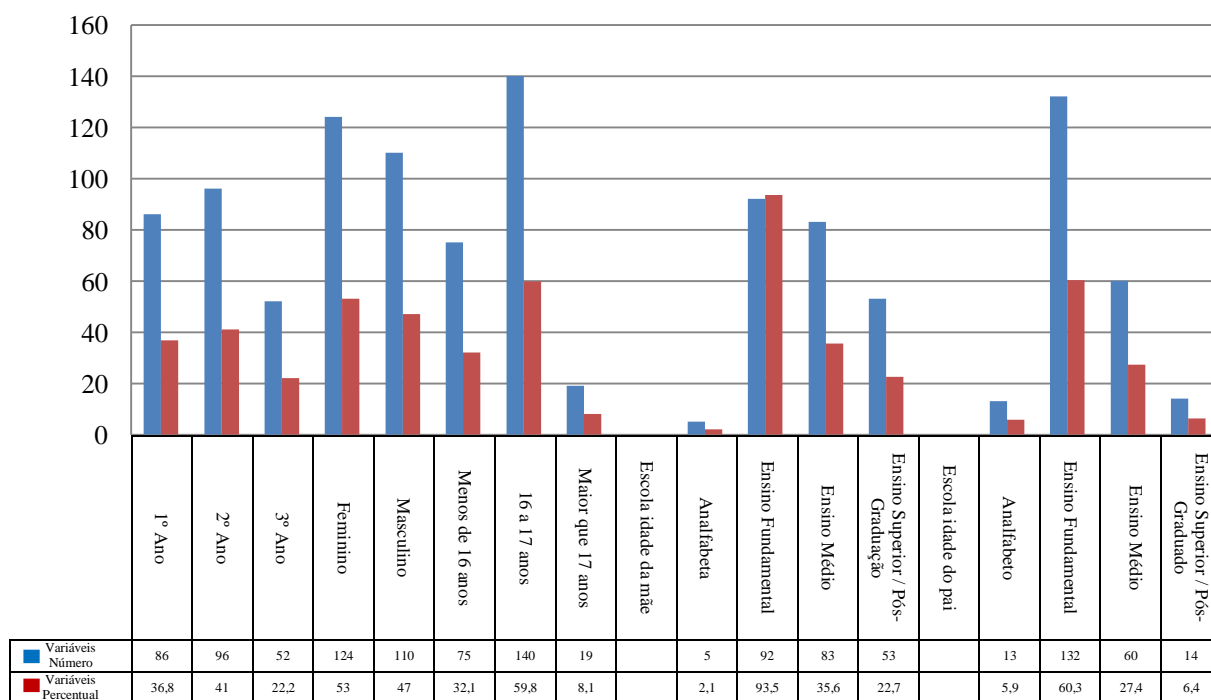
3.5 Sujeito da Investigação

Fizeram parte desta investigação 234 alunos da rede estadual de ensino do município de Panelas-PE. A maioria dos alunos era do 2º anos (41,0%, 96 casos), do sexo feminino (53%, 124 casos), idade de 16 ou 17 anos (59,8%, 140 casos), a mãe e o pai possuem Ensino Fundamental completo/incompleto (39,5%, 92 casos e 60,3%, 132 casos) (TABELA 1).

Tabela 1. Distribuição dos alunos da rede estadual de ensino do município de Panelas-PE participantes da pesquisa.

Variáveis	N	%
Série		
1º ano	86	36,8
2º ano	96	41,0
3º ano	52	22,2
Sexo		
Masculino	110	47,0
Feminino	124	53,0
Faixa etária		
Menos de 16 anos	75	32,1
16 a 17 anos	140	59,8
Maior que 17 anos	19	8,1
Escolaridade da mãe		
Analfabeto	5	2,1
Ensino Fundamental	92	39,5
Ensino médio	83	35,6
Ensino superior/pós-graduação	53	22,7
Escolaridade do pai		
Analfabeto	13	5,9
Ensino Fundamenta	132	60,3
Ensino médio	60	27,4
Ensino superior/pós-graduação	14	6,4

Distribuição dos Alunos da rede estadual de ensino do município de Panelas-PE



Foram entrevistados 05 educadores, sendo 03 professores, 01 coordenadora pedagógica e 01 gestora. Sendo assim, esta escolha acentua que o “universo da pesquisa ou da população da pesquisa, é o conjunto de elementos ou indivíduos que possuem as mesmas características”, (RICHARDSON, 1999).

A escola sempre foi vista como lugar para o aprendizado, ensinamento, construção de conhecimento, no Brasil, para exercerem função social aqui proposta, essas “precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo”. Pois “é nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo” (Brasil, p 47-48).

Logo a necessidade de investigar em um ambiente que forma e influencia o social, com uma quantidade de 01 gestor, 01 educador de apoio, 03 professores e 234 estudantes de 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio, em apenas uma escola estadual, numa divisão aleatória, de acordo com a percentagem de alunos por turma, sendo um total geral de 612 alunos nesta Instituição de Ensino.

Com esta população da investigação se está em um foco propício para abordar e investigar a vivência curricular no que diz respeito à vivência das relações de gênero no ambiente escolar.

3.6 Instrumento de Recolha de Dados

A linha geral que norteou o presente trabalho será o método descritivo/explicativo, tendo por base as abordagens qualitativas e quantitativas. Entretanto, cabe aqui salientar que também foi realizada uma investigação bibliográfica, até porque qualquer espécie de investigação, em qualquer área de estudo, pressupõe uma investigação bibliográfica prévia, tanto para diagnosticar a situação existente assim como para fundamentar teoricamente ou ainda justificar os limites e contribuições da própria investigação. A investigação bibliográfica constitui parte da investigação descritiva a ser realizada, enquanto é feita com o intuito de agrupar informações e conhecimentos preliminares acerca do problema para o qual se procura resposta.

A grande maioria das pesquisas sociais se baseia na entrevista. (Bauer, 2002. p.189-217)

Encontrar uma forma ideal para interpretar esses dados é utópico. O importante é saber que não há uma análise melhor ou pior, mas que o investigador conheça as diversas formas de análise existentes tanto no método qualitativo quanto no quantitativo e perceba suas diferenças, sendo assim, permitirá uma escolha consciente do referencial teórico-analítico, decorrente do tipo de análise que irá empregar na sua investigação, fazendo sua opção com responsabilidade e conhecimento.

Na entrevista, valoriza-se a descrição verbal do entrevistado para a obtenção de informação com relação aos estímulos ou experiências a que está exposto (Sellitz et al., 1974). Trata-se de uma conversa que tem por objetivo, através das respostas fornecidas, recolher dados para a pesquisa (Cervo e Bervian, 1983; Nogueira, 1975).

A entrevista, segundo Richardson (2010, p.207) é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. A mesma se justifica pelas necessidades decorrentes da problemática do estudo, na medida em que esta nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social, e a buscar as estratégias para respondê-las. Na coleta de dados, entrevistas, observações em grupo podem enriquecer as informações obtidas, particularmente pela profundidade e pelo detalhamento das técnicas qualitativas. Em resumo, acredita-se que o pesquisador tem tudo para aprender da experiência das pessoas que entrevista, mas que a teoria social crítica não pode ter nenhum papel na emancipação delas (Richardson, 2010. p.91). Para Nadir Zago (2003, p. 294) tais critérios balizam “a natureza da entrevista e a maneira como ela será conduzida para melhor se ajustar às nossas preocupações”.

Quando se seleciona o questionário se pretende abordar número grande de sujeitos, neste caso se faz necessário devido ao número de 234 estudantes que foram envolvidos nesta investigação, sendo assim, segundo Laville & Dionne (1999, p. 184), “o tipo de questionário padronizado, pode-se lembrar que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhe um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, e facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise”.

Segundo Laville (1999, p. 198) os dados coletados tomam forma díspares: campos assinalados, pontos em escalas, comentários escritos. As grades não são fáceis de usar tais e quais para comparar as observações, extrair tendências. Os dados brutos, reconhecíamos no início do capítulo, não dizem muita coisa espontaneamente: o primeiro cuidado do pesquisador será, pois, de colocá-los em ordem, transformar sua apresentação, reunindo as informações mais comodamente a fim de permitir sua análise e interpretação. Essa primeira parte do tratamento constitui a preparação, ou, ainda, a redução dos dados. Será seguida da própria análise estatística, que é habitualmente realizada em dois tempos: um primeiro em que se descrevem e caracterizam os dados e um segundo em que se estudam os nexos e as diferenças, em que se fazem inferências, etc. Como tais análises tomam forma de cálculos matemáticos, a interpretação delas se distingue mais do que na análise de conteúdo. Isso não significa que seja preciso esperar o fim da análise para interpretar seus resultados: especifica-se bem frequentemente o sentido desses à medida que surgem, sentidos que pode guiar o pesquisador nas escolhas a efetuar na continuação.

O questionário segundo SILVA (2001, p. 33), “é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito e sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento”.

O questionário tende a cumprir pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. (Richardson, 2010. p, 189)

“A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Portanto, uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas, tais como planejadores, administradores e outros”. (Richardson 2010, p. 189)

3.7 Procedimentos de Análise de Dados

Em tempo de iniciar a investigação na instituição educacional far-se-á necessário está junto à equipe gestora para colocar a intenção de desenvolver posteriormente uma ação de investigação, e assim solicitar o consentimento e suporte para a realização na escola, assim

como deixar ciente os professores e educandos que serão envolvidos na investigação, tendo como objetivo compreender a vivência de relações de gênero nestas instituições a partir de currículo, e como os professores vivenciam este trabalho via currículo. Em sequência dar-se-á uma devida atenção aos documentos que mostram informações infinitamente relevantes sobre Gênero, educação e currículo, para ampliar o estudo e dar margem ao mesmo, com embasamentos teóricos.

Quando se dê a coleta de dados, se fará uma análise de conteúdo proposta por especialistas que tratam deste assunto. E com este tipo de análise tornar-se possível analisar as entrelinhas das opiniões das pessoas, não restringindo apenas as palavras expressas diretamente, mas sim também a todas aquelas que podem e estão subentendidas no discurso (BARDIN, 1997).

A coleta de dados se deu inicialmente por meio de um questionário aplicado no momento no ano de 2011, na Instituição de Ensino já citado acima, em seguida se deu por meio das entrevistas no ano de 2012, também já relatadas acima. A primeira forma de coleta de dados é caracterizada de forma quantitativa, e que para afunilar os dados por conseguinte se fez necessário um trabalho estatístico. Já a segunda forma de coleta de dados é a entrevista, que caracteriza-se de forma mais qualitativa, dando um sentido mais empírico a pesquisa dissertativa, sendo assim se faz necessário o uso da Análise de Conteúdo para obter o objetivo necessário para transpor as ideias tanto do entrevistado como do pesquisador.

Para que fique de forma clara a importância de se aplicar Análise de Conteúdo em um trabalho científico, se faz necessário também uma abordagem de contextualização histórica de tema de tal relevância, e segundo (Berelson, 1952 apud. NUNES 2008, p. 02), a análise de conteúdo desde de seus primórdios tem como precursores diferentes enfoques para análise e comparação de textos, começando pela hermenêutica (ex. interpretação da bíblia), dos procedimentos grafológicos, até análises de sonhos por Freud. Sendo os fundamentos teóricos da comunicação, as bases da análise de conteúdo quantitativa, foi inicialmente uma iniciativa de Paul F. Lazarsfeld e Harold D. Lasswell nos EUA durante os anos 20 e 30 do século XX, quando o primeiro livro texto sobre este método foi publicado.

Nunes (2008) mostra diante de um breve levantamento histórico, que a Análise de Conteúdo surgiu no início século XX nos Estados Unidos para analisar o material jornalístico, ocorrendo um impulso entre 1940 e 1950, quando os cientistas começaram a se interessar pelos símbolos políticos, tendo este fato contribuído para seu desenvolvimento; entre 1950 e 1960 a análise estendeu-se para várias áreas. A maioria dos autores refere-se à análise de

conteúdo como sendo uma técnica de investigação que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferência do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na análise de conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

A definição de Análise de conteúdo em 1943 era como sendo “a semântica da estatística do discurso político”. A Análise de conteúdo pode ser quantitativa e qualitativa. Existe uma diferença entre essas duas abordagens: na abordagem quantitativa se trata da frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa se “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem” (Puglisi; Franco 2005, apud NUNES, 2008, p. 03). Em sequência estes autores dizem que, “na análise de conteúdo o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem; segundo Puglisi e Franco(2005), devem ser considerados, não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens. A análise do conteúdo, em suas primeiras utilizações, assemelha-se muito ao processo de categorização e tabulação de respostas a questões abertas.

Historicamente, a diferenciação interdisciplinar ocorreu por volta dos anos 60 do século XX, quando o enfoque metodológico encontrou um caminho na linguística, na psicologia (Rust, 1983 Apud NUNES, 2006, p. 03), sociologia, história, artes etc. Os procedimentos tinham sido refinados enquadrando-se em diferentes modelos de comunicação; aspectos da análise não-verbal, análise contingencial, aplicações no computador (Pool, 1959 Apud NUNES, 2006, p. 03).

Segundo Nunes (2006, p. 03), a primeira fase foi denominada de críticas as técnicas qualitativas: desde de meados do século 20 que objeções eram feitas contra a análise superficial sem respeitar os conteúdos latentes e contextos, trabalhar simplificando e distorcendo a quantificação (Kracauer, 1952). Daí então deu-se início ao desenvolvimento do enfoque qualitativo do conteúdo da análise (Ritsert, 1972; Mostyn, 1985; Wittkowski, 1974).

NUNES (2008, p. 03) diz que Análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam aos discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A maioria dos autores Ritsert, 1972; Mostyn, 1985; Wittkowski, 1974, refere-se à Análise de conteúdo como

sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Nunes ainda diz que “na Análise de conteúdo o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”.

Segundo Nunes (2008, p. 06) a análise de conteúdo tem sido muito utilizada na análise de comunicações nas ciências humanas e sociais. Minayo (2000) afirma ser um método mais comumente adotado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas. Contudo, não é somente em investigações qualitativas que a análise de conteúdo pode ser utilizada. Harris (2001) aponta que alguns autores, com Silverman (1993) e Neuman (1994), a consideram um conjunto de técnicas quantitativas, enquanto outros (Berg, 1998; Insch et al., 1997; Sarantakos, 1993) acreditam que ela possui elementos tanto da abordagem quantitativa como da qualitativa. Segundo Orlandi (1989 apud Nunes 2008, p. 06) anagramas são palavras formadas pela transposição de letras de outras palavras ou frases. A contagem da manifestação dos elementos textuais que emerge do primeiro estágio da análise de conteúdo servirá apenas para a organização dos dados, enquanto as frases analíticas posteriores permitirão que o pesquisador apreenda a visão social de mundo por parte dos sujeitos, autores do material textual em análise.

Para Bardin (1979, apud Nunes, 2008, p. 06-07), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas). Mais especificamente, a análise de conteúdo constitui:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Segundo Nunes (2008, p. 07), a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Na fronteira hermenêutica, os métodos são puramente semânticos, ao contrário da linguística que incorpora os métodos lógicos estéticos que buscam os aspectos formais do autor e do texto. Quando da análise de conteúdo, deve se escolher a unidade de

registro e de contexto. A unidade de registro são em geral acompanhadas de algumas limitações, incluem características definidoras específicas, devem estar adaptadas a esta ou aquela investigação e podem ser de diferentes tipos (palavra, tema, personagem, item). A unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém “é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (...) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de significado e sentido” (Puglisi & Franco, 2006, p. 43). Como cada entrevista é tratada em profundidade, sem o quadro de estudo, sobre tudo qualitativo, questões de amostragem se tornam secundárias, mas a seleção de entrevistados deve ser explicitada e justificada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Pode-se imaginar que o resultado dessa análise temática poderia ser colocado em tabelas; mas em lugar de números, as células da tabela conteriam as falas particulares dos sujeitos entrevistados. Em muitos casos, o simples levantamento dos temas abordados nas entrevistas é o objetivo da pesquisa.

Segundo (Bauer & Gaskell, 2002 apud Nunes 2008, p. 07), algumas vantagens de se utilizar o método é que pode lidar com grandes quantidades de dados além de fazer o uso principalmente de brutos que ocorrem naturalmente. Possui também um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados e o pesquisador caminha através da seleção, criação de unidades e categorização de dados brutos. Pode construir dados históricos: ela usa dados remanescentes da atividade passada (entrevistas, experimentos, observação e levantamentos estão condicionados ao presente).

Uma breve exposição histórica da evolução da análise do conteúdo explicita seu desenvolvimento como instrumento de análise das comunicações. Nesse caso o que a diferencia e caracteriza em relação às outras técnicas anteriores a ela é a presença de processos técnicos de validação. Assim como mostra Richardson (2010) e Nunes (2008) sobre o desenvolvimento da Análise de conteúdo como procedimento de exame de comunicações de cunho jornalístico se deu desde o início do século nos Estados Unidos da América, durante cerca de 40 anos. A Universidade da Colúmbia, durante a I Guerra Mundial, foi pioneira nesses estudos quantitativos de material de imprensa e propaganda caracterizadas pelo fascínio, pela contagem, pela medida e pelo rigor matemático.

Esses estudos ampliaram-se na década de 1940, tendo como foco principal a busca por desvendar a propaganda nazista entre as comunicações da II Guerra Mundial e como marco distintivo as análises estatísticas de valores, fins, normas, objetivos e símbolos. Nessa época o *behaviorismo* impôs, nas ciências psicológicas, a rejeição da introspecção intuitiva

em detrimento da psicologia comportamental objetiva e os critérios fundamentais exigidos para atestar o rigor científico das análises passam a ser o trabalho com amostras reunidas de maneira sistemática, a interrogação sobre a validade dos procedimentos de coleta e dos resultados, o trabalho com codificadores que permitiam verificação de fidelidade, a ênfase na análise de frequência com critério de objetividade e de cientificidade, e a possibilidade de mensurar a produtividade da análise (Bardin, 1979; Minayo, 2000). Esse caráter persistente, comum quando do surgimento de uma prática metodológica – o positivismo -, foi um impedimento para outras possibilidades de exploração de material qualitativo pela análise de conteúdo.

Bardin (1979 apud Nunes 2008, p. 08-09), afirma que no período seguinte à II Guerra Mundial, a análise de conteúdo caiu no descrédito e no desinteresse dos investigadores, cujos trabalhos não obtiveram o alcance e nem os méritos esperados. Contudo, nos anos de 1950, houve uma revitalização da mesma, que passou a ser novamente discutida em vários congressos sobre Psicolinguística de forma mais aberta e diversificada. Para os problemas ainda não abrangidos pela análise de conteúdo, foram desenvolvidas novas perspectivas metodológicas e surgem dessa vez, novos questionamentos por outras áreas das ciências sociais além do Jornalismo, como o Conceito utilizado por Burrell e Morgan (1979) para caracterizar um tipo particular de epistemologia que busca explicar e prever o que acontece no mundo social, mediante a busca de regularidades e de relações casuais entre seus elementos constituintes, Etnologia, a História, a Psicanálise, a Linguística, a Sociologia, a Psicologia e a Ciência Política, cada uma propondo sua contribuição.

Com a acentuação do debate entre a pesquisa quantitativa e qualitativa nas ciências sociais, passa-se a discutir também a utilização da análise de conteúdo tanto por uma, quanto por outra abordagem. Nesse caso, as análises quantitativas preocupam-se com a frequência como surgem determinados elementos nas comunicações, preocupando-se mais com desenvolvimento de novas formas de procedimento para mensurar as significações identificadas. Por outro lado, os enfoques qualitativos voltam sua atenção para a presença ou para a ausência de uma característica, ou conjunto de características, nas mensagens analisadas, na busca de ultrapassar o alcance meramente descritivo das técnicas quantitativas para atingir interpretações mais profundas com base nas inferências (Bardin, 1979; Minayo, 2000 apud Nunes, 2008).

Segundo Nunes (2008) apesar das polêmicas criadas em torno das duas abordagens, esses debates contribuíram para a ampliação do uso da análise de conteúdo,

auxiliada pela redução da rigidez requerida para a objetividade nas ciências sociais e pela maior aceitação da combinação entre compreensão clínica e compreensão estatística nas análises. Minayo (2000) acredita também que o desenvolvimento da informática e o da semiótica são outros fatores que têm favorecido o incremento nas modalidades de tratamento dos dados da comunicação; a primeira tem potencializado o rigor técnico nas análises de conteúdo, enquanto a segunda tem permitido a dinamização na compreensão das significações.

A autora afirma que, a análise de conteúdo, desde o seu surgimento até os dias atuais, teve sua evolução, e perpassa por momentos de aceitação e de negação, dando origem, ainda hoje, a contradição e questionamento. Entretanto, assim com toda técnica de investigação, procura proporcionar aos investigadores um meio de apreender as relações sociais em espaços peculiares, de uma forma característica ao tipo de problema de pesquisa proposto.

A análise de conteúdo visa, portanto, “a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observações” (Minayo, 2000 apud Nunes, 2008).

Segundo Richardson (2010, p. 85), a análise de conteúdo utiliza como material de estudo qualquer forma de comunicação, usualmente documentos escritos, como livros, periódicos, jornais, mas também pode recorrer a outras formas de comunicação, como programas de radiodifusão, música e pintura. O mesmo enfatiza que o estudo dos símbolos e das características da comunicação é básico para compreender o homem, sua história, seu pensamento, sua arte e suas instituições. Portanto, a análise de conteúdo é um tema central para todas as ciências humanas e com o transcurso do tempo tem-se transformado em um instrumento importante para o estudo da interação entre indivíduos.

Bardin (1979, p. 31) afirma que, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

**ANÁLISE DE DADOS CONCERNENTE AOS DOCENTES, COORDENADORES E
ESTUDANTES**

4.1. Análise e Discussão dos Dados Coletados: Categoria e Percurso

Este capítulo trata de forma mais próxima de um olhar mais humanizado da investigação, uma vez que analisa e discute os dados coletados dos participantes deste trabalho, descrevendo o ambiente da investigação, junto aos seus atores educacionais, assim como um pertencimento nas falas da pesquisadora, quando a mesma observa com minúcia os questionários aplicados inicialmente para os estudantes e em seguida para os professores, seguido das entrevistas às estes, ficando desta forma aparente sua percepção a partir dos dados levantados e um ajuntamento as ideias de teóricos que permearam esta pesquisa.

Richardson (2010, p, 224) diz que “a análise de conteúdo é, particularmente, utilizada para estudar material de tipo qualitativo (aos quais não se podem aplicar técnicas aritméticas). Portanto, deve-se fazer uma primeira leitura para organizar as idéias incluídas para, posteriormente, analisar os elementos e as regras que as determinam. E pela sua natureza científica, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas etc.) e extrair os momentos mais importantes. Portanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador”.

Segundo Guerra (2006, p. 23) “Znaniecki citado por Jean-Pierre Deslaurier, considera que a indução analítica está em oposição aos métodos estatísticos que classifica com o nome de <indução enumerativa>>e define a primeira <antes de mais como um processo lógico que consiste em partir do concreto para passar ao abstracto identificando as características centrais do fenômeno>>(Deslaurier, 1977, p. 295). Este autor cita ainda Manning, para quem <a indução analítica é um método de pesquisa, sociológica, qualitativa e não experimental que faz apelo ao estudo exaustivo de caso para chegar à formulação de explicações casuais universais>>(Deslaurier, 1977, p. 295), concluindo com uma definição sua: <Indução analítica é um modo de colheita e análise dos dados que tem como finalidade clarificar os elementos fundamentais de um fenômeno e deduzir, se possível uma explicação universal>>(Deslaurier, 1977, p. 295-296)”.

Guerra (2006, p. 29-30), afirma que o ponto de partida de um processo casual é testar as hipóteses sobre as relações <objectivas>> num objecto sociológico considerado como efeito ou resultados e cruzá-las com as <variáveis independentes>>consideradas indicadores de <causas sociais>>. As entrevistas serviriam para identificar essas variáveis e essas hipóteses através de estudos exploratórios.

Mas a lógica taxinómica da análise de conteúdo tradicional fragmentava o discurso em função de categorias estruturadas a partir da lógica do entrevistador. Este identificava, isolava e comparava os temas de uma entrevista com as categorias definidas *a priori*. Ignora-se a coerência das entrevistas e não se está muito atento aos novos conteúdos introduzidos pelos interlocutores.

De facto, a célebre <análise temática>> está fundamentada na <desestruturação da estruturação do discurso singular>>(Demazière e Dubar, 1997, p. 19), consistindo na identificação dos temas, na construção de uma grelha de análise que decompõe ao máximo a informação. A grelha era construída de forma endógena em relação ao quadro teórico referencial e a partir das hipóteses que ele gerava e de forma exógena em relação ao material empírico. São as hipóteses da pesquisa, as problemáticas da grelha de entrevista, bem como a interpretação do investigador que constituem as principais categorizações do discurso e não, de forma alguma, as percepções e os sentidos dos entrevistados ou as lógicas argumentativas que estes desenvolvem nas entrevistas.

Nesse sentido Guerra (2006, p. 30) afirma que,

toda a análise temática e, mais globalmente, as análises taxinómicas são portadoras da mesma lógica <positivista>> do questionário. Nestas concepções, a concepção da palavra subjacente ao uso ilustrativo da entrevista pode resumir-se nos traços seguintes: a palavra não tem consistência própria, é puramente informativa ou constitui um conjunto de postulados a inserir na lógica comprovativa das hipóteses teóricas do investigador. Enfim, considera-se que, enquanto expressão, a linguagem é subjectiva e elemento de <ilusão>>fornecendo no entanto material de comprovação (raramente de informação) das hipóteses do investigador.

O que se faz necessário a partir da grelha analítica, é a junção das ideias dos sujeitos e a relação com os enfoques teóricos que permeiam e asseguram a investigação, sendo assim, este é um instrumento de grande valia para intensificar a discussão em torno dos eixos temáticos.

4.2 A Vivência do Currículo a Partir da Prática Docente no que diz Respeito as Relações de Gênero:

4.2.1 Considerações Iniciais

A preocupação com a discussão de Relações de Gênero, a nível de currículo e a prática docente no cotidiano escolar, fez com que nossa entrevista foi organizada a partir de

três pontos: As relações de gênero, a vivência do currículo e prática docente. A fim de conhecermos como se estabelece essa articulação dentro da escola pública nosso campo de investigação, dentro de uma proposta de formação cultural e de conhecimentos que se enquadrem numa perspectiva social de mudança de comportamento. Considerando como ponto crucial as singularidades e as experiências individuais de cada docente/discente envolvidos nesse processo.

Nessa perspectiva, realizamos a seleção do material coletado nas entrevistas por ser uma das etapas cruciais da abordagem qualitativa. A fim de evitar o excesso de repetições comuns na linguagem oral, os sujeitos entrevistados terão suas falas transcritas de acordo com hipóteses da investigação.

As análises das respostas dos sujeitos da pesquisa estão organizados em quatro eixos: A) Escola: espaço das interações curriculares e relações de gênero; B) O currículo como possibilidade para vivências de relações de gênero; C) O papel do professor diante das relações de gênero e currículo; D) A importância de tratar relações de gênero na escola para a formação da mulher na sociedade.

Quando abordado estes aspectos, só demonstra que são alguns dos tantos que precisam ser estudados e investigados para ampliar o conhecimento sobre relações de gênero, currículo e prática docente. Com isso visa instigar mais estudos que percebem o quanto se faz necessário estas abordagens para uma formação cultural, social e econômica da construção do ser homem e mulher, e em consequência uma formação de cidadãos mais instruídos.

4.3 Eixos de Reflexão

4.3.1 Escola: espaço das interações curriculares e relações de gênero

O relato aqui vem constar alguns dados referentes ao papel da Instituição de maior influência social para formação do educando, que é a escola, relatando também que neste espaço de tantas diferenças culturais, econômicas, religiosas e sociais, de construções e desconstruções, como se dá a interação do currículo no diz respeito às relações de gênero. Sendo assim, percebe-se no depoimento do S1 sobre o tema emergente escola, que aparece dando ênfase, quando cita o grande diferencial que a mesma faz na vida do aluno, além de mostrar com isso, o grande território de aprendizagens e diferentes vivências sociais, políticas e de poder neste âmbito:

“mas o poder público ainda peca em não colocar temas importantes culturalmente para serem trabalhados nas escolas. O que eu percebo também é que se quer “empurrar de goela abaixo” uma cartilha que nem se trabalha com o professor, e que é imposta pelo poder público, e que se quer, se trabalha o básico, que é o respeito, a humildade entre os estudantes e demais que compõe a escola. Estes temas transversais tem que acontecer de verdade e numa amplitude maior, não ficar só no papel”. [...] (Sujeito S1)

O S2 utiliza o tema escola em alguns momentos significativos em sua entrevista, esse termo pode ser compreendido em diversos contextos que se relacionam entre si, no que se diz respeito ao papel da escola como um espaço de vivências, de construção de conhecimentos e de interação entre o que se oferece neste âmbito educacional com o contexto cultural dos alunos como se pode observar:

“o melhor espaço é a escola, não resta dúvida, por que, por mais que os pais orientem em casa, mas não é uma coisa uniforme, a escola vai trabalhar numa visão bem única”.

[...] “Eu acho que a escola é um espaço que ensina tudo, é um espaço muito aberto. A escola é um espaço, eu sou apaixonada por escola, é um espaço muito lindo, rico em saber, tanto, que se aprende tudo”.

[...]”é incrível como a escola tem influência no comportamento do adolescente” (Sujeito S2)

É importante notar que em alguns momentos o S4 se contradiz quando fala do tema emergente escola, primeiro de forma fria em afirmar que esta apenas transporta conhecimentos. E em seguida menciona a escola de forma mais romântica:

“Por que a nossa função é o aprendizado sistematizado, a gente vai para a lei e é isso que define a função da escola, e a gente tem fazer isso muito bem feito, e as outras demandas são incorporados nas escolas por que fazemos parte da sociedade, mas não com a única responsabilidade ser da escola, não pode!” [...] “As funções todas, giram em torno do pedagógico, que ele é o eixo, num é? E é em torno dele que a escola funciona” (Sujeito S4)

[...] “Se a gente não tiver uma boa equipe comprometida com o projeto político da escola, com a missão da escola, com a visão da escola, não tem como a escola acontecer. Então é esse o real, o mais importante. E a nossa missão é formar cidadão autônomo e competente, comprometidos com as questões sociais”. (Sujeito S4)

No que se refere ao assunto de diversidades na escola, o sujeito S4, trata com entusiasmo quando menciona que a escola tem uma herança das práticas viciosas e preconceituosas da sociedade:

“Como a escola é consequência de uma sociedade, então ela se porta também como a sociedade, ainda não cabe bem na nossa cabeça essa questão de trabalhar com as diferenças, por isso que a gente é tão resistente a diferenças, é tão resistente a mudanças, porque a gente é fruto dessa sociedade, então a escola não pode ser tão diferente, ela tenta, porque a gente é estudante e nessa formação a gente vai construindo outros pensamentos, mas infelizmente, a gente ainda vê práticas que são reflexos da sociedade, da mídia, tem todo um contexto. Ainda existe o machismo, ainda existe o preconceito com o negro, existe a discriminação homossexual, ainda existe a desvalorização da mulher, entendeu? A escola luta muito contra isso, mas ainda são práticas que precisam ser muito combatidas”. (Sujeito S4)

O sujeito S5 demonstra em sua fala, a escola como sendo um órgão de extrema responsabilidade em desenvolver a cidadania e conhecimento:

“Então tende de acordo com LDB, que a escola tem que desenvolver a cidadania, mas antes da cidadania, eu vejo que o conhecimento, eu não posso garantir é... O direito a cidadania de uma pessoa sem antes ela ter estes conhecimentos básicos pra isso, então uma pessoa analfabeta pode lutar pelos seus direitos? Pode, mas vai ficar muito mais difícil, por que ela não tem o conhecimento, e o conhecimento trás poder, ele empodera as pessoas, então a função principal da escola é essa questão do conhecimento, do conhecimento das gerações anteriores, e a gente ir perpassando para gerações futuras, e com isso a gente aprender a lutar pelos nossos direitos, a também cumprir com seus deveres, então eu acredito que é neste sentido, o conhecimento é super importante para a escola, afinal é este o objetivo principal da escola, é a escolaridade, é o conhecimento num é? Ampliar o conhecimento do estudante”. (Sujeito S5)

Scott (2009) enfatiza que “a escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se com um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre grupos de pares apresentam-se como locus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É neste sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela” (SCOTT, 2009, p. 16).

O S5 reitera a fala do autor, sobre a importância da escola em vários ângulos:

[...] “mas eu acho que a gente que está numa escola de ensino integral com jovens, a gente tem um compromisso de desenvolver não apenas a parte cognitiva, mas a parte também do ser, parte da convivência, da parte da produtividade também”.

[...] “por que a gente tem que desenvolver o estudante nas quatro competências, e o tempo todo a gente está voltado para isso, e que todo o nosso trabalho está voltado para o educando, para que ele se desenvolva, desenvolva suas potencialidades, nos quatro pilares da educação, e a questão do protagonismo juvenil também é importante e vivenciado aqui na escola, para que o aluno procure fazer sua própria história, ou seja, um DNA nesse sentido assim Filosófico, vamos dizer, eu acredito que é o que “dá liga” (empenho para uma melhor realização do trabalho), por que é o tempo todo a gente buscando resultado, que é a aprendizagem do estudante de forma integral, cognitiva e relacional” (Sujeito S5)

FERNANDES (2007) diz que a teoria educacional histórico-crítica procura por em questão, evidenciar as contradições do sistema capitalista e a ideologia liberal-burguesa em sua manifestação no trabalho escolar, e propõe como forma de superação e construção de uma escola unitária baseada na filosofia da práxis, na qual desenvolva a formação completa dos indivíduos, tornando-os capazes de ver e agir para além dessas contradições e domínio ideológico. Isto ocorreria, como foi dito, necessariamente através dos saberes objetivos transmitidos pelo professor ao aluno, para que este por fim, consiga superar a alienação e tomar consciência de sua condição social, podendo assim transformar a sociedade (Saviani 1997b, Duarte 2001).

É importante notar a semelhança nas falas dos S1, S2, S4 e S5, no que diz respeito à construção do conhecimento do estudante em prol da transformação da sociedade, e estas falas assemelham-se ao pensamento do autor Fernandes quando o mesmo enfatiza a necessidade de a escola superar a alienação que a mesma tem e que perpassa por muito tempo historicamente, e que assim se possa realmente desenvolver a formação integral do participante na esfera sócio educacional.

Um aspecto interessante para se notar é a escola aparecendo como sendo um espaço que tenta suprir a responsabilidade da família e o S1 mostra isso em sua fala:

“na falta dessa orientação é que a escola tem que suprir essa necessidade, então quando o pessoal mais velho dizia: olha, o professor, a professora é sua segunda mãe, a escola é sua segunda casa, é por conta disso, porque o que não é possível ser feito em casa tem que ser feito pela escola”. [...] “A influência da escola na vida de um adolescente, na vida de uma criança, ela é muito maior do que a gente pensa”. (Sujeito S1)

O S4 também enfatiza a relação da família com a escola para intensificar o aprendizado:

“Eu acho que a escola deve ser trabalhada nesse projeto de diálogo, sabe? Tem que envolver a família nestas questões, chamar a responsabilidade também às questões de valores, que a família esqueceu, e daí ficou tudo pra escola, então, tem que ser em parceria também com a família”.

[...] “Hoje a questão da família, a questão da relação da escola com a sociedade que tem essa influência, é de jogar tudo para a escola, ou seja, tem que delimitar o que é papel da escola, o que é papel da família, o que é papel da sociedade, então, hoje a gente não dá conta das demandas sociais, a gente não dá conta. A família precisa trabalhar, então joga o filho na escola entendeu?”. (Sujeito S4)

Barroso (2008) diz que é importante ressaltar que se têm certas conquistas sociais que são alcançadas desta educação, e que são sucessos precários, pois no momento em que obrigam as famílias em colocarem seus filhos em escolas públicas, sem terem a filosofia do que venha ser, educar, torna-se algo vazio de conhecimento, assim sendo, torna-se-á pessoas sem criticidade nas bancas escolares, saindo deste cenário para a vida social, que só seleciona profissionais de acordo com o que o mercado capitalista de trabalho pede. É importante ressaltar também o quanto as “politicagens” ganham quando não se tem o conhecimento crítico da população que estão nas escolas, sendo assim, se multiplicaram cidadãos, analfabetos funcionais.

Na opinião de diversos sujeitos acordaram o quanto se faz importante e necessário que a instituição de ensino trabalhe um tema de tão grande importância para a formação do aluno, como é o caso do tema Relações de Gênero.

Sobre esta falta do trabalho de Relações de Gênero na escola o S2 diz:

“E que na escola tivesse um período que trabalhasse um projeto sobre gênero. Por que assim, eu abordo muito essa questão do gênero e do respeito, quando se fala do namoro, pois seria muito importante na escola trabalhar sobre gênero com adolescente, por que quando os meninos estão namorando, eles tratam a menina como objeto, tem a questão da sexualidade, na relação de gênero também tem-se a discriminação no que se trata de relação de pessoas do mesmo sexo, que não é respeitado... Então é assim, eu acho que seria um trabalho a nível de estado”. [...]” Muitas das vezes se tem preconceitos e grosserias, por parte de muitos quando vêem meninas se apaixonarem por meninas, ou meninos terem um contato homossexual com outro menino, mas se isso fosse bem trabalhando na escola, eu acho que as pessoas começaria a entender melhor e aceitar. E também vem a questão do respeito. Por que é assim, eu digo muito a eles que não são obrigados a gostar, mas devem respeitar o outro”. (Sujeito S2)

Como se sabe, a elaboração do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), entre 1995 e 1997, teve por objetivo nortear os currículos do Ensino Fundamental e Médio em todo

o território nacional, representando um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação. (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 416).

É importante notar a aproximação entre as falas dos sujeitos e autores no que se refere sobre Relações de Gênero, pois esta necessidade de se trabalhar este tema está nas falas do dia-a-dia do educador assim como está assegurada, segundo Viana, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento federal que serve para orientar o trabalho pedagógico na educação básica brasileira.

O S2 ainda afirma que além de não ser um tema tratado na escola onde leciona, tem-se o problema de os políticos não demonstrarem interesse por tal tema, mesmo este sendo de grande relevância para a formação cultural e científica do aluno.

“Eu não lembro de nenhum trabalho que a gente tenha feito na escola no que se refere as Relações de Gênero. Mas eu acho que teria muita relevância que um trabalho sobre gênero fosse trabalho aqui na escola, e que fosse trabalho com projetos, com uma interdisciplinaridade com toda a escola, e que isso virasse uma prática, e que não ficasse só no pequeno tema Relações de Gênero, mas que fosse para outros temas também, com algo mais abrangente, por que a gente enfrenta algum preconceito ainda”.

[...] “quando trata no seu trabalho de pesquisa essas Relações de Gênero, no que diz respeito as relações de homens e mulheres na sociedade atual. Até por que não é uma preocupação da nossa sociedade, e está tudo acontecendo ao seu redor, a os governantes também não se importam com tais temas, e vê-se quando tem as “paradas gays” o tanto de reivindicações que se tem, mas a escola “fecha os olhos”, os governantes não se importam, e conseqüentemente não há formação para os professores, não há interesse”.

[...] “isso é um conjunto, e os nossos políticos não estão preocupados não, que se trabalhe cidadania, ou Relação de Gênero em escolas, por que eles pensam: quanto menos esclarecido a respeito dos direitos, cidadania, e outros, melhor. Dessa forma vai ser mais fácil dominar a população que não é esclarecida”.

[...] “Eu cito muito a questão da homossexualidade... Como também existe o preconceito de uma forma camuflado. Então assim, tinha que ser um trabalho muito bem feito, por que este é um tema muito delicado, mas eu acho que a questão de gênero tem mesmo que ser abordada na escola”.
(Sujeito S2)

Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode permanecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004).

Já os S4 e S5 mencionam de forma mais tímida que exista um trabalho sobre de relações de gênero, estes sujeitos dizem que este assunto não é tratado de forma nítida, mas que pode em algum momento aparecer velado em formato de conversas informais:

“a gente trabalha aqui na Escola a questão do dia da mulher, projetos que são vivenciados, e tem danças, tem palestras, então desta forma os trabalhos são em conversas informais”. [...] “Mas embora eu acho que a escola precisa realmente desenvolver mais projetos nesta área”. (Sujeito S4)

[...] “então a escola tem que desenvolver mais essa compreensão, a questão desse respeito, a questão de como lidar com a diferença, num é? Por que a gente ainda não sabe lidar com a diferença, infelizmente, e é por isso que se ocasiona tanto problema na escola”. (Sujeito S4)

“Os PCNsEM, abriram espaços para discussões nessa questão de gênero, ele não é só os próprios parâmetros, mas ele começou na escola a fazer acordar todas essas questões que já existiam mas não eram tão...”. (Sujeito S4)

“Um exemplo que eu vi aqui na escola, foi com a professora Joyce Tavares, ou foi Filosofia ou tenha sido na disciplina de Direitos Humanos, eu a vi trabalhando a questão da Lei Maria da Penha, da Violência em relação à mulher”. (Sujeito S5)

O S5 mostra o quanto se faz necessário trabalhar no âmbito escolar temas relacionados a valores para que a partir daí se trate também das relações de gênero, das vivências respeitadas em sociedade e construção cultural do ser homem e ser mulher na sociedade:

“Então eu acredito que de forma assim, não específica da questão do Gênero, mas trabalhar os valores, eu acho que é muito forte nas escolas de referência em ensino médio de Pernambuco, de tempo integral isso e muito forte, a questão do respeito, de respeitar as diferenças mesmo e dos valores”.

[...] “Se a escola conseguir fazer com o jovem entre cheio de dúvidas, vamos dizer assim, e ele saia pelo menos com um projeto de vida delineado, eu acho que a gente cumpriu”.

“Eu acho que sim, por que como é cultural e a escola também reproduz a cultura onde a gente vive, então eu acho que é impossível, não assim que a gente vá ensinar deliberadamente, mas eu acredito que sim, que ensina sim de forma implícita”. (Sujeito S5)

4.3.2 O currículo como possibilidade para vivências de relações de gênero

As respostas dos sujeitos sobre o trabalho sobre relações de gênero na escola e a possível vivência deste tema no currículo de Pernambuco, aparece como forma de reivindicação para deixar claro que o trabalho de Relações de Gênero, ainda não é vivenciado na escola por meio de sequência curricular, mas sim de forma esporádica, e ficando claro também um desinteresse político em agregar temas como relações de gênero a grade Curricular estadual:

Para o S1:

“Eu acho que o currículo da escola já tem algumas disciplinas que tratam indiretamente disso, que é a questão do direito da cidadania e outras disciplinas Humanas que trabalham a questão do respeito, porque tudo isso gira em torno de respeito”...[...] *“o ideal seria ter como eixo nessa questão de gênero, que eu bato de novo na mesma tecla, palavra principal, respeito ao ser humano,... que isso fosse trabalhado em todas as disciplinas de forma intensa e constante, que isso constasse no currículo, que fosse trabalhado em sala de aula, que fosse trabalhado no corredor da escola, que fosse trabalhado no banheiro da escola, na cantina da escola, na calçada da escola, como tarefa de casa, sabe?”* (Sujeito S1)

“É do jeito que eu te disse, no planejamento em si, ela não está explícita, formalizado não, porque a gente quando faz o planejamento, a gente segue um currículo que é da Grade Curricular, com os tópicos, conteúdos dentro das normas do Estado, com tópicos, com prazos, com toda formalidade que é necessária”. [...] *“nós ainda somos frutos de uma educação muito tradicional, muito, muito e eu acho que tendo em vista a educação que nós tivemos, nós estamos fazendo alguma coisa assim, acho que além de algumas possibilidades, a gente está oferecendo uma coisa que a gente não teve, então a política pública, ela não vê mesmo essa necessidade, a gente vê que essa falha no currículo, essa carência, na verdade, mas o educador, ele sente essa necessidade”.* (Sujeito S1)

O S2 diz que seria necessário ter o tema Gênero inserido no currículo:

“Olhe, eu acho que até ajudaria muito, por que essa questão de Gênero, ainda é muito complicada o entendimento até para o aluno, e era pra ter uma partida do currículo, assim como as disciplinas de direitos humanos, e que parece que esta trata de gênero, num é?” (Sujeito S2)

[...] “A gente não tem no Currículo aqui da escola, por que não é um interesse dos políticos, que seja trabalhado como política pública, por quê? Por que quem está à frente do poder público ainda a maioria é homem e, eles não querem jamais que se tenha esta igualdade, mas pode mudar, pode haver uma mudança”... (Sujeito S2)

O S3 diz que:

“eu não sei como é que a gente inculcava isso para dentro do currículo, [...] uma prática que você pudesse utilizar em determinados momentos que necessitassem, mas assim, no global, no geral de como você organizar esses parâmetros para dentro do seu currículo eu sou assim, honesta que realmente não tenho ideia de como a gente reverter isso aí, porque não vai ser só uma ação pra mim, seria uma ação para vários.[...] Todas as outras disciplinas”. (Sujeito S3)

[...] “A vivência mesmo, como prática constando no currículo para desenvolver dentro da escola, não. Em algumas áreas, eu acho que são abordados, ela não faz parte, por exemplo, na educação física o currículo é preparado em cinco vertentes, a ginástica, o jogo, a luta, a dança e o esporte. Não é especificado que a gente tenha um trabalho dentro do currículo que está lá, ele é como uma habilidade e a competência de ser trabalhado dentro da escola a questão de gênero, nem na situação, às vezes, cultural nesse contexto histórico da sua evolução, nem as vezes também pelo contexto morfológico, fisiológico num é? Assim... que seja atuando mesmo para a gente trabalhar com as diferenças, eu acho que ainda não”. (Sujeito S3)

O S4 contrapondo-se as falas acima, diz que o tema sobre Relações de Gênero aparece em várias unidades de significação e insere-se no contexto de processo de construção da educação:

“No nosso Currículo têm Direitos Humanos, então pode ser abordados temas como relações de gênero. Não tem um item exclusivo, mas no momento em que se trabalha Direitos Humanos, vem também a questão de Igualdade, o professor também vai trabalhar a lei de Direitos Humanos, as leis que compõe”. (Sujeito S4)

“sempre fui a favor dos PCNsEM. Quando vem aquela crítica que é como uma camisa de força... mas eu acho que ele não é dessa forma, ele começou a mudar a visão de currículo dentro da escola, foi a partir dos PCNsEM”. (Sujeito S4)

Segundo NOGUEIRA (2010, p. 16) justifica-se assim a importância do tratamento de questões relacionadas às relações de gênero e diversidade sexual durante o processo de ensino aprendizagem, pois a escola não pode mais simplesmente encaminhar ou marcar horário para tratar destas questões, cabe a ela se aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/as os/as sujeitos envolvidos na educação. No entanto, percebe-se que o/a educador/a tem uma posição de fuga de sua responsabilidade, de aprofundamento de estudos acerca de temas que não condizem especificamente com seus conteúdos disciplinares, como se a educação só se restringisse ao conteúdo específico de cada área do conhecimento.

Quando é perguntado se seria importante que o no currículo do estado de Pernambuco fosse localizado o tema Relações de Gênero, mais que de imediato o S4 tem uma resposta brusca e demonstra ser contra tal atitude:

“Eu sou contra. Eu não entendo o currículo como uma lista de conteúdos, eu acho que o currículo é muito amplo então, a partir do que eu estiver trabalhando na sala de aula eu posso abordar esses temas, eu acho que não é impondo no currículo, é impondo trabalhar na formação do professor, a partir dessa formação eu posso transformar o currículo da escola, eu posso transformar a proposta pedagógica da minha escola e eu posso fazer esse trabalho, essa questão de imposição muitas vezes não dá certo”. (Sujeito S4)

Porém, mesmo com os PCN’s constituindo um “importante instrumento de referência para a formação e atuação de professores em sala de aula, estudos vêm demonstrando que poucas escolas os incorporam na prática. Dentre os motivos apontados está o distanciamento entre a orientação proposta e o contexto escolar existente” (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 420-421).

Os S1 e S2 mostram em suas falas que percebem o quanto o currículo “castra” o que passar para o estudante, atendendo assim a um anseio que fortifica os interesses sociais e políticos.

“E a mesma coisa é o currículo, é uma imposição ou é... Então tem coisas que tem que serem determinadas, senão a gente teria uma região do país, por exemplo, com acesso a um tipo de conteúdo e outra não, então currículo precisa ser estabelecido, mas eu acho que o currículo poderia ser ainda um pouco mais maleável, então o currículo é um caminho que te mostra por onde é que você tem que andar, ele tem que te mostrar a direção, mas eu ainda acho currículo um pouco castrador, às vezes, ele impõe uma coisa que o aluno não está preparado”. (Sujeito S1)

O S2:

[...] “Veja, Currículo é um conjunto de conteúdos que é trabalhado dentro de uma instituição de ensino, é um trabalho escolar. A minha opinião sobre Currículo é que a gente na nossa sociedade, é... a agente “engole muito” o que se passa pra ensinar, ou seja, é colocado o currículo de “cima para baixo”, então, a minha definição de currículo é que a gente, a escola, na preparação desse currículo deveria ter uma participação dos professores, um grupo para trabalhar o que seria lançado para as escolas posteriormente”

[...] “É a nossa questão cultural que está ligada até hoje a questão de Gênero e do Currículo num é? Com certeza tem muita relação, veja, as Escolas primeira aqui do Brasil, que eram as Escolas Jesuíticas, ensinavam

o que estava no Currículo da igreja, a História por exemplo, era ensinada de acordo com a religião, ou seja, o Currículo já era imposta por aquele grupo dominante, e que agente tem, e ainda no século XXI, ainda está com características de currículos feitos por grupos dominantes”. (Sujeito S2)

Segundo Silva (1995:195), “as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais as formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são”.

Vê-se com as falas dos Sujeitos 1 e 2 o quanto se assemelha com a fala do autor Silva, pois os currículos ainda hoje têm características de dominação, para alimentar um desejo de classes dominantes e de interesses capitalistas, e perpassa do âmbito político e social para a vivência em âmbito escolar.

O S3 também menciona que está faltando uma sensibilidade para firmar-se um currículo, e assim fazer-se participante aquele que está na “ponta”, os professores, alunos, cada região com suas peculiaridades:

“Currículo a gente pode organizar como um roteiro ou um guia de ações em que você vai se, é... Se utilizar para sua prática num é? Aonde vai está contemplado tudo aquilo que você acha necessário dentro do seu campo disciplinar ou dentro de várias equidades de disciplinas, dentro da escola ou na sua formação, então assim, currículo está lá, num é?” (Sujeito S3)

[...] “Será que quem está fazendo o currículo pensa eu quem está lá à frente? Para quem é que você vai realmente alcançar com o trabalho com que você está realmente colocando ali, ou realmente se senta, usa um papel e vamos lá colocar algumas ideias? Acha que aquelas ficaram muito bonitas e arrumadas e vamos entregar, e aplique. Agora, a vivência daquilo ali vai realmente importar para a vida desse cidadão? Eis aí a questão”. (Sujeito S3)

E Gomes (2008, p. 25) assegura que, há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre diversidade.

O S4 diz que o currículo é um instrumento cultural e de poder e o S5 enfatiza que perpassa a simples relação de conteúdos e que o currículo ainda está aquém do que se quer para um melhor trabalho pedagógico:

“Currículo é muito mais que uma lista, Currículo é Cultura, e a gente hoje fala tantas formas de currículo, então há tantas questões de currículo, e se a gente for ler sobre currículo, e aí vai ter o escritor Miguel Arroyo, se formos citar e tantas outras pessoas que se dedicam a este tema, a gente vai ver que é muito mais amplo. Currículo é tudo, está envolvido Valores, está envolvido História, é Cultura, o poder, a relação do professor, o método como o mesmo vai agir”.

[...] “Hoje a visão de Currículo é muito diferente do que a gente via antes, num é? Porque a gente achava que uma lista de conteúdo era currículo não é? E currículo é cultura, currículo tem a relação de poder, ele é muito mais abrangente” (Sujeito S4)

O S5 diz que:

“Eu acho assim, que Currículo não são apenas os conteúdos que são vivenciados, mas que Currículo são todas as práticas e vivências da escola além dos conteúdos. Então quando a gente está estudando, por exemplo, a proposta pedagógica, e que a gente vai delineando os valores que serão trabalhados na escola, quais são os valores que norteiam, então eu acredito que tudo isso faz parte do Currículo, não apenas conteúdos, mas todas as práticas e vivências que são trabalhadas na escola fazem parte do currículo. Horário, mudança de horário, matriz curricular, mesmo esta parte sendo mais burocrática, mas tudo que é trabalhado, a filosofia da escola está dentro do currículo também. Eu acredito que é bem ampla a palavra Currículo, neste sentido.

[...] “então assim, se em outras áreas houve uma evolução muito grande, eu acho que na questão do Currículo, houve alguns avanços sim, está diferente, está, mas no que se compara a outras áreas, a gente da educação sai perdendo, e principalmente sobre Relações de Gênero mesmo ainda estamos muito no início, e mais, eu acho que está quase inexistente vamos assim dizer, e a gente não para realmente para pensar sobre isto, para provocar esta mudança mesmo, e para ser um eixo norteador do trabalho, não está forte não, ainda está muito longe do que se quer. (Sujeito S5)

Silva (1995) afirma a fala dos S4 e S5 quando que o currículo é entendido, aqui, como sendo o “núcleo que corporifica o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas proporcionadas aos estudantes e às estudantes no decorrer do processo de educação escolar”. O Currículo está implicado em relações de poder, {ele} transmite visões sociais particulares e interessadas e desta forma está envolvido com a produção de identidades individuais e culturais particulares. Sendo assim, o currículo, qualquer que seja ele, têm uma

história que o vincula as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Tal como própria escola, ele é um espaço de disputas, porque nele confrontam-se diferentes culturas e linguagens. E professoras e professores, estudantes e administradores freqüentemente divergem em relação às aprendizagens e práticas que devem ser escolhidas e valorizadas nos currículos escolares.

4.3.3. O papel do professor diante das relações de gênero e currículo no âmbito escolar

Consta no relato aqui alguns dados referentes ao papel que o professor no âmbito escolar, mesmo não tendo uma devida formação para trabalhar e vivenciar as Relações de Gênero. É perceptível na fala do S1 que não houve e talvez não haja uma devida formação para o professor, assim como não há também interesse por parte das políticas públicas para serem trabalhados temas relacionados à sexualidade e cultura.

“muitas vezes isso não é feito por falta de competência do professor ou por falta de preparo ou por qualquer outra coisa, é porque nós somos frutos de uma educação muito tradicional, nós somos frutos dessa política que não se interessa por esse tema, a gente ver que na educação não se interessava muito por isso, ou tratava de forma conturbada, muito rígida, muito cheia de limites e pra completar, a gente se depara com uma política pública que não trata isso como essencial, como uma coisa que é importante”. (Sujeito S1)

Faz-se necessário que as políticas públicas voltadas a Educação “perceba que nem todos os/as professores/as estão preparados para trabalhar o tema. O profissional da educação sexual precisa estar livre de preconceitos, sejam eles frutos de sua vivência, religião ou ponto de vista, pois um trabalho feito de forma preconceituosa pode ter o efeito contrário ao esperado”. De acordo com Silva e Soares (2007, p. 89), “as representações da sexualidade na juventude e os mitos que perpetuam determinados padrões sexuais resultam na impossibilidade de a escola conviver com diferentes contextos culturais”.

O S4 enfatiza que poderia se ter um bom trabalho na área de relações de gênero se já houvesse sido trabalhado com o professor em sua formação acadêmica, e critica a falta desta atenção para a formação docente, expõe o quanto foi deficitário a graduação para formação do docente no que diz respeito ao trabalho de relações de Gênero, sendo assim, reflete no trabalho pedagógico do docente, sendo este um ponto importante e a chave para um bom desempenho.

“eu acho que não é impondo no currículo, é impondo trabalhar na formação do professor, a partir dessa formação eu posso transformar o currículo da escola, eu posso transformar a proposta pedagógica da minha escola”.

[...] “Mas a gente precisa avançar muito, mas também a questão de formação do docente, a gente precisa de mais formação nesta área, que é muito pouco, e é por isso que se tem muita gente ainda trabalhando de forma arcaica, do século XVI a visão do Currículo, então vê-se que precisa. E a questão de Relações de Gênero, é urgente, não é?” [...] “Eu acho que o docente precisa de mais formação, de forma constante, se não, não vai poder acompanhar a demanda, as mudanças da sociedade, da escola, então, o nosso professor precisa muito de novas formações”.

“e a nossa formação de graduação deixou muito a desejar em relação a isso, ao estudo de relações de gênero, então é preciso uma formação continuada, estudos constantes do professor para que se possa entender a realidade em que se vive”. (Sujeito S4)

O S2 responde quando indagada sobre formação sobre o tema Relações de Gênero:

“Não, por que eu lembro, que quando eu estudei, eu lembro bem, em filosofia, a gente estudava os pensadores, a Sociologia a gente via toda esta questão da sociedade, mas a questão de Gênero não era abordada, a gente não teve nada que referenciasse gênero”. [...] “Então ficam as coisas assim e “a gente vai brincando de ensinar”, por que é assim, a gente lê, tentando está por dentro da questão de Relações de Gênero, mas a gente não tem uma formação completa não. É assim, num é?” (Sujeito S2)

Segundo Moreira (2008, p. 19) o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. E Gomes (2008, p. 25) assegura que, há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre diversidade.

Há um ponto que é importante citar sobre o trabalho docente no que diz respeito ao trabalho sobre Relações de Gênero, pois o S2 menciona que em algumas situações no âmbito escolar, quem mais se identifica como sendo melhor para este trabalho, são os professores da área das disciplinas de humanas:

“E a melhor pessoa para orientar não deixa de ser o professor, que deve fazer este trabalho, e eu vejo mais o professor das disciplinas de humanas preparado para fazer isso, até por que o professor de humanas ele tem mais sensibilidade, e até os alunos dizem isto, quando saem daqui para as Universidades”. (Sujeito S2)

Já o S3 discorda da fala do S2 e mostra que o trabalho de Relações de Gênero tem que apresentar-se de forma comum para todas as disciplinas:

“Eu acho que as disciplinas teriam que “amarrar o nó”, todas ao mesmo tempo, a gente tem algumas disciplinas que tratam isso constantemente, mas isso aí tem que ser um trabalho em conjunto, tanto em disciplinas na área de humanas quanto em disciplinas na área de exatas, a gente não pode diferenciar isso aí”.

[...] “esse Trabalho sobre Relações de Gênero, tem que ter um outro olhar, nós precisamos evoluir nessa questão também, a questão de trabalhar a questão de gênero com certeza, para que não haja tanta deturpação hoje ainda, porque em alguns lugares a mulher é aceita totalmente dentro da sua plenitude como profissional e outro lugar a gente sabe que isso não existe, num é?” (Sujeito S3)

Dando ênfase à este lugar privilegiado que é a escola, Guacira Louro (2000, p. 64) afirma que não basta apenas descrever ou demarcar a sexualidade como uma área multidisciplinar, pois é preciso reconhecer que essa foi e é uma área em disputa, sendo a escola uma, entre as múltiplas instâncias sociais, que exercitam o que a autora acima citada, denomina “pedagogia da sexualidade e do gênero” (LOURO, 1999, p. 25), e completa a análise afirmando que a sexualidade é central no pensamento ocidental e “vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada e normatizada, a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados”.

Observa-se que os S3 e S5 relacionam em suas falas a prática pedagógica feita pelo educador da escola, quando os mesmos vivenciam trabalhos sobre a mulher, sobre valores e relacionam com a forma de vivenciar relações de gênero na escola, e aparece em destaque uma idéia de trabalho que a mulher exerce na sociedade.

O S3 diz:

“A gente já teve palestra para o dia Internacional da Mulher, para a gente ter a consciência do trabalho feminino hoje em dia, de que a mulher saiu de vários papéis, de como mãe, filha, esposa, amante, trabalhadora e assim por diante”. (Sujeito S3)

Já o S5 fala que o trabalho sobre a mulher aparece em diversas práticas na Instituição de Ensino:

“Então se a gente vê a questão do respeito por exemplo, que são os valores escolhidos no plano de ação e na proposta pedagógica para nortear todo o trabalho da escola, aí sim... Esse trabalho não aparece de forma específica por exemplo, a gente ter colocado lá no projeto a questão de Relações de Gênero, agora, a questão do respeito, da cidadania, e assim, todo o tempo aqui eu acredito que a gente desenvolve isso”,[...]

“Então a gente procura e eu acredito que com esse trabalho do Bullying por exemplo, pode entrar esta questão de Relações de Gênero e desse respeito as diferenças, de que a sexualidade da pessoa, a pessoa escolhe, e que a gente tem que aceitar e tem que respeito, eu acho e acredito que pode ser trabalhado dessa forma”.

“Eu vejo, por exemplo, o Dia Internacional da Mulher, e aí a gente procura ver com os professores, para os mesmo trabalharem textos para conscientizarem sobre esta questão aí da Violência Contra a Mulher, então é assim que vejo o trabalho acontecer aqui, e é neste sentido que se deva trabalhar”. (Sujeito S5)

Segundo Cavaleiro (2009, p. 25), no âmbito da educação brasileira, os conceitos e significados das relações de gênero vem sendo discutidos por pesquisadoras e pesquisadores desde a década dos anos de 1980, período da abertura democrática do país, com mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira, marcadas entre outros, pelas reivindicações dos direitos sociais e individuais. O marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para presidência da República, foi a elaboração da Constituição Federal de 1988, que ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3, inciso IV).

O S2 mostra a aparência em práticas docentes ainda arraigadas de formas tradicionais, fazendo ainda um comparativo aos moldes jesuítcos, mas também demonstra a postura em comportamentos que o educador tem, em relação ao estudante, servindo de exemplo para a vivência social deste estudante.

[...] “Observo que o professor também aparece como exemplo a seguir pelos estudantes: E o professor é “espelho”, e vê-se isso quando encontra-se um aluno pós-erepma, que o mesmo está com outra postura”.

“Inclusive ainda hoje nas “nossas salas de aula” é o professor sempre a frente, do mesmo jeito dos nossos Jesuítas ensinavam. Há um diferencial na nossa escola Integral, que é a presença do professor na vida do aluno, a “presença educativa”. (Sujeito S2)

4.3.4. A importância de tratar relações de gênero na escola para a formação da mulher na sociedade

O S1 mencionou com grande ênfase o Respeito como sendo um suporte para a formação da educando como cidadão, além de enfatizar o quanto se faz necessário este valor social sendo trabalhado para proteger a mulher, ou o cidadão junto as suas diferenças.

“Quando eu isolo essa questão de gênero e eu vou repetir de novo a palavra principal é respeito, quando eu pego isso e boto numa disciplina só, é a mesma coisa de eu dizer que só quem tem que corrigir essa acentuação gráfica, é o professor de Português”. (...) “Eu acho que o currículo da escola já tem algumas disciplinas que tratam indiretamente disso, que é a questão do direito da cidadania e outras disciplinas Humanas que trabalham a questão do respeito, porque tudo isso gira em torno de respeito”.

“O respeito com a mulher, e já houve, por exemplo, um trabalho muito bonito, não foi ano passado, mas teve um trabalho muito interessante no dia da mulher, a gente estudou a história da Maria da Penha”.

“a questão do respeito ao próximo, de trabalhar a questão do gênero, de respeitar a pessoa independente de gênero, de respeitar pessoa acima de qualquer coisa”... “eu acho que a palavra primordial é respeito, se você desenvolver no aluno a ideia de respeito, a diversidade sexual ela vai ser bem entendida, a questão da homossexualidade, da bissexualidade ela vai ser bem entendida”. (Sujeito S1)

O S4 enfatiza sobre a necessidade de ter-se respeito como viés para que haja um bom relacionamento ente as relações de gênero no âmbito escolar:

“como eu disse antes, a questão de direitos humanos eu acho que isso aí é o princípio de tudo, que se a gente respeitar essa lei não é? Essa lei Universal dos Direitos Humanos, a gente nem teria todo esse problema com gênero, então a gente pega do princípio começando a respeitar as diferenças, porque nós somos iguais enquanto seres humanos, mas nós temos nossas diferenças, ninguém é igual a ninguém, mas temos que ser respeitados nesse princípio, então aí a questão do gênero já vem contemplado”. (Sujeito S4)

O S2 e S3 demonstram que a mulher deve ser apresentada para o educando, ao ponto de orientá-lo a perceber o respeito que tem que haver com esta:

“eu tenho o maior cuidado para trabalhar sobre isso com meu filho, para ele aprender a respeitar, entender que a mulher ela é igual ao homem, que ela é de suma importância na sociedade, assim como o homem é”.

[...] “eu acho que a gente começaria pela questão do respeito, não é? Do respeito do homem para com a mulher e vice-versa. E também da mulher com a mulher, por que tem mulher que é preconceituosa com ela própria. É importante começar trabalhando o respeito, a igualdade entre ambos, e aí a escola também citaria, que eu acho que é importante e oportuno e a gente deveria trabalhar, a relação de pessoas do mesmo sexo”. (Sujeito S2)

O S3 diz que:

“em questão de respeito, não é só porque é mulher, mas porque é ser humano, dentro de suas diferenças ou não, cada um tem sua forma de ser e sempre tem que conviver com todo mundo, não é? Eu não posso me achar melhor do que ninguém, fazer um pré-julgamento ou julgamento de quem quer que seja”. (Sujeito S3)

A escola sempre foi vista como lugar para o aprendizado, ensinamento, construção de conhecimento, no Brasil, para exercerem função social aqui proposta, essa “precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo”. Pois “é nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo” (Brasil, p 47-48).

É muito importante notar a semelhança nas falas dos sujeitos e dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em mencionar necessidade de se trabalhar sobre respeito em sala de aula e em todo âmbito escolar, com intuito de construir um ambiente um tanto mais educado e de fácil relacionamento, tendo-se o devido respeito por todas as peculiaridades existentes na escola como reflexo social.

Os S1, S2, S3, S4 e S5 apontam o tema Relações de Gênero com o sentido de grande importância a ser trabalhado na escola e em várias disciplinas, assim como se faz de suma importância que apareça no Projeto Político Pedagógico da escola:

“E gênero está na vida da gente, acabou. Se está na minha vida como um todo, eu não posso trabalhar isolado”. (...) “que a gente busca na educação de gênero é essa questão de você saber o que você quer e lutar por isso, ter o direito de escolher, ter o direito de ir atrás, ter o direito de conseguir o que você quer, não é o homem tem o direito de ir atrás e a mulher não tem, não, todo mundo tem direito de buscar o que quer”. (Sujeito S1)

O S2 reafirma a fala do S1 quando menciona a falta do trabalho deste tema nas escolas públicas estaduais de Pernambuco:

“Veja, quando eu estive em outras escolas eu nunca trabalhei sobre Relações de Gênero, e se faz importante ressaltar que em Pernambuco não há no Currículo nenhuma menção que fale sobre Gênero, e isso já fica uma lacuna, não é?” [...] “então inicialmente não se pode está meio que fugindo deste currículo específico, não que não seja importante o trabalho sobre Gênero, devido as exigências, mas eu pego alguns minutos das minhas aulas e exponho assuntos relacionados ao gênero, e que gera debates muito importantes, onde até coloco meninos e meninas para exporem suas opiniões sobre temas que tratam de gênero”.

[...] “Não há aqui um tempo estipulado para expor como está sendo trabalhado sobre gênero, mas em nossas aulas fala-se sim deste tema, até por que nós estando trabalhando com adolescente, se faz importante tratar sobre estas vertentes de relações de gênero, mesmo não estando no currículo, nem exigido, mas faz parte da nossa prática”. (Sujeito S2)

O S3 enfatiza a importância de trabalhar na escola o tema emergente gênero para um conhecimento cultural maior:

“Eu não faço essa distinção de gênero, para mim, eu estou vendo alunos, independente é... se são da classe feminina ou masculina, é minha sala de aula, entendeu?” [...] “quando eu planejo a situação de aula, eu não tenho esse sentido de meninas vão terminar a atividade e meninos vão ficar lá, eu não tenho esse gênero classificatório que isso vá interferir na questão do meu planejamento de aula, no meu planejamento de curso e assim por diante”.

“eu estou querendo que a minha classe seja única e independente de gênero. [...] Eu não deixo de dá ênfase, mas quando esse surgimento há alguma coisa de atrito em que necessite da gente “amarrar” o assunto sobre relações de gênero. Não é um assunto que seja preparado ou levado avante essa questão da separação de gêneros na escola, não é? [...] “Então, alguns talvez, estejam tentando mudar esse tipo de raciocínio, mas acho que na grande maioria ainda hoje a escola investe apenas no acúmulo do conhecimento, e não na formação cultural”. (Sujeito S3)

E Carvalho (2009, p. 48) enfatiza que, “os Estudos Culturais têm contribuído para debater sobre as duas faces da escola tanto no sentido de ser um espaço de reprodução de

desigualdade social como um espaço de superação das relações de desigualdade social a partir de uma educação intercultural”. A mesma ainda aponta que “no Brasil, a exemplo do que ocorre em diversos países, quando se fala dos grupos sem escolarização refere-se, em sua maioria, às mulheres, pobres e afro-brasileiras e/ou descendentes de grupos indígenas. Este fato revela que os processos de exclusão social, em sua maioria, se dão de forma multifacetada, o que confere validade às versões da teorização crítica, que defendem que “é preciso desenvolver uma opção por uma visão do oprimido em muitos níveis: gênero, orientação sexual, raça, idade, classe, nacionalidade e grau de limitação física” (MCLAREN, 1993, p. 37).

O S4 enfatiza que a instituição de ensino em que trabalha vem trabalhando o tema emergente gênero em algumas disciplinas, mas que é uma necessidade que este trabalho possa aparecer com mais ênfase na escola:

“a gente trabalha dentro da própria disciplina de Direitos Humanos, não é? Que vem a questão de Gênero”. [...] “então assim... Abrange a questão do Gênero, então é assim, na hora que coloco o assunto sobre os Direitos Universais de Direitos Humanos, logo se trabalha o princípio de igualdade, então dá toda condição de se trabalhar Relações de Gênero, a questão de Feminino e masculino, a questão do homossexualismo, ou seja, contempla estas situações”.

“o Projeto Político Pedagógico está sendo reformulado agora, inclusive eu estava trabalhando nele, essa questão é justamente para a gente dá uma repaginada nesse projeto, inclusive a questão de gênero, a questão de Bullying, a questão da lei, história dos afrodescendentes, então, tudo isso para a gente dá uma repaginada, para que não seja como eu disse, apenas a responsabilidade de uma disciplina, mas que haja uma integração que todas tenham a mesma linguagem. (Sujeito S4)

Guacira Louro (2000, p. 64) afirma que não basta apenas descrever ou demarcar a sexualidade como uma área multidisciplinar, pois é preciso reconhecer que essa foi e é uma área em disputa, sendo a escola uma, entre as múltiplas instâncias sociais, que exercitam o que a autora acima citada, denomina “pedagogia da sexualidade e do gênero”.

O S5 observa que no Projeto Político Pedagógico da escola não há uma questão que trate sobre Relações de Gênero, e acentua que se faz necessário para ser ter um trabalho na instituição de ensino:

“Olhe, a gente está agora terminando a atualização do Projeto Político Pedagógico aqui da escola, e é até bom esta entrevista para a gente abrir

nossos horizontes, e a gente tentar prever, por que hoje eu analisando até a agora a atualização que a gente fez e está terminando, eu não visualizei, e se houve alguma questão de Gênero eu não lembro, eu acho que não, eu acredito que não foi previsto, para tratar especificamente sobre Relações de Gênero. De forma mais geral quando a gente observa os valores que norteiam toda a escola, não é?”

“Eu acho que seria uma coisa muito boa para a gente trabalhar, era sobre aceitar diferenças entre as Relações de Gênero, e no que diz respeito à sexualidade, e assim, por exemplo, que dentro de todo mundo há comportamentos, há comportamentos mais femininos ou mais masculinos, dependendo do ambiente em que você está, dependendo da hora em que você está, não é? E que as vezes você tem que usar um ou outro, que o menino por exemplo, ou jovem está ajudando a mãe ou esposa em casa em tarefas domésticas, isso não vai interferir na masculinidade e não vai diminuí-lo, e que a mulher também em ser mais agressiva quando ela quer conquistar alguma coisa, também isso não vai diminuí-la”. (Sujeito S5)

Segundo Cavaleiro (2009, p. 25), no âmbito da educação brasileira, os conceitos e significados das relações de gênero vem sendo discutidos por pesquisadoras e pesquisadores desde a década dos anos de 1980, período da abertura democrática do país, com mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira, marcadas entre outros, pelas reivindicações dos direitos sociais e individuais. O marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para presidência da República, foi a elaboração da Constituição Federal de 1988, que ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3, inciso IV).

Nota-se nas falas dos três pensadores a semelhança em defesa de o tema Relações de Gênero ser abordado no âmbito escolar, e percebe-se que Carvalho trata da cultura que está posta na sociedade e que adentra nos muros da escola, se fazendo necessário serem tratados temas que expunham as mais diversas culturas para formação do ser, já Guacira aborda o fato de ser necessário o trabalho sobre gênero em várias disciplinas, para que se tenha uma totalidade na escola de conhecimento sobre esta realidade e Cavaleiro chega a citar a Constituição Federal de 1988 para demonstrar que a educação brasileira precisa com mais ênfase ater-se aos estudos e vivências referentes as Relações de Gênero.

Um assunto muito relevante ao se tratar aqui é sobre a forma como a mulher era apresentada na sociedade, onde desde muito tempo histórico a mesma era vista apenas como coisa, ou seja, não lhe era dado o devido valor, de ser participativo nas formações sociais e econômicas da sociedade, e isso era muito presente na forma machista que várias sociedades

apresentavam, e é perceptível ainda hoje ater-se com situações onde a mulher ainda é desvalorizada pelo simples fato de ser do sexo feminino, vê-se então o quanto o machismo apresenta-se na sociedade atualmente.

E o S2 relacionou à cultura machista e a vivência da mulher na sociedade que ainda aparece na sociedade com características inferiorizadas a partir da cultura arraigada:

“E aí quando eu pego a questão de Gênero, eu converso e mostro como era desde a antiguidade, como era o tratamento com a mulher, e como ela vem conquistando, e como o homem vem aceitando, por que a mulher não está abaixando a cabeça, ela não baixa a guarda”... “Olhe, na Relação de Gênero não deveria haver uma diferença entre feminino e masculino, por que nós estamos falando de seres humanos”.

[...] “a Relação de Gênero também é a nossa cultura, por que aqui quando a gente fala dos Senhores de Engenho, com era essa relação familiar, e como a mulher era tratada, em que o homem sempre estava a frente menosprezando a figura feminina, e isso lá no século XVI e XVII, e hoje nós ainda temos homens que proíbem mulher de usar batom, pintar unhas e cortar cabelo, por que quando alguém fala em algo assim eu me sinto no século XVI, veja que isso é uma questão cultural, que está nas nossas raízes, e eu mostro isso aos meus alunos”.

“se nós vivêssemos em uma sociedade que a mulher é respeitada, não precisava ter essa preocupação de que a menina é tratada de maneira diferente. O que acontece na nossa sociedade é que a mulher é educada diferente, ou seja, ela já tem uma educação para que ela seja submissa, ela tem uma educação inferiorizada, as mães fazem questão de educar desse jeito”

[...] “Eu acho que o meio influencia demais no tipo de homem que você será e no tipo de mulher que você será”. (Sujeito S2)

O S4 também aponta o quanto a sociedade construiu um preconceito de que a mulher aparece como sexo frágil, e apesar deste conceito já formado, o S5 demonstra que nas reuniões pedagógicas aparecem mais mulheres que homens, vale salientar que para esta educação do estudante, é perceptível esta presença feminina para a educação familiar, respectivamente:

“A nossa sociedade tem essa cultura de relação de poder, então, isso é colocado desde o nascimento. Então, a gente aprendeu que homem não chora, a gente aprendeu que a mulher é mais frágil, então, isso é aprendido, isso não é transmitido geneticamente, vem da cultura de cada sociedade e de nossa sociedade, foi imposto pra gente”. (Sujeito S4)

“A gente procura integrar em nossas reuniões, integrar todo mundo, discutir, debater, e eu noto a presença em nossas reuniões de mais mulheres do que homens”. (Sujeito S5)

Alves (1985, p. 35) acentua uma fala de Jean Jacques Rousseau quando este diz que, “toda a educação das mulheres deve ser relacionada ao homem. Agradá-los, ser-lhes útil, fazer-se amada e honrada por eles, educá-los quando jovens, cuidá-los quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida útil e agradável – são esses os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe ser ensinado desde a infância”.

Vê-se que os sujeitos S2 e S4 criticam que mesmo nos dias atuais se tem comportamentos que menosprezam o ser feminino, pelo fato apenas de serem mulheres, criticam as formas machistas como as mulheres muitas vezes são tratadas na sociedade, e vale salientar que já houve autores que defendiam este preconceito exacerbado contra a mulher, a menosprezando, como fica claro na citação acima, onde Alves menciona uma fala de Rousseau, que faz menção de como deveria ser o comportamento da mulher em detrimento ao do homem, onde aquela era a mercê das vontades machistas, que não só aparecem no próprio comportamento do homem, mas também caracterizada numa sociedade efetivamente construída culturalmente no capitalismo, que explora o ser, que demonstra o poder do ser masculino, o imediatismo, onde também fica claro na religião ocidental que a mulher está para servir o homem, sem participação política, econômica, neste caso vê-se o quanto caracteriza-se o poder do macho sobre a fêmea.

Ainda o S2 mostra que a mulher é vista de forma enfática para a construção da sociedade, ontem e hoje:

“a mulher, ela sempre fez história, sempre esteve presente na nossa história, e assim, é fundamental que a gente frise isso. Que a sua participação, que a sua colaboração, e tentar mostrar sempre este direito de igualdade”. [...] “A mulher é uma guerreira, ela fez no passado e faz história constantemente, e ela está mudando esta história, o interessante é isso, e que o homem hoje está percebendo”. (Sujeito S2)

O S3 mostra que a mulher se diferencia no âmbito do trabalho e que com isso também colabora para construção sócio-econômica, e a mesma também demonstra muita desenvoltura no esporte:

“A gente teve experiência de bons tempos passados de que mulher só devia fazer trabalhos manuais, ser a famosa dona do lar, só devia ganhar um bom marido e criar os filhos, não é? Essa questão de hoje no mercado de trabalho”.

[...] “e eu acho assim, que o resquício que a gente é... pode dizer que ainda tem até hoje talvez, seja dentro do contexto histórico de alguma coisa que foram vertentes ainda, que prevalece ainda para nós, principalmente essa questão hoje do trabalho, da posição da mulher dentro da sociedade, certo? Eu acho que ainda alguma coisa ainda está arraigada assim, no sentido do que era a visão daquela época para o que a gente tem hoje”. [...] “Entender porque que a gente partiu de ser apenas dona de casa e que hoje a gente está assumindo a função de igual para igual, tentando igualar, as pessoas ainda tentam se igualar, significa também em testar forças”.

“hoje há uma determinada modalidade que antigamente era somente composta pelo sexo masculino, e hoje a mulher está aí competindo de igual para igual, não é? Então, nesse contexto a gente aborda, nessa construção histórica, da participação da mulher como esportista, sim, agora, é sempre uma ideia decente que vai sempre... em todo o meu planejamento eu tenho essa ideia”. (Sujeito S3)

O S4 diz:

“As diferenças, só biológicas, não é? Mas a capacidade de aprender, a capacidade de desenvolver qualquer profissão hoje, não existe mais diferenças. Hoje as mulheres estão... quando a gente via uma reportagem na televisão só mostrava a maioria dos casos importantes na justiça, a nível de Brasil sendo resolvidos por homens, hoje vemos muitas mulheres sendo promotoras, juízas e advogadas, então é assim, papéis que eram antes ocupados por homens, a mulher está assumindo, e a cada dia a mulher vem assumindo muitos papéis importantes e com muita eficiência, pois havia discriminação, mas agora há um respeito”. (Sujeito S4)

O S5 demonstra o quanto tem um reconhecimento econômico na sociedade atual:

“há muitas coisas que a gente está mostrando, que, por exemplo, que menina não tem que casar, por que umas das coisas que a gente busca trabalhar, é que todo mundo tem que buscar, e não ficar esperando, como antigamente que a mulher tinha que casar e ficar dependendo do marido, o modo que eu penso que nós mulheres temos que buscar a independência econômica, por que com a independência econômica você conquista as demais, nem sempre, não é? Mas eu acredito que é neste sentido, então eu acredito que sim, que a escola trata desse forma, destes assuntos”

[...] “que a mulher também em ser mais agressiva quando ela quer conquistar alguma coisa, também isso não diminuí-la, a questão da não aceitação da Violência Física de forma alguma (fala com intensidade), que a gente ver muitas vezes que a mulher, por exemplo, ela detém um poder econômico, mas ainda... Essa questão do poder do “macho”, por exemplo, ela sustenta a família, mas ainda “obedece” ao marido, não é? As vezes é violentada, as vezes sofre agressões. Eu acredito que a gente tem que trabalhar neste sentido, não é”?

“por exemplo, quando fosse trabalhar um item de Críticas aos meio de comunicação, eu acredito que é bom ir inserindo esta discussão para que o jovem veja, de como tratar e expor a figura da mulher. Se for estudar sobre a Sexualidade por exemplo, não só estudar sobre as doenças sexualmente transmissíveis, mas dessa forma de cuidado, de autocuidado, de autopreservação, de não ser visto, nem tido como objeto, então eu acredito que deve ser trabalhado para justamente melhorar essa convivência. Hoje em dia até o homem está sendo usado também para propagar o seu corpo em anúncios, mas é muito menos, claro. Por que a sociedade é patriarcal, não é? Então, vamos dizer que a mulher sofre mais, sofre mais preconceito, sofre mais exposição, tudo neste sentido, não é? A gente ver mais meninas serem violentadas do que meninos, pelo menos percebo isso de forma superficial”.

[...] “por que são as pessoas que fazem as leis e que vão reger todos e tudo o que se faz no país, então a maioria é homem, se a maioria é homem, então este Currículo aí, o cidadão não tem esta consciência de jeito nenhum, então a gente tem muita coisa que a gente pensa que é natural, não é natural nada, é cultural e é imposta, então daí tem e está havendo uma mudança, mas ela é bem inicial, pelo menos está se debatendo, pelo menos está havendo fóruns, pelo menos se está denunciando, criou-se Delegacia da Mulher, criou-se Secretaria Especial da Mulher no Governo Federal, no Governo Estadual, eu acho que está muito “engatinhando”, que hoje se fala mais, a mulher denuncia, mas tem muita, muita coisa para se fazer ainda. É por que quem está no poder a maioria são homens, então a mulher está na desvantagem”. (Sujeito S5)

A partir da visão de Nogueira (2005) percebe-se que “o papel da mulher vem mudando no decorrer dos tempos em vários campos, principalmente no mercado de trabalho, na educação e na política. À educação compete deixar claro que tanto o homem quanto mulheres têm os mesmos direitos e deveres, sempre deixando o preconceito e a discriminação de lado ao realizar a abordagem. Diante dessa observação se torna necessário que o educador tenha uma prática pedagógica que efetivamente contribua para a promoção de uma educação igualitária”.

Com esta citação de Nogueira dá sustentabilidade as falas dos sujeitos S2, S3, S4 e S5, quando é mencionado o papel da mulher na sociedade em tempos contemporâneos, pois a mulher desempenhou um papel de grande importância para a construção da sociedade atual, se sobressaindo no mercado de trabalho, mesmo com tantas tarefas junto à família, quando esta mesmo inserida no meio social/econômico, ainda está ligada aos relacionamentos familiares com um pouco mais de ênfase que o homem, sendo aquela mãe, esposa e dona de casa. Sendo assim, se faz necessário uma forma diferenciada para abordar esta mudança nas relações de gênero, e a escola como sendo o melhor para tratar também tem que promover uma educação que atenha-se em princípios de valores, para que quando tratado expunham que a mulher contribuiu tanto quanto o homem para uma sociedade desenvolvida nos âmbitos culturais, econômicos e religiosos.

O S4 traz uma questão relevante sobre a construção do ser mulher e homem na sociedade, deixando claro em sua fala que esta é uma construção a partir da cultura:

“É a questão da relação de poder mesmo, é a questão de força, é a questão de biológica. Eu aprendi muito com minha mãe, ela foi muito guerreira, entendeu? E ela assumiu a responsabilidade de pai, ela sempre foi muito independente, então assim, eu não tenho em mim, não existe essa questão de que a mulher tem que ser dona de casa e o homem tem que ir trabalhar fora, porque na minha prática isso já não existia, toda responsabilidade era dela. Por isso que pra mim fica difícil dizer o que é masculino e o que é ser feminino, eu acho que essa questão aí, é a questão de como eu me comporto e a questão biológica apenas, mas eu percebo que é construída dentro da sociedade”. (Sujeito S4)

Esta construção do ser mulher e ser homem na sociedade a partir da formação cultural também são defendidas pelo S5:

“Com certeza eu acho que se aprende a ser homem e mulher, acredito que, por exemplo, quando a gente ver aqueles filmes que acontece de verdade, tipo aquela história de Tarzan, não é? Que uma criança nasceu e foi colocada sem nenhum ser humano por perto, ela foi gerada, ela tem o DNA do ser humano e ela é colocada lá com os animais, ora, ela não sabe absolutamente nada do que é ser Humano, então ela não anda ereta, ela anda de que? Ela anda de quatro, feito os animais com qual ele se relacionava, não é isso? Então eu acredito que tudo, absolutamente tudo, é aprendido, a gente não nasce assim, já sabendo qual comportamento ter”.

“Por que a mulher tem que vestir vestido e o homem tem vestir calça, por exemplo, que hoje até isso não está tão cobrado assim. É como se tivesse algo que definisse o sexo, e que mulher usa brinco, usa baton, que mulher tem sempre que ser passiva, que tem que aceitar as coisas, essa parte de que mulher tem que querer ter filhos, e por exemplo aquela que não quer ter filhos aí sofre preconceitos, e isso aí é totalmente cultural, e até tem sociedades que não é assim, que quem manda é a mulher, quando não é uma sociedade patriarcal, e como isso pode acontecer, ou seja, isso é totalmente aprendido, totalmente cultural isso”. (Sujeito S5)

Segundo Marion Teodósio de Quadros (2009, p. 2), “Gênero é o conceito usado para estudar, compreender e avaliar o que é considerado feminino e masculino dentro de uma sociedade”. Portanto, gênero faz parte da cultura e aceita que não existe o sexo biológico independente do contexto sociocultural. Este contexto faz com que os comportamentos sexuais, masculinos e femininos sejam variados e diferentes, de uma cultura para outra; em todas as sociedades conhecidas, gênero é um princípio básico de organização social; a educação é um dos principais meios de transmissão do que é masculino e feminino, do que é considerado apropriado ao homem e à mulher.

4.4 Análise dos Dados Concernente aos Estudantes

Os estudantes respondentes do processo de investigação foram quase que unânimes em afirmar que a questão de relações de gênero não é perceptivelmente discutida na escola. E seguem as análises dos questionários aplicados na instituição de ensino, no qual foi vivenciado a investigação com intuito de compreender a forma com que é trabalhada o tema relações de gênero, se estas são inclusas no currículo apresentado pela escola e como se dá a prática docente.

4.4.1 As relações de gênero a partir das perspectivas dos estudantes

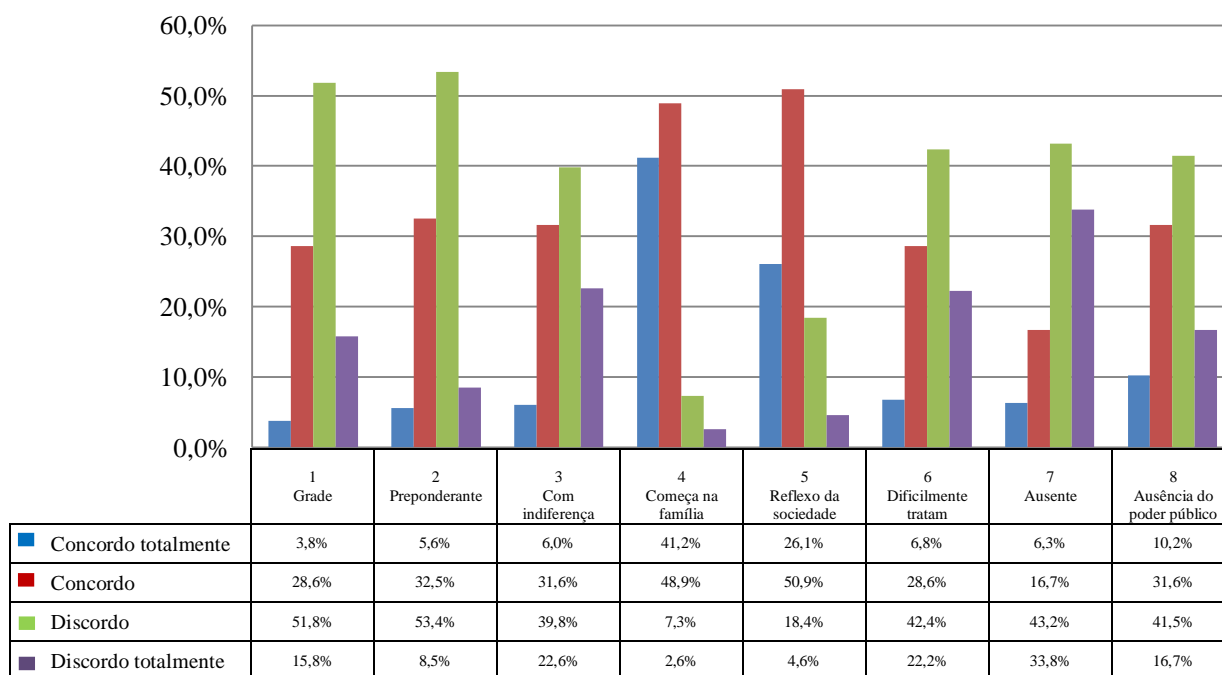
No trabalho que se segue pode-se observar o levantamento de dados através dos questionários aplicados aos estudantes da Instituição de Ensino Médio da cidade de Panelas – PE, a Escola de Referência em Ensino Médio, pois é a partir destes autores que percebo as dúvidas que surgem quando estes são abordados e orientados a responderem os questionários propostos, com intuito de perceber se havia na escola trabalhos desenvolvidos sobre Relações de Gênero.

A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Portanto, uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas, tais como planejadores, administradores e outros. (Richardson 2010, p. 189)

Na tabela 2 temos a distribuição da percepção dos alunos acerca do trabalho sobre gênero na escola. Através dela observa-se que 67,6% (158 casos) discordam/discordam totalmente de que o trabalho sobre gênero seja grande na escola. Além disso, 61,9% (145 casos) dos alunos não acham que o trabalho sobre gênero na escola seja interesse da instituição. Acerca do tema proposto ser tratado com indiferença pela escola, 62,3% (146 casos) discorda/ discorda totalmente com tal afirmativa, porém é relevante observar que 31,6% (74 casos) concordaram que o tema gênero é tratado com indiferença pelos educadores. Com relação ao local onde começa o trabalho com gênero, 90,1% (210 casos) concordam que tal trabalho começa na própria família e ainda, 77% (180 casos) acreditam que tal trabalho é reflexo da sociedade. Acerca da dificuldade em tratarem do tema em sala de aula, 64,6% (151 casos) dos alunos discordam/discordam totalmente de que haja dificuldade de trabalhar sobre gênero em sala de aula, além disso, 77% (180 casos) deles discordam que o trabalho sobre gênero seja ausente da escola como também 58,2% (136 casos) não concorda que haja ausência do poder público.

Tabela 2. Distribuição da percepção dos alunos acerca do trabalho sobre gênero na escola.

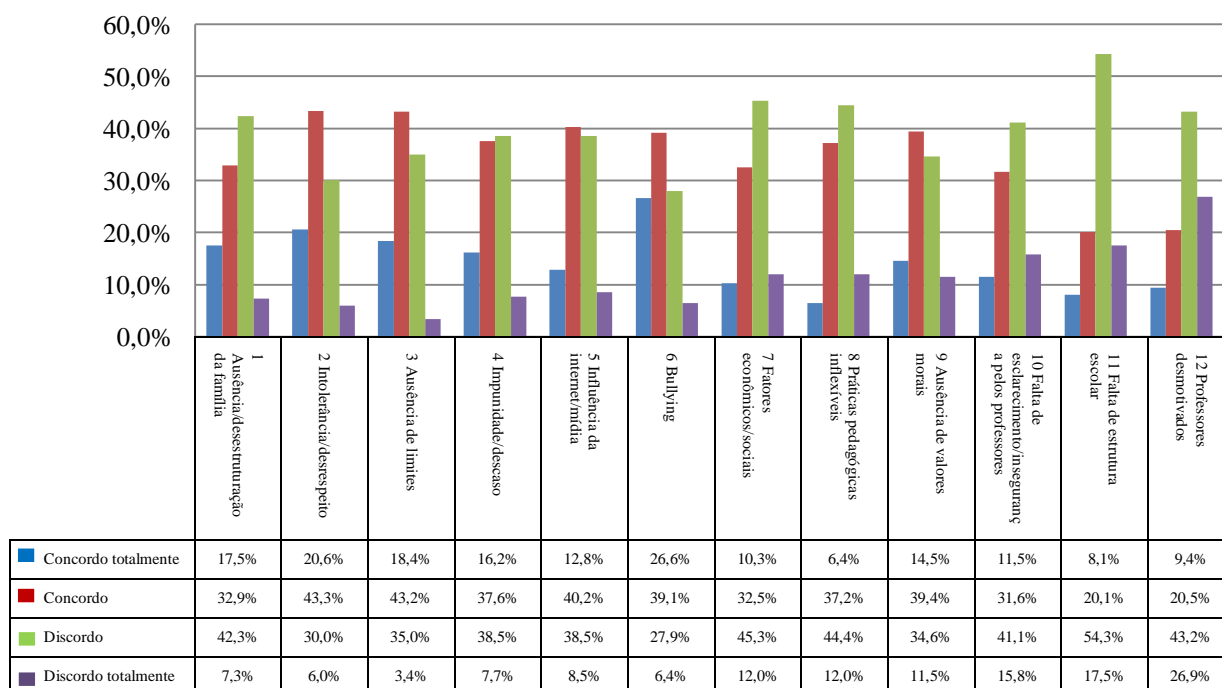
Fatores avaliados	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Grande	9(3,8%)	67(28,6%)	121(51,8%)	37(15,8%)
2. Preocupante	13(5,6%)	76(32,5%)	125(53,4%)	20(8,5%)
3. Com indiferença	14(6,0%)	74(31,6%)	93(39,8%)	53(22,6%)
4. Começa na família	96(41,2%)	114(48,9%)	17(7,3%)	6(2,6%)
5. Reflexo da sociedade	61(26,1%)	119(50,9%)	43(18,4%)	11(4,6%)
6. Dificilmente tratam	16(6,8%)	67(28,6%)	99(42,4%)	52(22,2%)
7. Ausente	15(6,3%)	39(16,7%)	101(43,2%)	79(33,8%)
8. Ausência do poder público	24(10,2%)	74(31,6%)	97(41,5%)	39(16,7%)

Distribuição de percepção dos alunos acerca do trabalho sobre gênero na escola

Na tabela 3 temos a distribuição dos fatores que provocam ausência do estudo sobre gênero a escola na percepção dos alunos. Através dela verifica-se que os fatores os quais os alunos consideram culpados pela a ausência do estudo de gênero são: Bullying (65,7%, 153 casos), intolerância/desrespeito (64%, 149 casos) e ausência de limites (61,6%, 144 casos). Ainda, verifica-se que os fatores que os alunos mais discordam que influenciam na ausência do estudo sobre gênero na escola são: falta de estrutura escolar (71,8%, 168 casos), professores desmotivados (70,1%, 164 casos) e fatores econômicos-sociais (57,3%, 134 casos).

Tabela 3. Distribuição dos fatores que provocam ausência do estudo de gênero na escola, na percepção dos alunos

Fatores avaliados	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Ausência/desestrutura da família	41(17,5%)	77(32,9%)	99(42,3%)	17(7,3%)
2. Intolerância/desrespeito	48(20,6%)	101(43,3%)	70(30,0%)	14(6,0%)
3. Ausência de limites	43(18,4%)	101(43,2%)	82(35,0%)	8(3,4%)
4. Impunidade/descaso	38(16,2%)	88(37,6%)	90(38,5%)	18(7,7%)
5. Influência da Internet/mídia	30(12,8%)	94(40,2%)	90(38,5%)	20(8,5%)
6. Bullying	62(26,6%)	91(39,1%)	65(27,9%)	15(6,4%)
7. Fatores econômico-sociais	24(10,3%)	76(32,5%)	106(45,3%)	28(12,0%)
8. Práticas pedagógicas inflexíveis	15(6,4%)	87(37,2%)	104(44,4%)	28(12,0%)
9. Ausência de valores morais	34(14,5%)	92(39,4%)	81(34,6%)	27(11,5%)
10. Falta de esclarecimento/insegurança pelos professores	27(11,5%)	74(31,6%)	96(41,1%)	37(15,8%)
11. Falta de estrutura escolar	19(8,1%)	47(20,1%)	127(54,3%)	41(17,5%)
12. Professores desmotivados	22(9,4%)	48(20,5%)	101(43,2%)	63(26,9%)

Distribuição dos fatores que provocam ausência do estudo de gênero na escola/percepção dos alunos

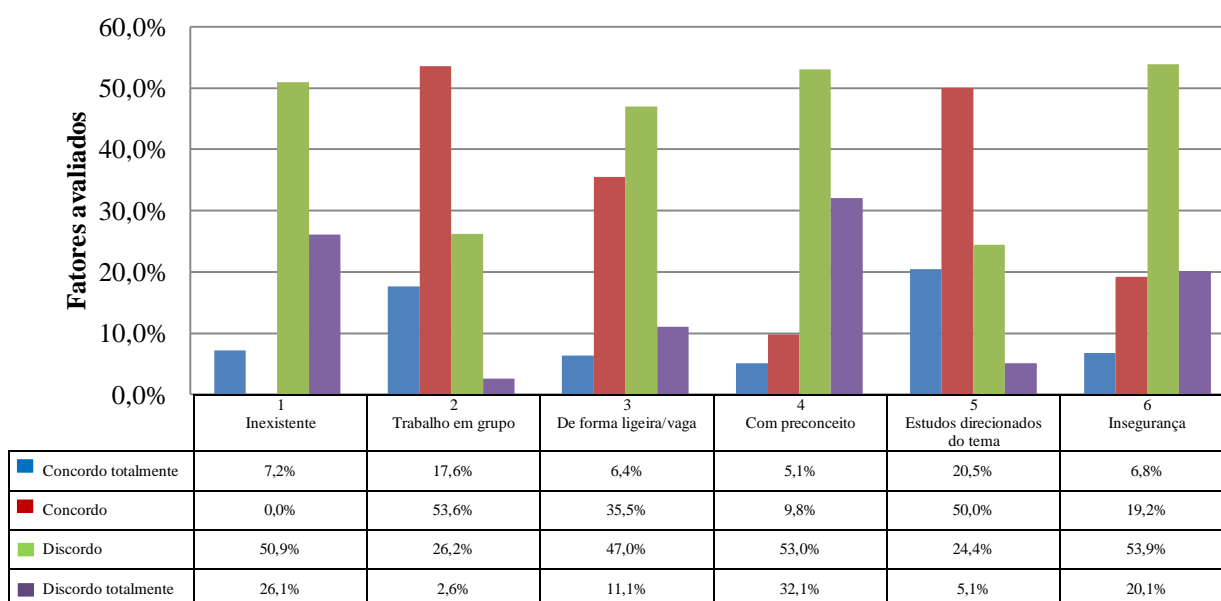
Na tabela 4 temos a distribuição dos fatores relacionados a prática dos docentes na escola acerca do estudo/discussões de gênero na escola. Através dela verifica-se que 77% (180 casos) dos alunos discordam/discordam totalmente de que inexistente a prática docente

acerca a discussão sobre gênero na sala de aula. Ainda, 71,2% (166 casos) concordaram que o tema relações de gênero é trabalhado em grupo pelos docentes e 58,1% (136 casos) dos alunos discordam/discordam totalmente que seja feita tal prática de forma ligeira/vaga. Também quando questionados se a prática docente com relação a gênero é feita de forma preconceituosa, 85,1% (199 casos) dos alunos discordam. Com relação da prática docente com relação a gênero através de estudo direcionados, 70,5% (165 casos) dos alunos concordam que os estudos direcionados são realizados e 74% (173 casos) discordam que eles trabalham com insegurança.

Tabela 4. Distribuição dos fatores relacionados a prática dos docentes na escola acerca do estudo/discussões sobre gênero na escola.

Fatores avaliados	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Inexistente	17(7,2%)	37(15,8%)	119(50,9%)	61(26,1%)
2. Trabalho em grupo	41(17,6%)	125(53,6%)	61(26,2%)	6(2,6%)
3. De forma ligeira/vaga	15(6,4%)	83(35,5%)	110(47,0%)	26(11,1%)
4. Com preconceito	12(5,1%)	23(9,8%)	124(53,0%)	75(32,1%)
6. Estudos direcionados do tema	48(20,5%)	117(50,0%)	57(24,4%)	12(5,1%)
7. Insegurança	16(6,8%)	45(19,2%)	126(53,9%)	47(20,1%)

Distribuição dos fatores relacionados a prática dos docentes na escola acerca do estudo/discussão sobre gênero na escola



Vê-se neste quadro 4 que o estudante percebe pois, que o docente não está amplamente preparado para lidar e tratar de assuntos que falem de relações de gênero, e

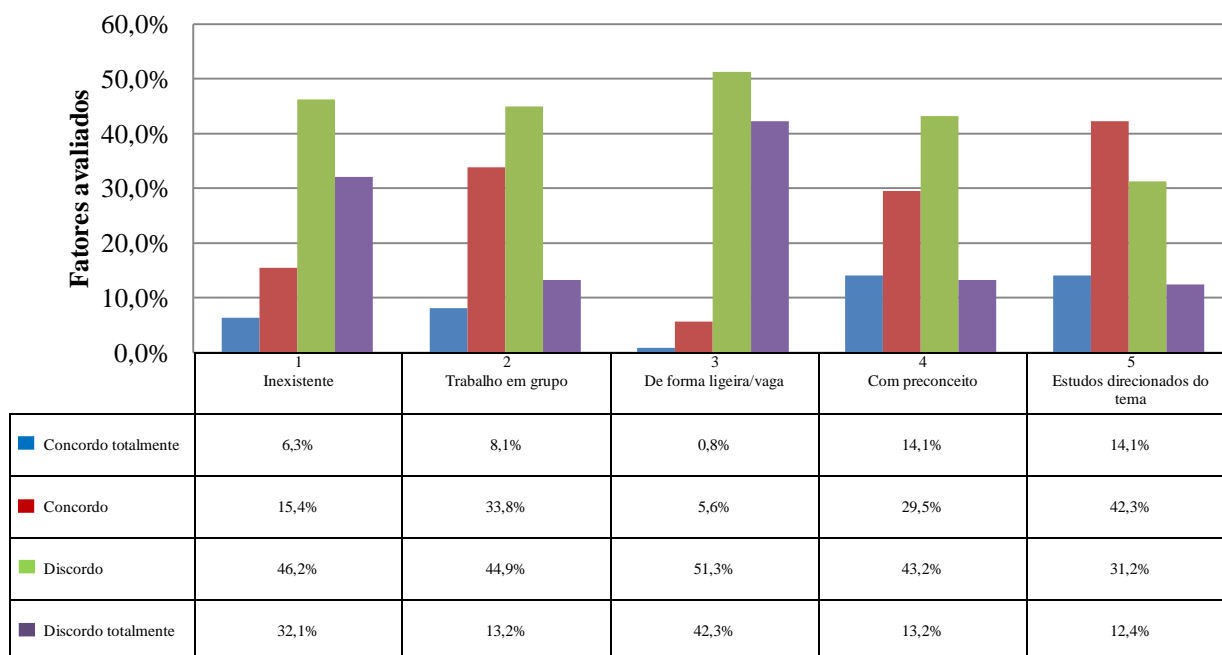
Carvalho (2009, p. 54) acorda que vários professores quando questionados acerca das questões relacionadas à diferenças e à diversidade cultural indicam que estas são questões problemas no panorama educacional. Estes “são unânimes em mostrar como as temáticas da diversidade de gênero, geração, sexualidade, etnia (é curioso como o tema do racismo não aparece nas falas dos professores! Nas discussões em sala de aula, percebemos como a invisibilidade do tema parece estar ligada a um racismo arraigado e de difícil problematização, ou será que usamos etnia quando a referencia deles é raça, ou será que há uma sensibilidade contra o emprego do termo raça por outras contações que traz?) se constituem como um problema para a escola, mesmo com os programas de formação de professores e de professoras a escola em suas práticas pedagógicas de organização continua ela mesma reproduzindo desigualdade social baseada na diferença cultural”.

Na tabela 5 temos a distribuição das opiniões dos alunos acerca do interesse dos professores com relação ao tema gênero na escola. Através dela verifica-se que a maioria dos alunos discorda/discorda totalmente com que os professores não tenham interesse em trabalhar o tema gênero em sala de aula (78,3%, 183 casos), ainda, 58,1% (136 casos) negam que os professores não trabalhem o tema gênero por causa da falta de tempo devido a outras disciplinas e 93,6% (219 casos) dos alunos discordam que os professores usem como desculpa a falta de necessidade de abordar o tema gênero na sala de aula para não inserir tal tema em suas atividades pedagógicas. Com relação ao interesse dos educadores na realização de palestras com os pais e comunidade, e 56,4% (132 casos) discordam/discordam totalmente com tal afirmativa e, ainda, 56,4% (132 casos) dos alunos disseram que esses educadores têm interesse na realização de reuniões com representantes de turma para discutir assuntos relacionados ao tema gênero.

Tabela 5. Distribuição das opiniões dos alunos acerca do interesse dos professores com relação ao tema gênero na escola.

Fatores avaliados	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Não há interesse	15(6,3%)	36(15,4%)	108(46,2%)	75(32,1%)
2. Não há tempo devido a outras disciplinas	19(8,1%)	79(33,8%)	105(44,9%)	31(13,2%)
3. Não há necessidade	2(0,8%)	13(5,6%)	120(51,3%)	99(42,3%)
4. Palestras com pais e comunidades	33(14,1%)	69(29,5%)	101(43,2%)	31(13,2%)
5.Reuniões com representantes de turma	33(14,1%)	99(42,3%)	73(31,2%)	29(12,4%)

Distribuição das opiniões dos alunos acerca do interesse dos professores com relação ao tema gênero na escola

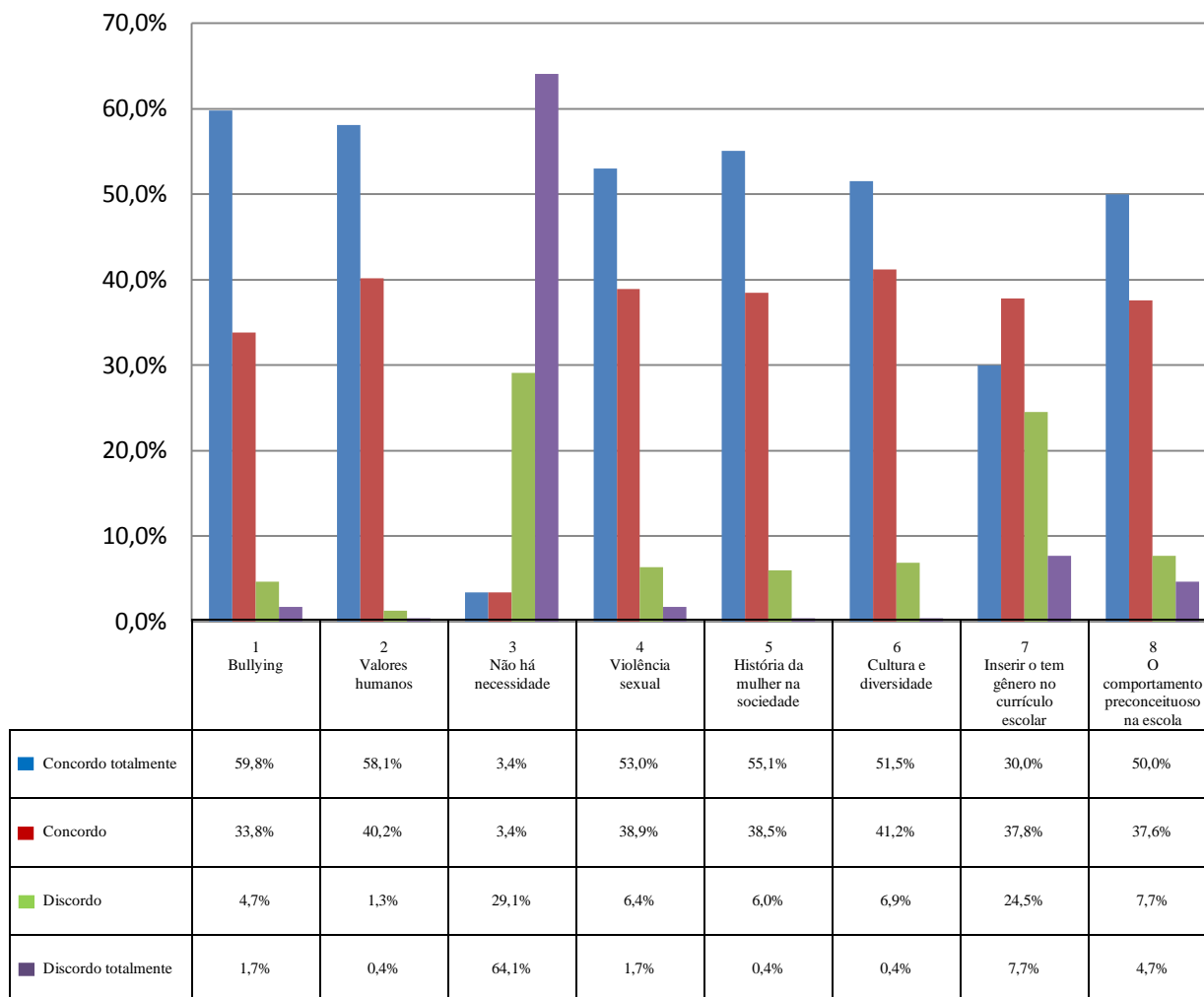


Na tabela 6 temos a distribuição dos tipos de assuntos que os alunos acham que podem ser abordados na escola a fim de trabalhar o tema gênero. Através dela verifica-se que os temas em que os alunos mais concordam que pode ajudar no trabalho de gênero da escola são: valores humanos (98,3%, 230 casos), Bullying (93,6%, 219 casos) e história da mulher na sociedade (93,6%, 219 casos). Ainda, as estratégias que os alunos mais discordam que possa ajudar no trabalho do tema gênero em sala de aula são: inserir o tema gênero no currículo escolar (32,2%, 75 casos), o comportamento preconceituoso na escola (12,4%, 29 casos) e violência sexual (8,1%, 19 casos).

Tabela 6. Distribuição dos tipos de assuntos que podem ser abordados na escola a fim de trabalhar o tema gênero.

Fatores avaliados	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Bullying	140(59,8%)	79(33,8%)	11(4,7%)	4(1,7%)
2. Valores humanos	136(58,1%)	94(40,2%)	3(1,3%)	1(0,4%)
3. Não há necessidade	8(3,4%)	8(3,4%)	68(29,1%)	150(64,1%)
4. Violência sexual	124(53,0%)	91(38,9%)	15(6,4%)	4(1,7%)
5. História da mulher na sociedade	129(55,1%)	90(38,5%)	14(6,0%)	1(0,4%)
6. Cultura e Diversidade	120(51,5%)	96(41,2%)	16(6,9%)	1(0,4%)
7. Inserir o tema gênero no currículo escolar	70(30,0%)	88(37,8%)	57(24,5%)	18(7,7%)
8. O comportamento preconceituoso na escola	117(50,0%)	88(37,6%)	18(7,7%)	11(4,7%)

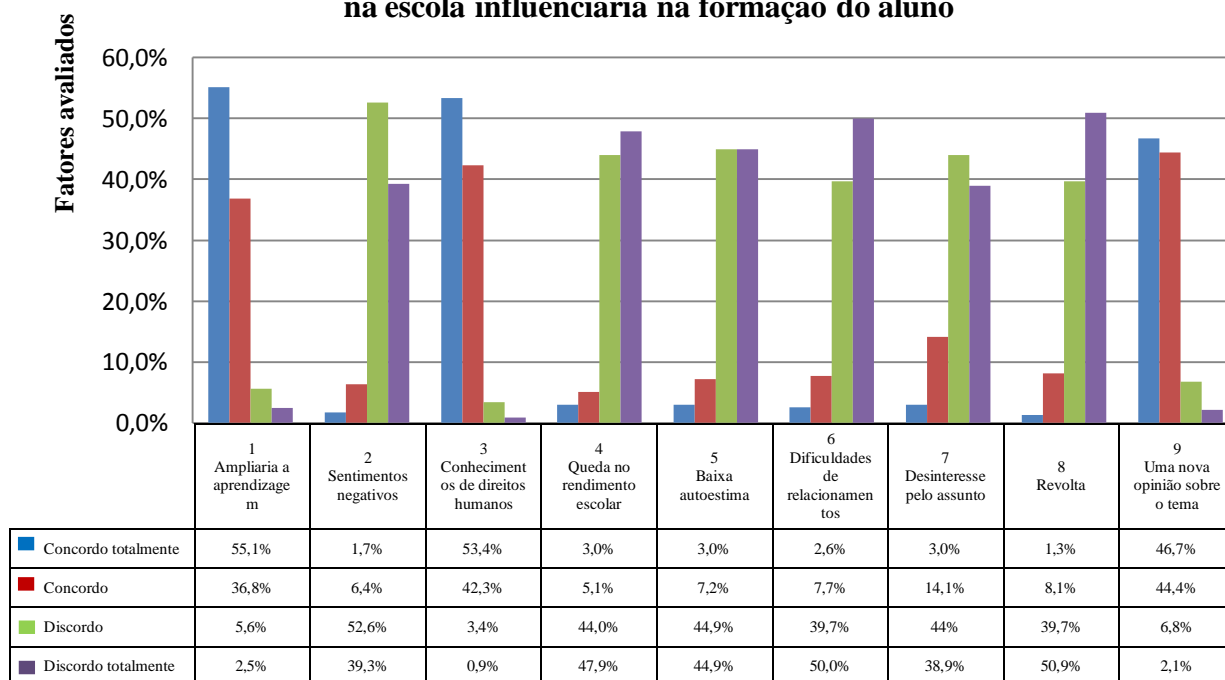
Distribuição dos tipos de assuntos que podem ser abordados na escola a fim de trabalhar o tema gênero



Na tabela 7 temos a distribuição das implicações que o estudo sobre gênero na escola influenciaria na formação do aluno. Através dela observa-se que 91,9% (215 casos) dos alunos concordam que o trabalho de gênero na escola ampliaria a aprendizagem dele e, ainda, 91,9% (215 casos) deles discordam/discordam totalmente que o trabalho sobre gênero lhes traria sentimentos negativos. Com relação implicações de conhecimentos humanos como consequência da prática do estudo sobre gênero, 95,7% (224 casos) dos alunos concorda que a prática do gênero lhes traria conhecimentos sobre esses direitos. Com relação a queda no rendimento escolar, baixa autoestima, dificuldades de relacionamento, desinteresse pelo assunto e revolta, mais de 81% dos alunos discordaram que o ensino sobre gênero venha lhes trazer essas implicações e ainda 91,1% (213 casos) dos alunos afirmam que o estudo de gênero vai lhes trazer uma nova opinião sobre o tema.

Tabela 7. Distribuição das implicações que o estudo sobre gênero na escola influenciaria na formação do aluno.

Fatores avaliados	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Ampliaria a aprendizagem	129(55,1%)	86(36,8%)	13(5,6%)	6(2,5%)
2. Sentimentos negativos	4(1,7%)	15(6,4%)	123(52,6%)	92(39,3%)
3. Conhecimento de direitos humanos	125(53,4%)	99(42,3%)	8(3,4%)	2(0,9%)
4. Queda no rendimento escolar	7(3,0%)	12(5,1%)	103(44,0%)	112(47,9%)
5. Baixa autoestima	7(3,0%)	17(7,2%)	105(44,9%)	105(44,9%)
6. Dificuldades de relacionamento	6(2,6%)	18(7,7%)	93(39,7%)	117(50,0%)
7. Desinteresse pelo assunto	7(3,0%)	33(14,1%)	103(44,0%)	91(38,9%)
8. Revolta	3(1,3%)	19(8,1%)	93(39,7%)	119(50,9%)
9. Uma nova opinião sobre o tema	109(46,7%)	104(44,4%)	16(6,8%)	5(2,1%)

Distribuição das implicações que o estudo sobre gênero na escola influenciaria na formação do aluno

Marques (2009) dá sustentabilidade às observações feitas através tabela de dados a partir dos questionários aplicados aos estudantes, quando diz que “a escola é uma instituição social que tem um papel fundamental nesta formação. Assim, assume uma posição protagonista nesta discussão, no sentido de que é um espaço de formação humana e, portanto, de construção de valores e práticas”.

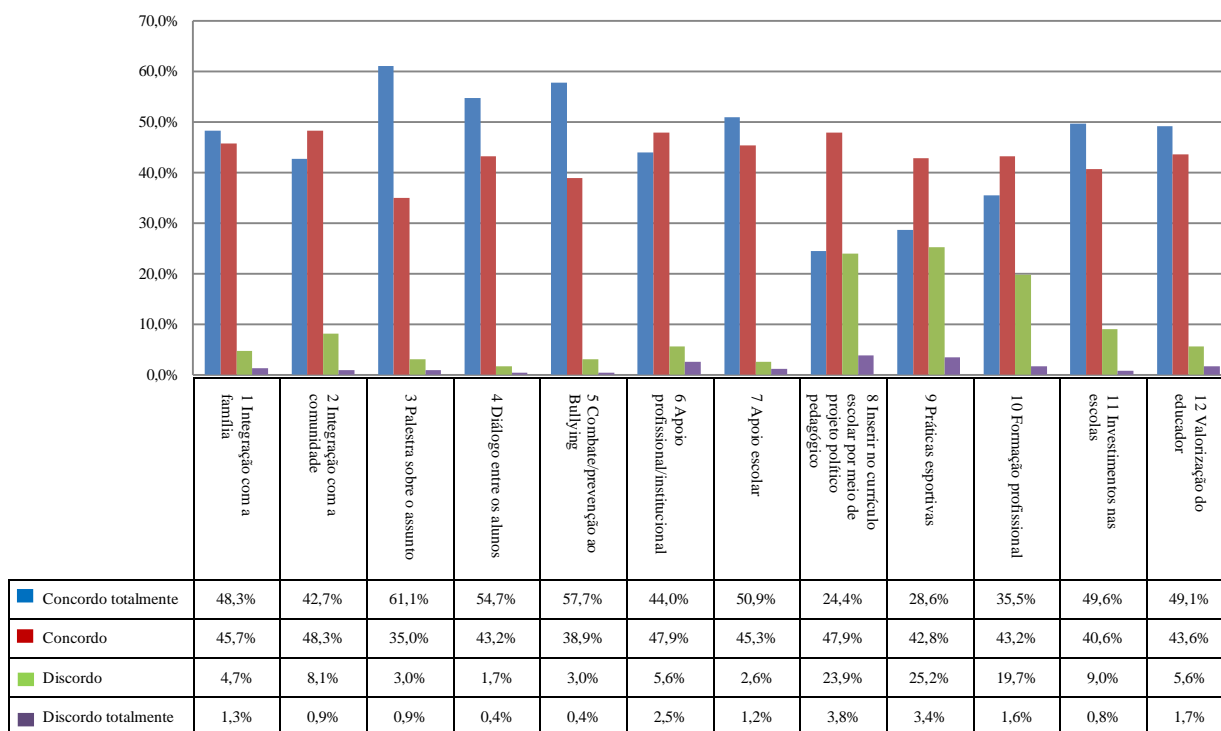
Na tabela 8 temos a distribuição das estratégias e medidas indicada pelos alunos para melhorar o conhecimento sobre gênero. Através dela verifica-se que os alunos indicaram

em mais de 71% a aplicação de todas as estratégias para melhoria do conhecimento sobre gênero sendo a mais indicada o diálogo entre os alunos (97,9%, 229 casos), combate/prevenção ao bullying (96,6%, 226 casos) e apoio escolar (96,2%, 225 casos). Os que receberam menor indicação foram: práticas esportivas (71,4%, 167 casos), inserir no currículo escolar por meio de projeto político pedagógico (72,3%, 169 casos) e formação profissional (78,7%, 184 casos).

Tabela 8. Distribuição das estratégias e medidas indicada pelos alunos para melhorar o conhecimento sobre gênero.

Fatores avaliados	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
1. Integração com a família	113(48,3%)	107(45,7%)	11(4,7%)	3(1,3%)
2. Integração com a comunidade	100(42,7%)	113(48,3%)	19(8,1%)	2(0,9%)
3. Palestra sobre o assunto	143(61,1%)	82(35,0%)	7(3,0%)	2(0,9%)
4. Dialogo entre os alunos	128(54,7%)	101(43,2%)	4(1,7%)	1(0,4%)
5. Combate/prevenção ao bullying	135(57,7%)	91(38,9%)	7(3,0%)	1(0,4%)
6. Apoio profissional/institucional	103(44,0%)	112(47,9%)	13(5,6%)	6(2,5%)
7. Apoio escolar	119(50,9%)	106(45,3%)	6(2,6%)	3(1,2%)
8. Inserir no currículo escolar por meio de projeto político pedagógico	57(24,4%)	112(47,9%)	56(23,9%)	9(3,8%)
9. Práticas esportivas	67(28,6%)	100(42,8%)	59(25,2%)	8(3,4%)
10. Formação profissional	83(35,5%)	101(43,2%)	46(19,7%)	4(1,6%)
11. Investimento nas escolas	116(49,6%)	95(40,6%)	21(9,0%)	2(0,8%)
12. Valorização do educador	115(49,1%)	102(43,6%)	13(5,6%)	4(1,7%)

Distribuição das estratégias e medidas indicadas pelos alunos para melhorar o conhecimento sobre gênero

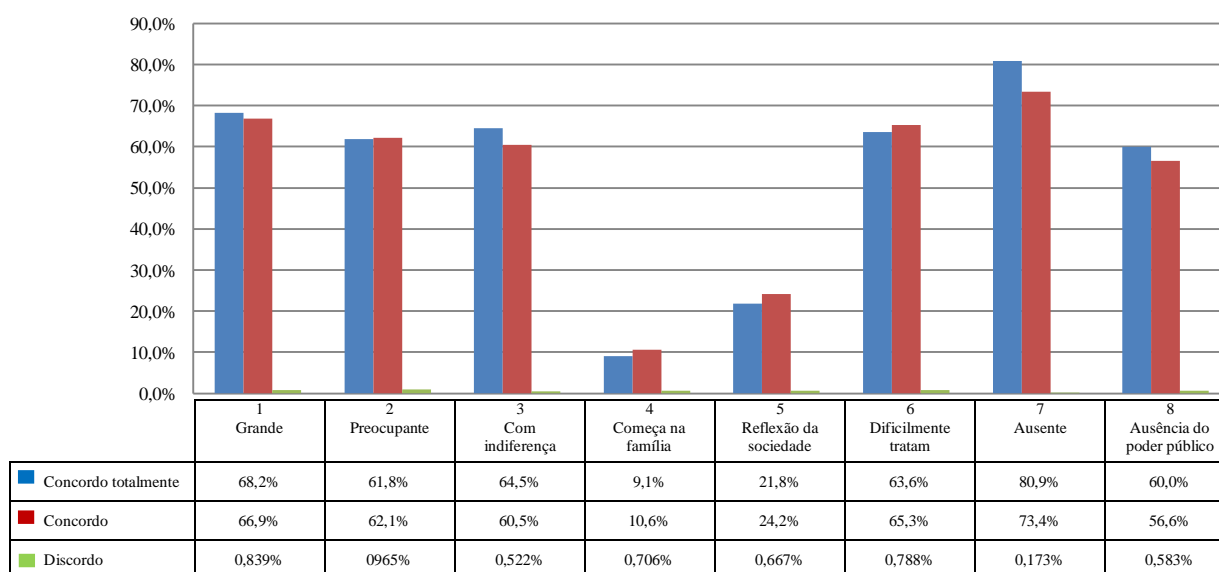


Na tabela 9 temos o percentual de discordância com relação à visão dos alunos sobre o trabalho de gênero na escola segundo o sexo. Através dela verifica-se que os alunos do sexo masculino e feminino discordam em percentuais próximos com relação: a grandeza da prática de gênero na escola, preocupação de como está sendo a prática do trabalho sobre gênero, indiferença da prática do gênero na escola, gênero na escola como reflexo da sociedade, dificuldade de como a escola trata sobre o tema gênero, ausência do trabalho sobre relações de gênero e ausência do poder público. Observando o p-valor do teste de proporção verifica-se que eles não são significativos indicando que a proporção de discordância a cerca desses fatores é igual entre os dois grupos.

Tabela 9. Percentual de discordância dos alunos sobre o gênero na escola, segundo sexo.

Fatores avaliados	Discordância/Discordância totalmente		p-valor
	Masculino	Feminino	
1. Grande	75(68,2%)	83(66,9%)	0,839
2. Preocupante	68(61,8%)	77(62,1%)	0,965
3. Com indiferença	71(64,5%)	75(60,5%)	0,522
4. Começa na família	10(9,1%)	13(10,6%)	0,706
5. Reflexo da sociedade	24(21,8%)	30(24,2%)	0,667
6. Difícilmente tratam	70(63,6%)	81(65,3%)	0,788
7. Ausente	89(80,9%)	91(73,4%)	0,173
8. Ausência do poder público	66(60,0%)	70(56,6%)	0,583

Percentual de discordância dos alunos sobre o gênero na escola segundo sexo

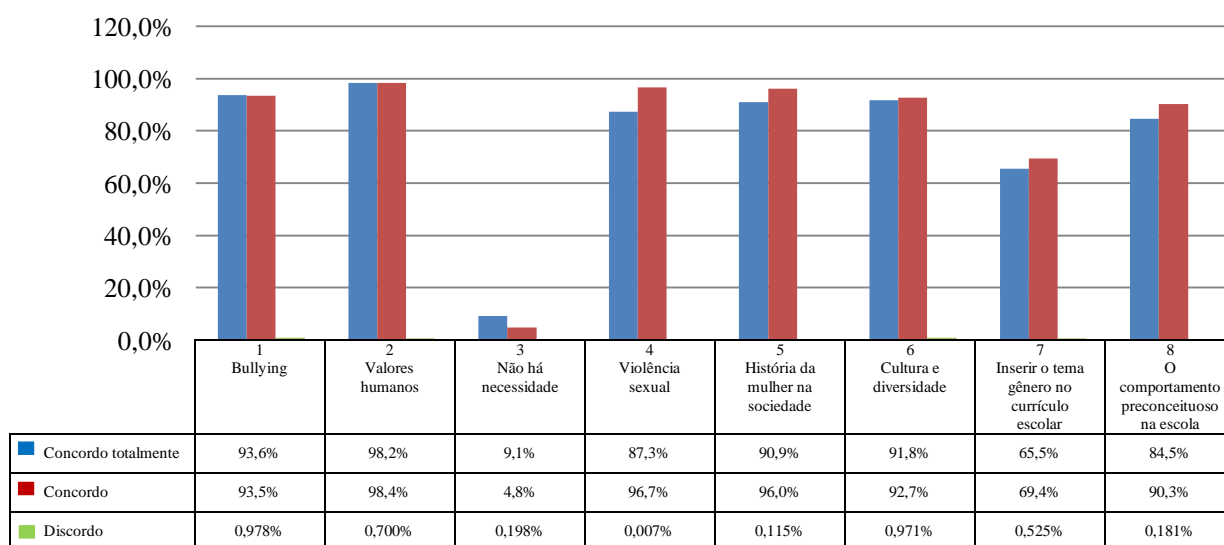


Na tabela 10 temos o percentual de concordância dos alunos sobre os tipos de assuntos que poderiam ser abordados para trabalhar gênero na escola, segundo sexo. Através dela verifica-se que os alunos do sexo masculino e feminino concordam/concordam totalmente em proporções parecidas com os seguintes assuntos para serem abordados em sala de aula a fim de facilitar o trabalho de gênero em sala de aula: Bullying, valores humanos, história da mulher na sociedade, cultura e diversidade, inserir o tema gênero no currículo da escola e o comportamento preconceituoso na escola. Observando o p-valor do teste de proporção verifica-se que ele não foi significativo para estes fatores indicando que a proporção de concordância a cerca desses fatores é igual entre os alunos do sexo masculino e feminino. Ainda, verifica-se que no tema violência sexual os alunos do sexo masculino concorda em 87,3% (96 casos) e o feminino em 96,7% (119 casos). O p-valor para este fator foi significativo indicando que as mulheres dão maior preferência que o tema violência sexual seja trabalhado em sala de aula do que os alunos do sexo masculino.

Tabela 10. Percentual de concordância dos alunos sobre os tipos de assuntos que poderiam ser abordados para trabalhar gênero na escola, segundo sexo.

Fatores avaliados	Concorda/Concorda totalmente		p-valor
	Masculino	Feminino	
1. Bullying	103(93,6%)	116(93,5%)	0,978
2. Valores humanos	108(98,2%)	122(98,4%)	0,700
3. Não há necessidade	10(9,1%)	6(4,8%)	0,198
4. Violência sexual	96(87,3%)	119(96,7%)	0,007
5. História da mulher na sociedade	100(90,9%)	119(96,0%)	0,115
6. Cultura e Diversidade	101(91,8%)	115(92,7%)	0,791
7. Inserir o tema gênero no currículo escolar	72(65,5%)	86(69,4%)	0,525
8. O comportamento preconceituoso na escola	93(84,5%)	112(90,3%)	0,181

Percentual de concordância dos alunos sobre o tipo de assuntos que poderiam ser abordados para trabalhar gênero na escola



E Albernaz (2009) afirma que os estudos sobre cultura são fundamentais, pois eles oferecem exemplos da variação das soluções humanas mesmo para os problemas de ordem biológica. Por exemplo, a variação da alimentação, na proteção do corpo, na sexualidade, e assim por diante. Por meio da comparação de diferentes sociedades é possível afirmar que o comportamento humano é decorrente da cultura, do arranjo de valores que o guiam, e não por intermédio de uma determinação biológica. Sendo assim, a explicação das diferenças entre homens e mulheres também decorre da cultura. A biologia, portanto, não determina os comportamentos humanos, o que os homens e as mulheres fazem decorrem principalmente da leitura cultural sobre seus corpos. Se estas leituras são uma criação humana, então nós podemos fazer novas escolhas e alterar o que é tido como imutável no comportamento humano.

A partir dos dados levantados com os questionários vê-se questões que instigam leituras e maiores entendimentos sobre estudos do tema em questão, relações de gênero, ou até mesmo de outras modalidades que de forma direta ou indireta interfira positivamente no conhecimento científico e amplie o conhecimento cultural do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após longo percurso, percebe-se que muitas coisas se transformam, e isto é intuito do investigador, desconstruir ideias já postas e tentar instigar que outros pesquisadores ampliem tal estudo, como vê-se aqui, a intenção é demonstrar a partir da investigação feita na escola estadual, junto aos professores, gestor, coordenador e estudantes, como se dá a discussão de relações de gênero via currículo e prática docente. Sendo assim, tem-se um árduo caminho na produção de um trabalho como este, tendo a necessidade de ler e reler ideias que relacionam-se para este trabalho. Sendo uma necessidade do pesquisador em entender de forma geral o que se refere a ideia central desta investigação, reportando-se aos fenômenos vistos e vividos no campo de investigação/escola. E FERNANDES (2007, p. 122) diz que “fazer um trabalho desta natureza é um mergulho para dentro de si, é uma experiência que faz descobrir quem somos, o que pensamos, no que acreditamos e o que faremos. E Foucault (1998, p. 13) tem uma bela passagem quando reflete sobre o ato de filosofar:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir. (...) Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhe onde está sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.

Para que se desse uma investigação ao ponto de apontar suporte para a dissertação, realizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa, inicialmente com os estudantes num total de 234 e educadores no total de 5, respectivamente. Para que a partir deste levantamento pudesse ter mais um suporte a disposição do investigador e junto as leituras prévias sobre relações de gênero, a importância do currículo e sua função e práticas docentes, e com tudo isso visar o objetivo geral desta investigação que é ter levantado as devidas informações sobre temas já citados de forma teórica e com a vivência dos professores, para que a partir daí pudesse ter uma compreensão das discussões de relações de gênero a cerca das vivências curriculares e as práticas docentes, na instituição de ensino da investigação. Mas vale salientar que neste ambiente pedagógico não se apresentava uma vivência efetiva sobre relações de gênero, e que se o contrário o fosse apareceria de forma velada.

Quando inicialmente fui instigada a tratar sobre Relações de Gênero, Currículo e Prática Docente, tentei fazer levantamento e investigação a partir de documentos oficiais e científicos que tratassem destes assuntos acima descritos, nas escolas públicas, com o intuito de conhecer e ampliar as leituras para o desempenho necessário à construção deste trabalho. Entre o material destaco os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como a matriz Curricular do Estado de Pernambuco, que foi um apoio para ter como origem uma melhor compreensão de como se dá o trabalho de Relações de Gênero a partir destes documentos que apoia o Ensino Brasileiro. Analisei as concepções teóricas de Relações de Gênero e Currículo, tendo suportes teóricos para que se desse o entendimento junto ao trabalho docente, que pudesse viabilizar o entendimento do estudante a partir das práticas e assim, demonstrar o quanto se faz necessário a efetiva vivência de valores, para que se dê a importância social do que venha a ser a formação do ser mulher e do ser homem, numa sociedade, que historicamente tem construções machistas, preconceituosas, e que a educação tem um papel importante para a mudança destes paradigmas.

Inicialmente tenta-se destacar, compreender e analisar por meio de entrevistas aos educadores a vivência na instituição educacional, percebendo sua importância para a construção da cidadania do educando. Percebe-se o quanto este ambiente se faz importante para a formação cultural do estudante, uma vez que neste lugar estão relacionados vários tipos de realidades sociais, culturais, políticas, religiosas e econômicas. E vê-se nas falas dos sujeitos o quanto a escola tem responsabilidade na vida do estudante, e que neste espaço além de absorção curricular e científica por parte do estudante, têm-se também, uma integração da família e com diversidade da sociedade, tendo dentro desta instituição os mais variados comportamentos, uma vez que esta é uma sequência das vivências sociais.

A escola também está envolvida numa comunidade e se relaciona melhor ou pior com a dinâmica desta comunidade. Assim, a escola é espaço privilegiado por ter acesso de construção de diálogo e mobilização junto a outras instituições, aos alunos, às famílias e à comunidade específica na qual está inserida. (ARAÚJO, 2007, p. 91)

Constatou-se em alguns momentos durante a entrevista que se tem possibilidades de o currículo está relacionado com as vivências de relações de gênero na escola de uma forma específica, quando mesmo sendo um currículo posto através dos parâmetros institucionais, e este tido como norte para as sequências de resultados solicitados pelo Estado, mesmo assim a escola de forma interdisciplinar e realizando projetos numa visão protagonista de formação do jovem, pode trabalhar as relações de gênero, numa perspectiva cultural, social

e de formação do cidadão. Também notou-se que na realidade da escola há uma sinceridade por parte dos professores quando mencionam que no currículo posto na escola não há específico tema sobre relações de gênero, no entanto argumentam que se este tema de tão importante relevância para a construção cultural do que se tem como ser homem e ser mulher na sociedade atualmente, fosse relacionado mesmo que em forma de “currículo oculto” na escola, muito se ganharia com esta prática. E Nascimento (2009, p. 156) diz que “diante da constatação da diversidade cultural nas sociedades, torna-se imperativo questionar a escola como porta-voz de uma cultural homogênea e refletir sobre as iniciativas voltadas para que nela se construam espaços de diálogo intercultural”.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28, apud NASCIMENTO, 2009, p. 156).

Quando se falou sobre o papel do professor diante das relações de gênero e currículo no âmbito escolar, percebeu-se após levantamento de dados na entrevista, uma perspectiva de inclusão de trabalhos que abordem temas sobre relações de gênero, mesmo este não aparecendo no currículo estadual de Pernambuco, tão explicitamente e só sendo visto e algumas vezes vivenciado através de outras disciplinas das áreas de ciências humanas, sendo assim, visto de forma velada nestes documentos que regem as matrizes curriculares, vê-se também o empenho de alguns professores que mencionam fazer trabalhos que esporadicamente envolva as relações de gênero, trabalhando assim violência contra a mulher, lei Maria da Penha, a mulher no mercado de trabalho e os avanços sociais que se deu a partir da luta feminina.

Vale salientar que muitas das vezes era mencionada as dificuldades que se encontram para que trabalhos sobre relações de gênero venham a acontecer na escola, e empecilhos podem ser desde os valores já trazidos dos estudantes de suas famílias, que muito das vezes têm famílias construídas em conceitos arcaicos e preconceituosos que não veem a sociedade sendo construída em relações igualitárias dentre diferentes grupos sociais, e Marques (2009) diz que os currículos, as políticas educacionais e as práticas cotidianos da escola não vêm se colocando no sentido de contribuir com a formação mais inclusiva, atenta às diferenças e desigualdades, contribuindo com a consolidação de preconceitos que se fundamentando nas mesmas.

A partir das evidências da investigação sobre o eixo temático da importância de tratar relações de gênero na escola para a formação da mulher na sociedade, foi elucidado pelos entrevistados a grande importância de tratar deste tema, uma vez que se faz necessário este conhecimento por parte dos estudantes sobre a grande relevância da mulher em relação a construção sociocultural, e a escola como uma das mais importantes extensões da sociedade, quicá a mais importante para a construção do cidadão, é grande responsável para que haja esta discussão curricular envolvendo relações de gênero no âmbito escolar.

Segundo Marques (2009) a escola é uma instituição social que tem um papel fundamental nesta formação (de valores e práticas que visem o respeito às diferenças e à construção da diversidade). Assim, assume uma posição protagonista nesta discussão, no sentido de que é um espaço de formação humana e, portanto, de construção de valores e práticas.

Ser protagonista é assumir a história como um personagem principal, participando da vida pública para ajudar a construir o mundo em que se vive. Nesta perspectiva, a preocupação com a formação de seres humanos sensíveis às questões das desigualdades e diferenças características da sociedade brasileira é um elemento fulcral para que a escola se coloque como protagonista na construção de uma sociedade democrática. Desta forma, a reflexão sobre a democracia na educação, na atualidade, não pode desconsiderar a questão das identidades coletivas e individuais, tendo em vista o papel central da escola na formação da cidadania (MARQUES, 2009, p. 65).

Marques (2009) faz lembrar “que a educação tem sido, há muito tempo, identificada como um meio eficiente em processo de manutenção das relações de poder e opressão dentro da sociedade. Assim, por exemplo, desde os primeiros anos a instituição escolar se encarrega de orientar valores sexuais tradicionais, reforçando os papéis característicos dos gêneros, conduzindo grande parte das mulheres para atividades tipicamente ‘femininas’ e a maior parte dos homens para carreiras tipicamente ‘masculinas’” (WELLER, 1997, apud Marques, 2009, p. 70).

Para Bruschini e Amado (1998, apud Marques, 2009, p. 70), a escola reproduz hierarquias preexistentes na família, no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla e, desta forma, há uma reprodução das desigualdades e opressão que se colocam na sociedade no interior da escola. Para eles, a escola não gera contradições próprias, apenas reproduz e reforça o que é reproduzido fora dela.

No entanto, acreditamos que não podemos desconsiderar a possibilidade de construção/transformação inerente à escola. Da mesma forma que a escola pode reproduzir

relações hierárquicas existentes na sociedade, ela pode desenvolver ações, práticas e valores que visem transformar estas relações mais igualitárias entre os diversos grupos sociais. Na segunda perspectiva a escola estaria assumindo seu papel protagonista na democratização da sociedade (Marques, 2009).

Observa-se o quanto é importante que a escola busque práticas em seu cotidiano que valorize as diferenças entre as culturas de modo que não inferiorize nem discrimine o diferente, e que haja possibilidades de um trabalho de grande importância, como as relações de gênero, para destacar a importância da formação da mulher na sociedade.

Demonstro aqui um alinhamento das ideias que foram apreciadas desde o início desta dissertação, com suportes em teóricos e respostas dos estudantes e professores no decorrer da investigação. Todavia, não cessa a temática do estudo, fazendo com que várias das questões apresentadas em debate possam instigar outrem a enveredar por estas temáticas de estudo. Com isso espera-se que as ideias apresentadas possa fazer com que os professores, a partir de formação e de uma vivência curricular, criem estratégias para trabalhar Relações de Gênero, no ponto de vista a contribuir para uma formação do estudante mais consciente, no que diz respeito à construção social e cultural do que venha a ser a formação do ser homem e do ser mulher na sociedade atual.

Venho apontar a necessidade de que o professor precisa ter uma formação, que de maneira interdisciplinar, a sua prática possa intervir para a formação do estudante, além de instruí-lo de forma partilhada o conhecimento científico, também nas temáticas relacionadas à formação cultural, como no caso da relação de gênero, e do ponto de vista curricular, constatou-se a não presença efetiva desta temática no documento que orienta o trabalho da Instituição de Ensino Estadual, Escola de Referência em Ensino Médio de Panelas, no entanto, verificou-se em meio as conversas entre os docentes entrevistados que de forma esporádica há trabalhos que elucidam este tema.

De forma geral, considero que a investigação desenvolvida nestes três anos tencionou está de acordo com as instruções devidas e previamente planejadas, e desta forma, afim de contribuir para a construção de uma educação mais democrática e de qualidade, e que possa contribuir também de algum modo para aqueles que participaram e preocuparam-se envolta deste tema, que tanto enriqueceu meu desejo de tentar apreender sobre o mesmo.

Tentei compreender de que maneira se dava a discussão a cerca das Relações de Gênero, e como este vinha sendo discutido a nível de Currículo na Escola de Referência em Ensino Médio da cidade de Panelas, e entendo que se faz necessário abordagens teóricas,

científicas e práticas para tratar um tema de tão grande importância para a construção de conhecimento do estudante, assim como a construção sócio-cultural do mesmo. Deduzo pois, que um trabalho como este vem demonstrar um pouco da construção das Relações de Gênero na Escola pública, e menciono o quanto se tem a aprender sobre esta discussão, que trata não somente de uma participação mais efetiva no Currículo e Prática Docente, mas também da construção do estudante mais conhecedor de práticas culturais, onde independente da formação biológica do ser, tenha-se o respeito e o conhecimento como base para a construção de educação mais efetiva e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVARENGA, Carolina Faria. Relações de Gênero e Trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores. São Paulo: FEUSP, 2008.

ALVES, Branca Moreira, PITANGUY, Jaqueline. O que é feminismo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982;

ARANGO, Héctor Gustavo. **Bioestatística – Teórica e Computacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2011.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____.Ofício de mestre: imagem e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARACUHY, Maria de Fátima. LINS, Samuel Lincoln Bezerra. LINS, Zoraide Margaret Bezerra. e NUNES, Aline Vieira de Lima. Análise de Conteúdo: Olhar da Técnica sobre o Preconceito Racial no Brasil. Brasil: Portal dos Psicólogos, 2008. p. 01-26.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRA, César (Coord.). Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza. Brasília: UNESCO, 1992.

BARROSO, Geraldo. Crise da Escola ou na Escola? Uma análise da Crise de sentido dos Sistemas Públicos de Escolarização Obrigatória. Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21(1), PP. 33-58.

BAUDOLET, C. e ESTABLET, R. L'école capitaliste em France. Paris, François Maspero, 1971.

BAUER, MW. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3a ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p.189-217.

BEZERRA, Nielson as Silva (org.). Respeitando as diferenças no espaço escolar. Recife: Gestos, 2007. p. 164.

_____. ARAÚJO, Maria Luiza Duarte. Escolas como agentes de Proteção e de Desconstrução da Violência Doméstica. Recife: Gestos, 2007, p. 88-94.

_____. FERNADEZ, Cida; MESQUITA, Marylucia; NASCIMENTO, Cristina e PIMENTA, Rosângela. Diversidade Sexual na Escola: reflexões sobre ação educativa com docentes. Recife: Gestos, 2007, p. 59-73.

BOBBITT, Franklin. The Curriculum. New York, Arno Press, 1971.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. Sociologia . Introdução e organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente/Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005. 77 p.; 18x13,5cm.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais; Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais; Apresentação dos Temas Transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.

CAMURÇA, Sílvia e GOUVEIA, Taciana. O que é gênero. Recife: Cadernos SOS CORPO, 2000.

CAVALEIRO, Maria Cristina. Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009. 217f Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CERVO, Amado L. e BERVIAN, Pedro A. (1983) Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários. 3.ed. São Paulo : McGraw-Hill do Brasil.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. Revista Portuguesa de Educação., Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2003, p. 221-236.

CONCHÃO, Silmara A. MASCULINO E FEMININO: A PRIMEIRA VEZ – A análise de gênero sobre a sexualidade na adolescência. São Paulo: FEUSP, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs). Feminização do magistério: vestígio dos do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 69-93.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. A CONSTRUÇÃO DO SABER: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DUARTE, Newton. Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª edição Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Uirá. O Currículo na encruzilhada pós-moderna – o estudo de caso de uma escola pública. São Paulo: FEUSP, 2007.

FERRANI, Elza de Lima. Interdisciplinaridade; um estudo de possibilidade e obstáculos emergentes do discurso de educadores no ciclo II do ensino fundamental. São Paulo: FEUSP, 2007.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 23ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007;

FREIRE, Paulo. Política e Educação – Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. *Pedagogia da Esperança – Questões da Nossa Época*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GILBERT, J. K. e BOULTER, C. J. *Aprendendo ciências através de modelos e modelagem*. In COLINVAUX, D. (Org). *Modelos e educação em ciências*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Indagação sobre Currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p.48

GONÇALVES, Nadia G. e GONÇALVES, Sandro A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*, Petrópolis: Vozes, 1995.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril, PT: Editora Princípia, 2006.

HAMILTON, David. *Sobre as origens dos termos classe e curriculum*. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LEWIS, Liana, SCOTT, Parry e QUADROS, Marion Teodósio de. *Gênero, Diversidade e Desigualdade na Educação: Interpretações e Reflexões para Formação Docente*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira, LONGHI, Márcia. *Para Compreender Gênero: Uma Ponte para Relações Iguais entre Homens e Mulheres*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p.75-96.

_____. CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Escola e Diferença Cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p. 41-63.

_____. MARQUES, Luciana Rosa. Protagonismo escolar em diversidade, diferenças e direitos. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009, p. 65-74.

LINS, Daniel (org.). O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação- Pierre Bourdieu. Campinas: Papirus, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. 3ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. (7ª. Ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. PP. 9-34.

_____. Corpo, escola e identidade. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000. PP.59-75.

MCLAREN, Peter. Pós – Modernismo, Pós – Colonialismo e Pedagogia. In Tomaz Tadeu Silva (org). Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagação sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p.48.

_____. Territórios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. Rio de Janeiro: Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

NASCIMENTO, Mariana Galvão. Diversidade de culturas na escola: reflexão sobre uma experiência. São Paulo: FEUSP, 2009.

NOGUEIRA, Daniela Macias. Gênero e sexualidade na educação. I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Londrina, 2010, p. 13-21.

NOGUEIRA, Maria A. & CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 7ª edição, Petrópolis: Vozes, 2005.

PRIORE, Mary Del. *História das Mulheres no Brasil*. 8ª edição, São Paulo: Contexto, 2006.

PUGLISI, M. L. & Franco, B. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, ano 10, nº 15, Jan./Jun. 2007, p. 18-42.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001, vol. 26, nº 1, p. 13-32.

_____. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política*. 31ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997ª.

_____. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997b.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. V. 20(2), jul./dez.1995, p. 88.

_____. Prefácio a *Gender and Politics of history*. In *Cadernos Pagu* (3): Desacordos, desamores e diferenças. Campinas: UNICAMP, 1994.

SILVA, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação/Estera Muszkat Menezes*. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SILVA, Maria Aparecida. **História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural;** Disponível em <http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>. Acesso em 13 de set. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do Currículo, Uma introdução Crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na pos-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOUZA, Régis Luíz de Lima de. *Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: compreendendo para poder atuar*. São Paulo: FEUSP, 2007.

STAFFEN, Luciane Wayss. *A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira*. São Paulo: FEUSP, 2007.

STRECK, Danilo R. *Rousseau & a educação*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIFF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEODORO, António. *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. *Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de políticas públicas no Brasil*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n. 95, maio-ago, 2006;

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, v. 34, n. 121, 2004;

ZAGO, Nadir. *A Entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa*. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP& A, 2003. Pp. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Panelas, 05 de dezembro de 2011

A Escola de Referência Em Ensino Médio de Panelas
À Gestora

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestranda Nivalda Mércia de Oliveira, do Curso de Mestrado Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada *“Relações de Gênero a nível de Currículo e Prática Pedagógica”* com os docentes e discentes desta Instituição Pública do Município de Panelas - PE.

Atenciosamente,
Profa. Dra. Márcia Karina da Silva
Professora Orientadora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Portugal

Profa. Mestranda Nivalda Mércia de Oliveira

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de ____ de ____ de ____.

Gestora da Escola de Referência em Ensino Médio de Panelas.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, residente em _____, declaro que vou participar por livre e espontânea vontade, da pesquisa intitulada “*Relações de Gênero a nível de Currículo e Prática Docente*”. Esta pesquisa será realizada pela Mestranda Nivalda Mércia de Oliveira, sob orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – UHLT / Portugal.

Informo que fui esclarecido (a), de forma clara e detalhada livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, de que a pesquisa acima declarada tem por objetivo investigar de que forma as Relações de Gênero estão sendo discutidas e presentes nos currículos e prática docente, para que possa favorecer a aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio no Município de Panelas - PE. Este estudo trará benefícios no que se diz respeito às estratégias que estão sendo desenvolvidas pelos professores e gestores do ensino regular e adotadas pela rede estadual de educação, na escola denominada Escola de Referência em Ensino Médio de Panelas, visando a construção da realidade educacional do município a partir do estudo dessa escola frente aos desafios de aguçar idéias de educadores a fim de construírem caminhos que levem a discussão a cerca das Relações de Gênero e de como vem sendo discutidas a nível de Currículo, elaborando uma análise reflexiva dos docentes sobre sua práxis, a fim de sedimentar o processo de aprendizagem dos educandos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, verificando as tomadas de decisões referentes às escolhas de estratégias que incentive o conhecimento de valores, direitos humanos e vivência curricular em se tratando de relações de gênero na sociedade no processo educativo e promover julgamentos avaliativos sobre quais as estratégias que estão melhor empregadas na construção desse processo. Como também, as dificuldades que se apresentam em meio as escolas públicas no que diz respeito à vivência de currículos sobre assuntos diversificados, objetivando uma educação emancipadora que promova, a partir do senso crítico, a vivência da cidadania e a construção de uma sociedade democrática e humanística.

Tenho assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; assim como o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que isto me cause prejuízos ou danos. Autorizo a divulgação dos dados coletados sem a exposição da minha identidade, mantendo minha privacidade em qualquer tipo de divulgação, oral ou por escrito, nos resultados da pesquisa.

Panelas, _____ de _____ de 2011

Voluntário

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO**

Prezado (a) aluno (a):

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo com o temário: **“RELAÇÕES DE GÊNERO A NÍVEL DE CURRÍCULO E APRÁTICA DOCENTE”**. Esta pesquisa está sendo desenvolvido por mim, **Nivalda Mércia de Oliveira**, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Karina Silva, com base para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT / Portugal.

Nosso objetivo é compreender **como se dá a discussão de Gênero a Nível de Currículo e Prática Docente** do Ensino Médio na Escola Estadual de Referência, município de **Panelas**, Estado de Pernambuco / Brasil, sobre o fenômeno **Gênero e Educação**.

Não se trata de um teste de avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é que você responda todas as questões com sinceridade.

As suas respostas serão utilizadas apenas para investigação científica, portanto, todas as informações fornecidas serão mantidas no anonimato.

POR FAVOR, AO TERMINAR VERIFIQUE SE NÃO ESQUECEU DE RESPONDER NENHUMA PERGUNTA.

A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento do nosso estudo. Desde já agradecemos as sua disponibilidade!

Nivalda Mércia de Oliveira – Mestranda em Ciências da Educação – LUSÓFONA – PORTUGAL

Escola: _____
Curso: _____
Turno em que estuda: _____ Data: ____/____/____
Sexo: Masculino () Feminino () Idade: _____
Escolaridade da Mãe: _____ Escolaridade do Pai: _____
Atividade profissional da Mãe: _____ Atividade profissional do Pai: _____



1ª Parte

Esse questionário não tem respostas certas ou erradas. É sobre o que você pensa e sente e é absolutamente subjetivo. Por isso responda de acordo com o que você realmente **PENSA E SENTE**, sem se importar com que os outros possam pensar ou sentir.

Assinale o quadrado que corresponda melhor à questão:

Como você ver hoje o trabalho sobre **gênero** na sua escola?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Grande				
2. Preocupante				
3. Com indiferença				
4. Começa na família				
5. Como reflexo da sociedade				
6. Difícilmente tratam				
7. Ausente				
8. . Ausência do poder público				

2- Em sua opinião, quais os fatores provocam a ausência do estudo de **gênero** na escola?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Ausência/desestrutura da família				
2. Intolerância/desrespeito				
3. Ausência de limites				
4. Impunidade/descaso				
5. Influência da Internet/mídia				
6. Bullying				
7. Fatores econômico-sociais				
8. Práticas pedagógicas inflexíveis				

9. Ausência de valores morais				
10. Falta de esclarecimento/segurança pelos professores				
11. Falta de estrutura escolar				
12. Professores desmotivados				

3- Como se dá a prática docente na sua escola, quando se trata de estudos/discussões sobre **gênero** em sua escola?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Inexistente				
2. Trabalhos em grupo				
3. De forma ligeira/vaga				
4. Preconceito				
5. Bullying				
6. Estudos direcionados do tema				
7. Insegurança				

4- Em sua opinião, existe um trabalho ou interesse por parte dos professores e gestores quando se trata de estudar sobre **gênero** na escola?

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Não há interesse				
2. Não há tempo devido outras disciplinas				
3. Não há necessidade				
4. Palestras com pais e comunidade				
5. Reuniões com representantes de turma				

5- Em sua opinião, quais tipos de assunto poderiam ser abordados para trabalhar **gênero** na escola?

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Bullying				
2. Valores humanos				
3. Não há necessidade				
4. Violência Sexual				
5. História da mulher na sociedade				
6. Cultura e Diversidade				
7. Inserir o tema Gênero no Currículo escolar				
8. O comportamento preconceituoso na escola				

6- Quais as implicações que o estudo sobre **gênero** na escola provocaria em sua formação?

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Ampliaria a aprendizagem				
2. Sentimentos negativos				
3. Conhecimento de direitos humanos				
4. Queda no rendimento escolar				
5. Baixa autoestima				
6. Dificuldade de relacionamento				
7. Desinteresse pelo assunto				
8. Revolta				
9. Uma nova opinião sobre o tema				

7- Quais estratégias ou medidas indicadas que poderiam apresentar-se na escola para que você conhecesse mais sobre **gênero**?

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
1. Integração com a família				
2. Integração com a comunidade				
3. Palestras sobre o estudo				
4. Dialogo entre os alunos				
5. Combate/prevenção ao bullying				
6. Apoio profissional/institucional				
7. Apoio escolar				
8. Inserir no currículo escolar por meio de Projeto Político Pedagógico				
9. Práticas esportivas				
10. Formação profissional				
11. Investimento nas escolas				
12. Valorização do educador				

Obrigado por sua participação

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA PARA GESTORA
E EDUCADORA DE APOIO (SEMI-ESTRUTURADO)**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colega gestor(a) escolar/ coordenador(a) pedagógico.

Este material destina-se exclusivamente para uma pesquisa sobre **Relações de Gênero a Nível de Currículo e Prática Docente**, desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação da Universidade Lusófona. E tem por objetivo compreender como se dá a discussão de **Gênero a Nível de Currículo e Prática Docente do Ensino Médio, sobre o fenômeno Gênero e Educação**.

I. Informações gerais

Nome: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____
 Fone: _____ Idade: _____ Sexo: _____
 Naturalidade: _____ Estado: _____
 Estado civil: _____ Números de filhos: _____

II. Caracterização Profissional

Formação Acadêmica:
 Curso: _____ Local (Nome da Instituição): _____

Data da conclusão da graduação (mês/ano): _____

Trabalho atual: Escola Pública Estadual
 Escola Pública Estadual e Municipal
 Escola Pública Estadual e Rede Particular
 Escola Pública Estadual, Municipal e Rede Particular

Tempo de Magistério: 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos

Turno/ Período de trabalho: manhã
 tarde
 noite

Há quanto tempo atua como professor/gestor(a) escolar/coordenador(a) pedagógico?

Série que leciona: _____

Após sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de Formação Continuada (Cursos, palestras, seminários, congressos, workshops) relacionado à sua atualização profissional como educador?

sim não

Se, sim, quais foram estas atividades que você participou?

Está garantido o direito ao anonimato dos participantes.

Pesquisadora responsável: Nivalda Mércia de Oliveira

**PESQUISA DE CAMPO – GESTOR(A) ESCOLAR/ COORDENADOR(A)
PEDAGÓGICO**

Horário de início: _____

1. Enquanto representante da instituição, como a escola que a senhora dirige trabalha com a questão de gênero. Exemplos que essa relação de gênero pode aparecer: dança, palestras.
2. Coma a senhora lida com a questão de gênero junto aos professores? Teve algum problema? Já teve caso de estudante ser incompreendido e professores não saberem agir no que diz respeito ao conhecimento de gênero?
3. Como lidar com pais?
4. O que a senhora pensa dos PCNsEM? (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio)
 - Ele ajuda a tratar na questão de gênero?
 - Faz avançar em termos de diálogo entre os profissionais?
 - Faz avançar pra conhecer a questão de gênero, currículo e prática docente?
 - Faz avançar pra conviver com estes temas que podem tratar a partir de gênero: sexualidade, relação homem/mulher na sociedade?
5. A senhora tem críticas a fazer ao PCNEM? Quais seriam as sugestões para facilitar o trabalho de gênero?
6. O Projeto Político Pedagógico da sua escola contempla, prevê projetos envolvendo diversas disciplinas? De que maneira?
7. Como a senhora pensa o trabalho sobre relações de gênero na escola e como deveria ser abordado?
8. Quando se fala de relações de gênero, pode-se falar de vários itens: diversidade, orientação sexual (heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade), a relação da mulher e do homem, sexualidade. Há algum tipo de discussão curricular e/ou extracurricular sobre estes temas?
9. Qual o perfil sócio-econômico das famílias?
10. O que é preciso assegurar para que a escola exerça seu papel e sua função na sociedade?
11. Qual o elemento organizador da proposta da escola? O que dá “liga” ao trabalho na escola?
12. Qual a importância do conhecimento para definição dos rumos e diretrizes da escola?
13. O que é relevante ensinar?
14. O que realmente se aprende na escola em sua opinião?
15. A senhora acha que há diferença entre moças (mulheres) e rapazes (homens)? Quais?
16. Como a senhora acha que as pessoas definem o que ser homem ou ser mulher? A senhora acha que agente aprende estas coisas?
17. O que significa “ser feminino” e “ser masculino” pra senhora?
18. O que a senhora acha que a escola ensina sobre isso?
19. Em sua opinião, quais tipos de assunto poderiam ser abordados para trabalhar gênero na escola?
20. “Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode parecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004)”. Na escola em que a senhora trabalha como se dá a vivência do currículo e prática docente, no que diz respeito às relações de gênero? Sendo esta uma questão entendida como uma construção social, histórica e cultural.

21. A senhora acha que seria importante inserir trabalhos relacionados com diversidade sexual, relações de gênero em diversas disciplinas do currículo por meio de conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares do estado?
 22. A senhora acha que a formação cultural que atendeu a uma sociedade no século XVI responde aos anseios de uma sociedade do século XXI? No que relaciona currículo e relações de gênero?
 23. Como à senhora define currículo?
 24. Os PCNsEM foram um documento criado pelo Ministério da Educação entre os anos de 1995 e 1997, que se propõe a ajudar o professor de Ensino Médio a planejarem seu trabalho em sala de aula com os seus alunos.
 - Este documento é usado pelos educadores?
 - O mesmo está relacionado no Projeto Político Pedagógico da escola?
 25. A quem interessa este currículo? Interessa realmente ao cidadão comum?
 - a) Esse cidadão tem consciência dos objetivos de um processo educacional que, com certeza, vão além da aprendizagem de conteúdos formais?
 - b) Aliás, esses conteúdos foram escolhidos por quem, por quê?
 26. Gostaria de dizer algo mais?
- Horário final: _____

APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA PARA PROFESSORES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO-SENSU” EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) colega professor(a).

Este material destina-se exclusivamente para uma pesquisa sobre **Relações de Gênero a Nível de Currículo e Prática Docente**, desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação da Universidade Lusófona. E tem por objetivo compreender como se dá a discussão de **Gênero a Nível de Currículo e Prática Docente do Ensino Médio, sobre o fenômeno Gênero e Educação**.

I. Informações gerais

Nome: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____
 Fone: _____ Idade: _____ Sexo: _____
 Naturalidade: _____ Estado: _____
 Estado civil: _____ Números de filhos: _____

II. Caracterização Profissional

Formação Acadêmica:
 Curso: _____ Local (Nome da Instituição): _____

Data da conclusão da graduação (mês/ano): _____

Trabalho atual: Escola Pública Estadual
 Escola Pública Estadual e Municipal
 Escola Pública Estadual e Rede Particular
 Escola Pública Estadual, Municipal e Rede Particular

Tempo de Magistério: 1 a 5 anos
 6 a 10 anos
 11 a 15 anos

Turno/ Período de trabalho: manhã
 tarde
 noite

Há quanto tempo atua como professor?

Série que leciona: _____

Após sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de Formação Continuada (Cursos, palestras, seminários, congressos, workshops) relacionado à sua atualização profissional como educador?

sim não

Se, sim, quais foram estas atividades que você participou?

Está garantido o direito ao anonimato dos participantes.

Pesquisadora responsável: Nivalda Mércia de Oliveira

ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Horário de início:

1. Pensando em seu grupo de alunos como você definiria o gênero? Poderia dar exemplos.
2. Quando planeja suas aulas dentro do currículo vivenciado da sua escola, relaciona-a ao tema sobre relações de gênero?
3. Descreva com deveria ser aperfeiçoado o currículo para melhoramento da Prática Docente, no que trata de gênero e educação.
4. Durante sua formação você teve orientações acadêmicas que tratavam sobre gênero, para ampliar sua prática docente?
5. Qual sua opinião em relação sobre educação escolar para as meninas e para os meninos?
6. Na escola em que você trabalha, o tema sobre gênero é discutido? O tema é tratado nas aulas? De que modo?
7. Você lembra-se de uma palestra ou atividade promovida pela escola no campo de educação e gênero? Qual sua opinião sobre estes eventos? O que você aprendeu? O que você acha que ficou faltando?
8. Na sua opinião qual o melhor espaço, ou melhor pessoa, para orientar o jovem em relação a gênero?
9. O que se aprende na escola em sua opinião?
10. Como você o EREMPA em relação às outras escolas (públicas/privadas, de outras regiões, de onde trabalhou)? O que você acha que se assemelha e o que se diferencia?
11. Entre família, a escola e a sociedade em geral, qual deles é mais importante na construção do conhecimento sobre gênero? E como refletiria este conhecimento para prática docente? E para o currículo?
12. No seu planejamento você aborda questões sobre gênero?
13. Em sua opinião, quais tipos de assunto poderiam ser abordados para trabalhar gênero na escola?
14. Considerando uma diversidade as questões sobre gênero que adentram na escola, você se sente preparado/a através da as formação profissional (faculdade, pós-graduação) pra conversar ou trabalhar com seus alunos sobre estas questões?
15. A vida de moças e rapazes é igual? (diferenças? semelhanças?) Sempre foi assim ou é algo que passou a existir hoje?
16. Definem “ser homem” e “ser mulher”. Isso se aprende? Como?
17. Definem “masculino” e “feminino”? (diferenças? Semelhanças?) Como elas se explicam?
18. “Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode parecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004)”. Na escola em que a senhora trabalha como se dá a vivência do currículo e prática docente, no que diz respeito às relações de gênero? Sendo esta uma questão entendida como uma construção social, histórica e cultural.
19. A senhor(a) acha que seria importante inserir trabalhos relacionados com diversidade sexual, relações de gênero em diversas disciplinas do currículo por meio de conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares do estado?
20. A senhora acha que a formação cultural que atendeu a uma sociedade no século XVI responde aos anseios de uma sociedade do século XXI? No que relaciona currículo e relações de gênero?

21. Como a senhora define currículo?
22. A quem interessa este currículo? Interessa realmente ao cidadão comum?
 - I. Esse cidadão tem consciência dos objetivos de um processo educacional que, com certeza, vão além da aprendizagem de conteúdos formais?
 - II. Aliás, esses conteúdos foram escolhidos por quem, por quê?
23. Os PCNsEM foram um documento criado pelo Ministério da Educação entre os anos de 1995 e 1997, que se propõe a ajudar o professor de Ensino Médio a planejarem seu trabalho em sala de aula com os seus alunos.
 - Você tem acesso?
 - É um material que faz parte do seu aparato de subsídios curriculares onde você trabalha?
24. Gostaria de dizer algo mais?

Horário final: _____

APÊNDICE F- ENTREVISTAS ESCRITAS

ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSOR S (1)

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Pensando em seu grupo de alunos como você definiria as Relações de Gênero? Poderia dar exemplos.

Professor S (1): Certo. Bom, gênero hoje eu acho que na sala de aula é uma coisa que está se tornando um pouco complicada, por uma guerra que existe e eu acho que a sociedade acaba criando isso, onde a menina ela quer ter um direito, mas não se lembra dos seus deveres, onde o menino quer se sobressair né? E tem o contato com homossexuais na sala, e tem. E fica assim, é uma situação um pouco delicada. Trabalhar com adolescente hoje, que é a faixa que a gente trabalha hoje no ensino Médio é uma diversidade muito grande e é uma dificuldade muito grande, eu não estou falando da questão de respeito ao homossexual, de desrespeito a opção sexual de alguém, não, não é isso! Mas, a sociedade impõe, por exemplo, que a mulher tem que se sobressair, tem que isso, tem que aquilo e acaba que às vezes ela perde um pouco o foco. O homem por sua vez tem que passar pó cima pra provar que ainda tem os seus direitos, que ainda tem mais poder. Então é uma coisa que é assim um pouco complicada pra gente tentar trabalhar a questão da igualdade, então enquanto ser humano, primeiro, independente de gênero enquanto ser humano, todo mundo é igual mas é um pouco complicado.

Já, já. Tem situações interessantes, por exemplo, a gente discutindo questão de profissão, de opção; o que é que você vai ser? E...Assim, quando o menino, por exemplo, aí ele diz: Não, eu quero fazer design e moda. Aí cria essa situação delicada na sala, começa as brincadeiras né? Ah e por que é que você vai fazer moda? Ou então quando uma menina diz que vai ser engenheira não sei de quê, ah! Mas, isso não é pra mulher, mulher não faz isso legal. Ainda tem, né? Então essa discussão, por exemplo, de profissões é quando a coisa fica mais acentuada. Em trabalhos em grupo, quando tem um trabalho que é um pouco mais pesado, que uma menina se dispõe a fazer, quando tem um trabalho que exige um pouco mais de, de...Sei lá, por exemplo, tipo de cartazes, de enfeites, um trabalho um pouco mais delicado, mais artístico, aí tem um menino que se dispõe a fazer, que eles são muito bons em desenhos, são muito bons em esculturas mas, quando alguém se destaca aí pronto, gira um motivo de brincadeira, de discriminação.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas dentro do currículo vivenciado da sua escola, relaciona-a ao tema sobre Relações de Gênero?

Professor S (1): Olhe eu não, na minha disciplina eu não trabalho isso diretamente, mas, a gente acaba trabalhando indiretamente é um assunto que está sempre permeando. Como eu trabalho arte, e a vida quando a gente trabalha a biografia de alguns escritores, de alguns escultores e os meninos às vezes, na discussão ou às vezes, tem um trabalho pra apresentar alguma coisa, discordam. A discussão outro dia foi a respeito de Leonardo da Vinci. Ah, porque Leonardo da Vinci era homossexual! Ai de novo, chega a polêmica. E a gente tem que mostrar, por exemplo, Da Vinci foi o maior QI que a História já registrou, um homem brilhante em diversas áreas, eu acho que foi o Sr humano que desenvolveu mais brilhantemente o cérebro, explorou tudo que tinha até o que a gente acha que não seria possível...E é isso que eu trabalho sempre; sempre que a gente trabalha biografia eu pego Da Vinci como exemplo quando surge essas discussões, porque o fato dele ser homossexual não

diminuiu a capacidade que ele tem, de forma nenhuma, a opção sexual que você tem é uma coisa, mas a sua capacidade intelectual é outra. Então, a gente não pode permitir que esse tipo de coisa aconteça e em arte principalmente, tem muito pintores, tem muitos escultores, tem muita gente...É tem casos, por exemplo, de escultores que foram agressivos com as mulheres, que foram muito mulherengos, que foram é...Tem figuras femininas que foram pra época, um escândalo porque queriam lutar pela liberdade, então não é só uma questão de homossexualismo mas, é uma questão de fazer valer o que queria de buscar o que quer.

ENTREVISTADOR: Descreva com deveria ser aperfeiçoado o currículo para melhoramento da Prática Docente, no que trata Relações de Gênero e Educação.

Professor S (1): Eu acho que o currículo da escola já tem alguma disciplina que trata indiretamente disso, que é a questão do direito da cidadania e outras disciplinas Humanas que trabalham a questão do respeito, porque tudo isso gira em torno de respeito. De ética, de respeito, de compromisso com o que você está fazendo, de responsabilidade, com o que você faz automaticamente envolve sua postura, seu posicionamento diante da vida. Mas, isso é cobrado numa disciplina específica, e deveria ter...Tá certo que tem a interdisciplinares, que os professores trabalham juntos, que a gente tá sempre ligando uma matéria a outra mas, deveria sim ter um tópico na disciplina pra que todo mundo trabalhasse, eu acho que deveria ser um tema, um eixo, um tema que fosse dali desenvolvidos os outros conteúdos como um eixo mesmo.

Quando eu isolo essa questão de gênero e eu vou repetir de novo a palavra principal é respeito, quando eu pego isso e boto numa disciplina só é a mesma coisa de eu dizer que só quem tem que corrigir essa situação é o professor de Português, só quem tem que corrigir uma palavra que está errada é o professor de português, se o professor de Matemática pega a palavra que está lá matemática com acento errado ele não vai corrigir porque ele não é da área de linguagem. Então se eu pego esse conteúdo e isolo numa disciplina eu estou cometendo esse erro. E gênero está na vida da gente, acabou. Se tá na minha vida como um todo eu não posso trabalhar isolado.

ENTREVISTADOR: Durante sua formação você teve orientações acadêmicas que tratavam sobre Relações de Gênero, para ampliar sua prática docente?

Professor S (1): Bom, no magistério isso aconteceu de forma mais enfática né? Os professores tinham mais esse cuidado da questão de respeito né? Da questão de tratar o ser humano independente de gênero, independente de opção sexual, independente de religião, independente do que quer que fosse, ver o ser humano primeiro como uma criatura que é igual, que tem direitos iguais né? Então, no magistério essa preocupação foi maior. Na faculdade, a gente sabe que é mais corrido mas, na formação do magistério, sim foi bem trabalhada.

ENTREVISTADOR: Qual sua opinião em relação sobre educação escolar para as meninas e para os meninos?

Professor S (1): A gente já teve salas de aulas que eram exclusivas pra meninos e pra meninas e as salas mistas causaram muito impacto no início, era uma coisa meninos e meninas assistindo aulas juntos! Já foi um passo muito grande. Mas, eu acho que hoje, apesar de tudo está sendo bem trabalhada, a menina está tendo acesso a tudo que menino tem acesso. Se a gente prestar atenção há bem pouco tempo, falando historicamente, há bem pouco tempo; as meninas estudavam no máximo até o ensino médio, tinham filhos e eram formadas donas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

de casa a acabou. E assim, os meninos podiam seguir a vida acadêmica; as meninas não! Eu conheço uma pessoa, que eu acho muito interessante que ela diz assim: “Eu não fui educada pra ser dona de casa, eu fui educada pra ser profissional”. Ela diz que tem desejo de ter filhos mas, não sabe como é que vai ser porque toda a educação dela foi assim, que a mãe dela foi muito massacrada por toda essa questão de ter desejo de estudar e não poder, ter desejo de trabalhar e não poder, casou muito cedo e tinha que viver pra marido, filho, casa. Então, ela projetou isso na filha e ela disse que adora trabalhar, a educação que ela recebeu foi pra o trabalho, pra vida acadêmica, pra correr atrás de curso, pra seguir na vida, tal e ela disse: “hoje eu não me vejo dona de casa, quando eu tiver meus filhos como é que vai ser?”. E quando eu digo assim: é um pouco complicado trabalhar isso em sala de aula, porque eu acho que as mães da gente interferiram diretamente na educação da gente nesse sentido e talvez, as pessoas tenham ido com muita cede ao pote, essa busca desenfreada pela liberdade a qualquer custo, no caso da educação feminina, você tem que conquistar sua liberdade, você tem que conquistar a questão da vida profissional, você tem, tem, tem e o que é que eu faço com isso depois? Ter que se superar a qualquer custo e eu acho que a palavra não é, a questão em si não é superação é você ter o seu lugar ao sol sem fazer sombra no outro. Todo mundo tem seu espaço, mas sem esquecer também dos direitos e deveres. A mulher tem a questão da educação dos filhos, por exemplo, eu ainda acho que é tarefa primordial da mulher, é instinto, e ela esta deixando isso de mão, aí a gente ver desestrutura na família porque a mulher ela quer ser profissional antes de qualquer coisa e os filhos estão esquecidos, em segundo plano. A quantidade de filhos e famílias tem diminuído e tudo isso por conta da educação de gênero que talvez tenha sido mal administrada. Esse carro chamado: Busca pela liberdade, esta sem freios e a gente não sabe onde é que para.

ENTREVISTADOR: Na escola em que você trabalha, o tema sobre Gênero é discutido? O tema é tratado nas aulas? De que modo?

Professor S (1): É como eu te disse em algumas disciplinas a gente tem isso mais forte, porque ele vem como conteúdo, então já houve apresentação de trabalho, já houve construção de cordéis que os meninos já fizeram, produção de filmes que eles produzem mesmo, e assim ta sendo bem trabalhado, ta sendo discutido mas, ainda há disciplinas que não tão encaixando isso e lidam com isso, porque assim, os conceitos existem nas aulas de matemática, nas aulas de Arte, nas aulas de Português, nas aulas de física, de Educação Física, de tudo. Então o professor trabalha, tem disciplina que só vai trabalhar isso quando surge alguma questão em sala ai trabalha, como é que eu digo? Pra apagar um foco de incêndio. Surgiu uma discussão, o professor interfere, trabalha, conversa aí corresse pra resolver, mas não é uma - eu entendo isso - nem todos os colegas tem essa prática e entendeu? Mas, ainda há casos em que um professor só interfere se o problema surgir, caso contrário, é como se a disciplina não tivesse obrigação de fazer.

ENTREVISTADOR: É tem alguma coisa muito explicito na escola que foi vivenciado e foi tocado muito, exclusivamente sobre gênero, é alguma situação passada da escola que foi necessário tocar no assunto sobre gênero pra esclarecer assim um aluno?

Não sei se vai poder citar nomes, mas tem trabalhos de uma professora e ela sempre gosta de fazer, por exemplo, a produção de cordéis, a apresentação de jograis, de peça teatral e houve um trabalho falando da questão do respeito em diversos aspectos até na questão da xenofobia, da homofobia e de outros tantos aspectos que é muito importante e os meninos se dividiram em grupos e eu achei isso assim, muito interessante, foram turmas de 1º ano que eles se dividiram em grupos, criaram apresentações com música, com cordéis, com encenações e

passaram em todas as salas fazendo apresentações de 3 à 4 minutos cada uma, e todos os grupos se apresentaram em todas as salas em diversos momentos e eu achei muito interessante a produção de cartazes, enfim um trabalho muito bonito que foi desenvolvido, tratando sobre Direitos humanos e dentre eles estava também temas que tinham relação com gênero. O respeito com a mulher, é já houve, por exemplo, um trabalho muito bonito não foi ano passado, mas teve um trabalho muito interessante no dia da mulher a gente estudou a história da Maria da Penha, quem foi essa mulher? Qual foi a história de vida dela? Por que a Lei Maria da Penha? Como é que está essa questão da mulher na sociedade? Qual o espaço que ela tem? Que tipos de agressões ela sofre? E assim quando a gente trabalha, no caso, o dia da mulher, mas a gente trabalha também a questão do ser humano, do respeito ao próximo e isso acontece, às vezes, em datas especiais como essa ou em outras situações corriqueiras.

ENTREVISTADOR: Você lembra-se de uma palestra ou atividade promovida pela escola no campo de Educação e Relações de Gênero? Qual sua opinião sobre estes eventos? O que você aprendeu? O que você acha que ficou faltando?

Professor S (1): É pra mim o trabalho que foi mais interessante foi esse o da Maria da Penha, porque nós trabalhamos com todas as turmas e a gente conheceu a história de vida dessa mulher, a batalha, o sofrimento e a vitória dela em partes, mas a vitória nessa luta dela pela questão do respeito, do direito da mulher, mas eu acho assim... Foi muito interessante, foi muito bom, mas eu acho que a gente tinha que ter isso em, em... A falha no caso, se é que é uma falha, mas eu acho que fica faltando é a gente ter esse tipo de trabalho mais vezes, da gente talvez tiver contato é com uma pessoa que trabalhe na área da justiça pra dizer a questão da agressão tanto a homens quanto a mulheres, a criança né? Como é que ta essa questão? Porque a gente ver muito em noticiários.

ENTREVISTADOR: Uma vez que o gênero, ele não só aborda a situação da relação do que diz respeito as diversidades, mas o gênero aborda tanto esse direito do homem como o direito da mulher, a relação que ela tem na sociedade, a importância que ela tem na sociedade, historicamente falando. E assim, você acha que deveria ter mais eventos na escola?

Professor S (1): Exato, e não só voltado pra mulher esse foi muito interessante, mas aí ficou somente no campo feminino.

ENTREVISTADOR: específico da Lei Maria da Penha.

Professor S (1): Exato, assim que a ocasião pedia exatamente isso, que fosse trabalhado isso. Mas, a gente poderia ter feito um trabalho assim de tamanha importância também, mas pra questão de outras agressões que se sofre, outra falta de respeito que se tem, pra adolescentes, por exemplo, que são vítimas de muitas agressões, pra crianças.

ENTREVISTADOR: Na sua opinião qual o melhor espaço, ou melhor pessoa, para orientar o jovem sobre Relações de Gênero?

Professor S (1): olhe, tudo, tudo, tudo que o ser humano é ele começa com a família, tudo! Então eu acho que isso, deveria começar em casa com o pai e com a mãe, mas a gente sabe também que essa educação doméstica ela tá sendo muito precária hoje. Então entre o ideal e o real, existe uma distância muitas vezes; o ideal era que isso começasse em casa, ninguém melhor do que o pai e a mãe pra orientar uma pessoa, mas aí na falta dessa orientação é que a

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

escola tem que suprir essa necessidade, então quando o pessoal mais velho dizia: olha, o professor, a professora é sua segunda mãe, a escola é sua segunda casa, é por conta disso, porque o que não é possível ser feito em casa tem que ser feito pela escola.

ENTREVISTADOR: E aí você enfatiza principalmente em relação a gênero, que você sabe que no ambiente familiar que você citou que é importante começar em casa e o ambiente familiar, é...Agora é uma opinião bem da pesquisadora que pouco se fala de gênero, pouco se fala de sexualidade, pouco se fala de diversidade então mesmo sendo a família uma ambiente que deveria iniciar esse trabalho, mas aí fica a desejar né?

Professor S (1): Olha Mércia, é eu ainda vou um pouco mais além, Pe. Zezinho disse uma vez que os filhos seguem os passos que os pais acham que apagaram, então eles acabam caminhando exatamente por onde a gente caminha, mesmo que a gente não se dê conta a gente acha que tá fazendo uma coisa e que ninguém tá vendo mas, os filhos vão seguindo exatamente aquele caminho. E a gente não só educa com apalavras, a gente não só educa com conselhos, não é necessário que às vezes você sente com seu filho pra dizer a ele que ele tem que respeitar ao outro, pra dizer a ele que não se rir de um colega, mas quando você tem essa postura, você esta dizendo a seu filho que tenha. Vai adiantar a mãe chegar e dizer: Olha você tem que respeitar o mais velho e daí quando ele chega a casa ta a mãe gritando com a vó? Então essa desestrutura, muitas vezes, não é só a falta da palavra, mas é a falta de gesto, é a falta da postura. O pai tá batendo na mãe, no caso, qual é a relação que essa criança vai ter de homem/mulher, qual é a relação de respeito que ele acha que tem que ter? Então essa estrutura deveria começar em casa com atitude primeiro, com palavras depois, mas quando isso falha aí o professor tem que suprir.

ENTREVISTADOR: O que se aprende na escola em sua opinião?

Professor S (1): A escola forma pessoas primeiro, e no sentido de caráter a formação de um adolescente e eu nem digo de um adolescente, eu digo de um pré-adolescente, que a infância ela é apesar de determinar muita coisa, muita coisa da pra ser corrigida lá na frente. Mas, a fase de pré-adolescente e de adolescência, a escola vai determinar a vida dessa criatura, com certeza determina. Na questão do conhecimento, isso é uma questão pessoal, o conhecimento incrivelmente eu acho que ele esta em segundo plano, eu acho que ele ta em segundo plano; porque, às vezes o menino ele se forma o que ele aprendeu se tratando de conhecimento didático, pedagógico, de currículo mesmo lá na frente ele pode não lembrar, mas os exemplos que ele viu do professor, a questão da postura dele pra vida, a questão do respeito, da postura dele no trabalho, isso ele não vai esquecer de jeito nenhum. Então eu ainda acredito que a escola ela primeiro forma uma pessoa, um caráter, uma postura e depois ela informa. Que aí esse informa é a questão do currículo, do conhecimento formal, mas ela forma caráter primeiro e conhecimento depois.

ENTREVISTADOR: Como você vê o EREMPA em relação às outras escolas (públicas/privadas, de outras regiões, de onde trabalhou)? O que você acha que se assemelha e o que se diferencia?

Professor S (1): O EREMPA, talvez seja a escola mais completa, é a escola mais completa aonde eu tenha trabalhado, porque lá eu vejo isso que eu digo, a questão de formar pessoas, de ter o contato com o aluno, a equipe mantém uma relação muito gostosa, assim de amizade é um pouco mais do que só uma relação de trabalho, é uma relação de respeito, confiança e a gente consegue passar isso para os meninos, lá eu tenho no meu aluno, um amigo, e o aluno

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

tem na gente um amigo também. Além de um professor, mais uma pessoa com quem ele pode contar com que ele pode conversar com quem ele chega à gente da um abraço no aluno sem ser mal interpretado, que tem escola que o aluno tem receio que o professor toque ao menos no ombro dele, ou de tocar o ombro do professor porque ele esta acima do aluno e ponto final, então essa relação é mais estreita, é uma relação de maior confiança e eu acho que a gente interfere dessa forma um pouco mais na vida desses meninos, quando a gente estreita mais um pouco esse laço, a gente consegue atingir essa questão da personalidade deles, a gente consegue chegar.

ENTREVISTADOR: Então assim, quando se compara o EREMPA com outras instituições que você trabalhou o que você acha que se assemelha, o que você acha que grandiosamente se diferencia?

Professor S (1): Pronto, a questão do contato eu acho que é onde tem essa diferença maior. Na outra escola a gente tem uma parcela mínima de alunos que estreitam os laços, a maioria não chega, não permite que a gente se aproxime e assim, o que tem de igual é essa questão também dos colegas de buscarem resultados, de estarem sempre preocupados, de quererem que o aluno aprenda, de buscar formas novas, isso a gente encontra em outras escolas também, essa questão de cumprir o currículo, de procurar uma forma pra esse menino entender, não estou conseguindo chegar nele então vamos buscar formas alternativas, fazer um projeto, uma coisa, isso é igual! Mas, esse estreitamento desse laço com que o que a gente tenta fazer tenha um resultado um pouco melhor, é chegar nesse menino, é estabelecer um laço de confiança, aí dá resultado.

ENTREVISTADOR: Então você diz que em sua opinião, por exemplo, no EREMPA, num trabalho que se relacionasse a gênero teria uma facilidade maior de ser absorvida pelo aluno? Se lá tivesse um trabalho a partir da prática docente?

Professor S (1): Bem maior, se a gente focar nisso o resultado é um pouco melhor, eu comparo a relação professor-aluno com a questão médico-paciente, quando você vai pra médico que você não se identifica parece que nenhum remédio que ele passa te faz efeito, a gente não se sente bem, quando você confia no médico ele pode passar água com açúcar, aí você já melhora, já surte um efeito. Então a relação professor-aluno ela é meio médico-paciente também, se você conseguir conquistar você vai curar, se não, se criar uma antipatia num, não houve conquista, não há resultados!

ENTREVISTADOR: Entre família, a escola e a sociedade em geral, qual deles é mais importante na construção do conhecimento sobre Gênero? E como refletiria este conhecimento para Prática Docente? E para o currículo?

Professor S (1): Eu acho que esta na ordem certinha, essa questão de importância tá na ordem certa, família, escola e sociedade, a família deveria dar o ponta pé inicial, a escola faria o aprofundamento disso e a sociedade é onde a gente vai botar em prática o que você tá aprendendo em casa, o que você esta aprofundando na escola e o que você vai exercer é na sociedade.

ENTREVISTADOR: Uma vez é você conhecer o que é gênero, essa construção cultural do que é ser homem e do que é ser mulher, mas o diferente é você estar dentro de uma sociedade machista.

Professor S (1): Aí o que é que acontece? Eu acho que a gente queima uma etapa muito importante, é a questão do exemplo, é a questão da palavra em casa, faltou isso em casa, a escola vai lidar com o conhecimento mais formal, mas esta faltando evidência. Se ele não teve uma base de exemplo, a vivência formal que a gente vai tentar passar não surtirá tanto efeito, quando ele chega na sociedade ele vai, as vezes, entrar num atrito muito grande porque o que a gente tá tentando dizer a sociedade que desmanchar, se a gente não conseguir amarrar isso bem direitinho a sociedade é quem paga; quando chega na vida em sociedade a coisa não funciona, porque é lá que ele vai ser testado na questão da vivência que ele teve em casa, na questão que o professor disse na escola, é onde ele vai ter espaço pra se posicionar e pra ter as suas atitudes e pra ser fruto das atitudes dos outros também. Então o que ele é, o que ele sabe, o que ele recebeu de informação, de tudo que foi construído, pra ele é que vai determinar, se quando ele encontrar um a provação ele vai ficar, ele vai bater o pé e vai manter seus princípios, vai lutar por eles, ou se ele vai ser agressivo também, se ele vai ser desrespeitoso também, então existe o real e o ideal! Ideal, família começa, a escola aprofunda, a sociedade acolhe e vivencia.

ENTREVISTADOR: Quando você diz: Real/ ideal, isso pode se alargar a prática docente e ao currículo?

Professor S (1): Sim, também. Entre o real e o ideal também há uma diferença. Aí o ideal seria ter como eixo nessa questão de gênero, que eu bato de novo na mesma tecla, palavra principal, respeito ao ser humano, independente de gênero, respeito, que isso fosse trabalhado em todas as disciplinas de forma intensa e constante, que isso constasse no currículo, que fosse trabalhado em sala de aula, que fosse trabalhado o no corredor da escola, que fosse trabalhado no banheiro da escola, na cantina da escola, na calçada da escola, como tarefa de casa, sabe? Assim, lavagem cerebral mesmo, respeito e ponto final independente da situação. Você pode não concordar com algumas situações e eu não estou falando de gênero em si, mas você pode não concordar com a opinião da questão da religião do outro, do time de futebol dele, da opção dele com uma comida, com uma roupa de uma opção sexual, mas você é obrigado a respeitar isso, então entre o ideal e o real, o ideal seria isso em todos os momentos, em todas as situações, em todas as disciplinas.

ENTREVISTADOR: Quando você menciona o ideal e o real a diferença, a gente percebe que muitas das vezes a prática docente não acontece, porque alguns professores acham que não é problema da escola tratar gênero, tratar relações de gênero, então deixam fora do muro da escola, mas é uma das partes mais importantes dentro da escola a ser tratado, tanto gênero quanto preconceito, quanto religiosidade.

Professor S (1): É como se a escola atribuísse essa responsabilidade principalmente a algumas áreas e outras não, então a gente pega muitos colegas dizendo assim: isso tem que ser trabalhado na escola, tem que ser trabalhado, o professor fulano precisa trabalhar isso na matéria dele e tal, e a minha não; a minha não precisa porque eu tenho meus conteúdos pra cumprir, eu tenho...

ENTREVISTADOR: Mas, talvez professora, essa pessoa não tenham tido essa orientação do que é esse trabalho.

Professor S (1): Exato.

ENTREVISTADOR: Que não é um trabalho fácil.

ENTREVISTADOR: No seu planejamento você aborda questões sobre Relações de Gênero?

Professor S (1): É do jeito que eu te disse, no planejamento em si, ela não está explícita, formalizado não, porque a gente quando faz o planejamento, a gente segue um currículo que é da grade curricular, com os tópicos, conteúdos dentro das normas do Estado, com tópicos, com prazos, com toda formalidade que é necessária, mas implicitamente é trabalhado, talvez, não com o enfoque necessário. A gente sabe que é o que eu disse, existe o real e o ideal, talvez não com o enfoque necessário, mas é trabalhado.

ENTREVISTADOR: Em sua opinião, quais tipos de assunto poderiam ser abordados para trabalhar Gênero na escola?

Professor S (1): Eu acho que a gente tá carente de uma educação pra valor, na verdade e eu não destacaria assim, agora, não sei se conseguiria destacar um assunto específico, mas eu acho que essa questão da educação pra valores, que é a questão do respeito, da união, de você desenvolver a questão da ética, de que isso fosse cobrado como conteúdo mesmo, como que tivesse também, porque assim, quando se fala em educação hoje, especialmente pra ensino médio se foca muito em vestibular, em resultados de vestibular e a gente bem que tá criando algumas máquinas pra responderem provas, pra dar resultados, pra conseguir responder uma questão em tantos minutos, pra conseguir produzir uma redação, a gente tá manipulando os meninos, tá sendo de certa forma obrigado a isso, tem que dar um resultado, tem que aprovar tantas pessoas, tem, tem, tem...E o lado humano tá um pouco falho nisso, o menino tem que se sair bem profissionalmente e, as vezes, ele consegue passar num concurso, numa classificação legal e não consegue conviver com os colegas de trabalho, muita gente perde o emprego porque não foi trabalhado a convivência e isso tudo é uma questão de respeito ao outro, de ter educação pra valores mesmo.

ENTREVISTADOR: Então um dos temas que você abordaria, um dos assuntos, se ria a educação pra valores.

Professor S (1): É, pra desenvolver essa questão mais humana.

ENTREVISTADOR: Logo você relaciona trabalho de gênero, com a relação mais humana do ser.

Professor S (1): Porque assim, eu tou vendo meninos que estão virando a noite estudando, que estão se isolando pra estudar, pra dar resultados, pra cumprir tabela e que estão perdendo os amigos, que estão perdendo essa relação com as pessoas e a gente ver, as vezes, a gente chega numa repartição pública tem uma pessoa que é bem sucedida, que é cheia de diplomas e não te trata bem, não sabe lidar com pessoas, não sabe falar, não sabe responder, não tem sensibilidade.

ENTREVISTADOR: E quando você trata dessa situação de valores, pode ser relacionado a gênero isso aí?

Professor S (1): Sim, com certeza, a questão do respeito ao próximo, de trabalhar a questão do gênero, de respeitar a pessoa independente de gênero, de respeitar pessoa acima de qualquer coisa, de saber que você tem seus direitos, mas que você tem seus deveres, essa relação interpessoal tá ficando um pouco em segundo plano.

ENTREVISTADOR: Considerando uma diversidade as questões sobre Gênero que adentram na escola, você se sente preparado/a através da sua formação profissional (faculdade, pós-graduação) pra conversar ou trabalhar com seus alunos sobre estas questões?

Professor S (1): É, eu, a gente tem assim, do jeito que eu te disse, na faculdade, no pós-graduação se correu muito atrás de conteúdo, muito atrás de resultados, no magistério, foi mais bem trabalhado, eu fiz magistério num colégio estadual que na época era CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- porque a gente teve uma preparação, e este colégio ficava antes em Caruaru. Ele atualmente não é mais CEFAM, isso foi no ano de 1993/1994, e foi o segundo e terceiro ano da minha formação e eu tive a dádiva, por isso que eu digo que a escola forma primeiro pessoas, o caráter das pessoas, forma primeiro aquilo que você vai ser depois que você vai conhecer, eu tive a dádiva de ter excelentes professores e eles tocaram muito nessa questão de relação da gente com os meninos, de respeitar os alunos, de ver o menino independente da sua situação financeira, se você não recebe bem, mas aí não é culpa do seu aluno, você não pode ensinar pela metade porque seu salário é pela metade, você vai dar sua aula completa pra você formar um cidadão crítico, pra ele ter condição de votar numa pessoa melhor pra ele te dar um salário melhor, foi isso que foi passado pra gente o tempo todo. Meu professor de Matemática, ironicamente, que era uma área assim, os professores são meio... E matemática necessariamente é muito voltada para o homem, é muito dinâmico e o meu professor de Matemática era muito interessante porque era uma sala só de meninas e ele tinha um carinho enorme com a gente, era muito severo, as vezes, mas era quem mais tocava nesse assunto, ele dizia: Olhe, vocês não vão enricar sendo professores, todo mundo sabe disso, nenhum professor fica rico, então só vai dar aula se quiser, o salário é pouco, ninguém esta enganado aqui, agora não culpe seu aluno, porque não é ele que paga seu salário, dê a sua aula inteira se o seu salário for metade vá brigar com seu patrão, vá pra rua, faça greve, protestos, mas sua aula tem que ser inteira, porque o seu aluno não tem culpa de você ter votado errado, seu aluno não tem culpa se o governo não reconhece a sua importância, então forme seu aluno pra ele ter capacidade de votar melhor...

ENTREVISTADOR: A gente percebe o quanto a relação de poder esta na vida social do professor e nessa sua fala agora, porque a relação de gênero ela ainda é vista de uma forma muito pequena, da grandiosidade que ela e isso é porque não tem esse esclarecimento do quanto o micro poder pode ser grande, mas as pessoa ainda não perceberam isso.

Professor S (1) A influência da escola na vida de um adolescente, na vida de uma criança ela é muito maior do que o que a gente pensa.

ENTREVISTADOR: Hoje, assim no seu dia a dia você já me disse que não é uma coisa que esta fixada no currículo, mas que você aborda na sala, mas se esse assunto é colocado, por exemplo, a história da mulher, o poderio da mulher durante a vida histórica, durante os momentos históricos, se for colocado uma questão sobre diversidade de gênero, que é uma abordagem muito complicada de ser discutida e ainda é vista com muito preconceito. Se for colocada a situação do poder do homem e da fragilidade da mulher, seria tratado tranquilamente por você na sala de aula?

Professor S (1): Seria, eu não sei se eu teria assim, é....eu me comparo muito com meus professores e eu não sei se eu seria tão eficiente, eu não sei se eu teria essa força que eles tiveram comigo pelo menos, mas é aquela história a realidade que a gente encontra na sala hoje, obriga a gente a mesmo sem ter tido essa preparação acadêmica, a esta lendo, a esta

buscando, a esta se informando pra esta preparado justamente para esses entraves, chega, surge um problema na sala e você não vai saber resolver, e aí você não pode estar cheio de penas porque ah, isso eu não falo em sala, você tem que estar preparado, você tem que tá bem informado, você tem que ter argumentos fortes porque o adolescente testas a todo momento e você tem que ter segurança e outra coisa, a sua preparação tem que ser livre de preconceito, porque você só convencer uma pessoa daquilo que você acredita! Você não consegue vender um produto se você não acredita nele; não adianta, eu não vou esta dizendo a você que isso funciona se eu não acredito, eu não vou convencer ninguém. Então a postura do educador tem que primeiro ser livre de preconceito, tem que ser muito, muito bem recheada de informações pra que você tenha segurança no que você esta falando e que você tenha um a postura respeitosa, também, como é que você vai cobrar uma coisa se você não acredita? Aí não funciona

ENTREVISTADOR: A vida de moças e rapazes é igual? (diferenças? semelhanças?) Sempre foi assim ou é algo que passou a existir hoje?

Professor S (1): É o seguinte, nessas festividades eu tive o prazer e o desprazer de ouvir músicas, umas letras muito interessantes e uma coisa me chamou muito a atenção, o rapaz da banda disse assim: Antigamente as meninas cozinhavam feito mamãe, agora bebem feito papai. E eu disse: Caramba é verdade! Então essa questão de tratar gênero com igualdade não quer dizer que a mulher tenha que fazer desenfreadamente tudo que um homem faz, aí as meninas estão se vulgarizando por isso, e eu acho que essa que essa relação de moças e rapazes tá ficando muito complicada, sabe? As meninas querem beber igual aos meninos, querem não ter o direito de perder nenhuma festa, porque os meninos vão pra todas as festas e elas tem obrigação de ir também pra todas as festas, se os meninos estão no bar, bebendo seja lá o que for, as meninas também tem esse direito e eu acho que não é por aí, não pode ser assim, e não é questão de que o homem pode isso e a mulher não pode, mas é questão do respeito próprio, primeiro eu não vou poder respeitar o outro se eu não me respeito; então beber desesperadamente é, ficar até o final da festa, bêbado feito a gente encontra as meninas bêbadas no final de festa, isso não é provar poder é provar falta de respeito próprio.

ENTREVISTADOR: E é nessa situação, que a gente toca na relação de gênero, é porque assim relação de gênero não é eu querer ser igual ao homem no que se diz respeito a poder, é o construir uma identidade, o que é a mulher na sociedade hoje, do que é ser homem na sociedade hoje, o quanto que eu tenho que lutar pra ter meus direitos e meus deveres, tanto o homem quanto a mulher.

Professor S (1): Eu não vou me estender contando a história, mas os professores de magistério volto de novo, contaram uma história muito interessante e no final a moral da história era de que a mulher ela queria ter o direito de escolher e eu acho que é isso que esta faltando ser entendido, o que a gente quer, pelo menos o que deveria se buscar era um direito de escolha só, ter a liberdade de escolher o que é que você quer e não uma obrigação de ter que fazer tudo que o outro faz, isso não é saudável.

ENTREVISTADOR: E o outro você diz aí, o homem?

Professor S (1): O homem ou as outras meninas, por fulana não perde nenhuma festa eu tenho que ir também, ah porque as minhas amigas todas bebem e eu tenho que beber também, isso não é obrigação e nem é prova de poder, é uma prova de que você não tem personalidade, é questão de formação de personalidade, questão de respeito próprio, formação cultural, o que

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

a gente busca na educação de gênero é essa questão de você saber o que você quer e lutar por isso, ter o direito de escolher, ter o direito de ir atrás, ter o direito de conseguir o que você quer, não é o homem tem o direito de ir atrás e a mulher não tem, não, todo mundo tem direito de buscar o que quer; agora tem que se saber o que quer, liberdade sem freio é um desastre. Então essa educação de moças e rapazes de hoje, esta um pouco deturpada essa questão de liberdade.

ENTREVISTADOR: Quando você diz hoje, você quer dizer alguma coisa sobre muitos tempos atrás?

Professor S (1): A bem pouco tempo as famílias diziam assim: as meninas tal hora estão em casa, as meninas não saem a noite, os meninos saem, as meninas não, menino tem direito de namorar com quem quiser, mas as meninas se resguardam e tal, e isso é bem pouco tempo, as meninas tinham conhecimento dos seus limites, de até onde elas poderiam ir pra não perder sua essência, pra se resguardar e a gente não esta falando da questão nem de sexo, nem de sexualidade, nem de nada disso, mas da questão de essência mesmo de pessoa, de você criar sua identidade, de você...essa educação era mais voltada pra isso, então hoje a questão a menina tem que estudar, ela tem que sair de casa, ela tem que ser dona do seu nariz, mas jogam o nariz em cima das meninas e acabou, dê conta.

ENTREVISTADOR: Não tem como se fosse um objetivo específico.

Professor S (1): Não tem é somente ali as portas e ponto final, essa questão de ah mas não pode botar limite demais porque traumatiza, não é por aí gente, um não, não faz mal a ninguém, você negar uma coisa a um filho nem é falta de amor, nem é falta de nada não, às vezes, é necessário da limites tanto ao menino quanto a menina, mas hoje a história de ter de fazer o que quer porque é personalidade dela e é justamente a falta dessa personalidade; tá se desencadeando aí um monte de bobagem que a gente ver.

ENTREVISTADOR: Definem “ser homem” e “ser mulher”. Isso se aprende? Como?

Professor S (1): Olhe a coisas que são do instinto, o homem tem na sua essência a questão da proteção, ele é o chefe da família, a gente ver isso no animal, ele defende, ele protege. À menina, ser mulher, é a questão do instinto materno, de ta alimentando, de ta educando, mas vai um pouco, além disso, e aí vem à construção da personalidade, ser homem e ser mulher requer, tudo aquilo que você vai formar numa pessoa, tudo aquilo que você pega pra si vem de referência, você tem que ter alguém em quem você tenha que se espelhar, então eu acho que a questão do ser homem, ser mulher hoje esta um pouco falho justamente pela desestrutura familiar, hoje em dia não se tem mais uma referência de homem dentro de casa, não tem uma referência do que é ser mulher dentro de casa, o homem muitas vezes pra tentar resgatar isso sem saber de que forma faz apela pra violência e a mulher pra se livrar dessa violência apela pra qualquer outro tipo de coisa pra provar que é independente, que não precisa de nada e as vezes, você tem lá no meio uma criança olhando pra tudo isso, qual é a referência de pai, de mãe? Qual é a referência de homem e de mulher, que ela vai ter? Aí, as vezes, fica faltando alguma coisa nessa formação e esse alguma coisa vai interferir muito, muito no resto da vida dessa criança. Então ser homem e ser mulher, tem uma questão instintiva, mas tem a formação também, tem a parte referencial, precisa ter.

ENTREVISTADOR: Definem “masculino” e “feminino”? (diferenças? Semelhanças?) Como elas se explicam?

Professor S (1): A grosso modo, partindo da educação que eu recebi, que a gente recebeu, masculino seria uma coisa mais sisuda, mais séria, mais formal, o feminino algo mais doce, mais delicado, mais sensível, mas a grosso modo é isso. Assim, pela educação que eu recebi é! Masculino aí é uma coisa sóbria, bem sisuda, bem séria e tal, feminina é delicadeza, é sensibilidade, é fragilidade. Hoje. Eu já vejo isso assim, com um pouquinho mais de liberdade eu já vejo masculino muitas vezes, com um pouco de sensibilidade sim, é possível você encontrar na masculinidade a sensibilidade, o carinho, a fragilidade, essa história de homem não chora isso é do tempo de mil novecentos e abafa o caso, e dá pra encontrar no feminino uma força muito grande, uma seriedade, uma sobriedade muito grande, às vezes, que é requerida da pessoa dependendo da situação. Então definir masculino e feminino da pra gente separar dessa forma, mas dá pra encontrar essas semelhanças também, se distanciam nesses pontos, mas se encontram também nesses pontos.

ENTREVISTADOR: “Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode parecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004)”. Na escola em que a senhora trabalha como se dá a vivência do currículo e prática docente, no que diz respeito às relações de gênero? Sendo esta uma questão entendida como uma construção social, histórica e cultural.

Professor S (1): olhe, nós ainda somos frutos de uma educação muito tradicional, muito, muito e eu acho que tendo em vista a educação que nós tivemos, nós estamos fazendo alguma coisa assim, acho que além de algumas possibilidades, a gente esta oferecendo uma coisa que a gente não teve, então a política pública ela não ver mesmo essa necessidade, a gente ver que essa falha no currículo, essa carência, na verdade, mas o educador ele sente essa necessidade, a gente ainda não tem e não vai ter nunca porque toda unanimidade é burra e talvez totalidade seja só utopia, mas a gente precisa ter uma parcela maior de pessoa trabalhando, de educadores trabalhando com isso, eu acho que na escola onde eu trabalho essa parcela já é grande, talvez ela esteja um pouco distante do que deveria ser, mas ela é ainda um pouco maior do que em algumas outras escolas, mas eu digo de novo, muitas vezes isso não é feito por falta de competência do professor ou por falta de preparo ou por qualquer outra coisa, é porque nós somos frutos de uma educação muito tradicional, nós somos frutos dessa política que não se interessa por esse tema, a gente ver que na educação não se interessava muito por isso, ou tratava de forma conturbada, muito rígida, muito cheia de limites e pra completar, a gente se depara com uma política pública que não trata isso como essencial, como uma coisa que é importante. Então diante desse quadro eu acho que a reação do educador já é uma vitória, já é muito boa.

ENTREVISTADOR: A senhor(a) acha que seria importante inserir trabalhos relacionados com Diversidade Sexual, Relações de Gênero em diversas disciplinas do currículo por meio de conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares do estado?

Professor S (1): É eu acho que a palavra primordial é respeito, se você desenvolver no aluno a ideia de respeito, a diversidade sexual ela vai ser bem entendida, a questão da homossexualidade, da bissexualidade ela vai ser bem entendida, aquela cartilha que o MEC queria colocar e tal, eu achei um pouco invasiva, eu acho que não é dessa forma que você conquista o respeito das pessoas, empurrando goela abaixo, não é com imposição; porque respeito não é uma coisa que se impõe, confiança não é uma coisa que se impõe, esse tipo de valores você conquista, então é importante diferenciar, se é importante eu não posso dar as costas pra isso, eu não posso deixar de trabalhar na minha sala de aula, a diversidade, de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

trabalhar na minha sala de aula o homossexualismo, o bissexualismo, eu não posso deixar de trabalhar. Mas, eu não posso impor isso a meu aluno sem uma base, ele não vai entender bem, não vai aceitar bem se ele não sabe o que é respeito ao ser humano, se ele não respeita o outro independente do que seja a opção dele e a gente não tá falando de opção sexual, a opção dele em relação a roupa, a opção dele ao corte de cabelo, a um time de futebol, a religião que ele tem, se ele não entende o outro como um ser livre pra escolher a comida que ele quer, a religião que ele quer, se ele não entende esse respeito nessa dimensão, o respeito a opção sexual do outro aí é a ultima opção dele, então não é colocando como currículo exatamente, não é impondo isso, eu acho que tem que esta no currículo da educação pra valores, você tem que desenvolver a cidadania primeiro, a responsabilidade social primeiro, a relação social primeiro, se você não desenvolver isso todo o restante é edificação sobre a areia, não se cola, não funciona, não fica, não vai pra frente.

ENTREVISTADOR: Como à senhora define currículo?

Professor S (1): Olhe, eu posso fazer uma paralelo? A questão é um debate até um pouco vago, mas o que é destino? Você faz o destino ou o destino te acha? E a mesma coisa é o currículo, é uma imposição ou é...Então tem coisas que tem que serem determinadas, senão a gente teria uma região do país, por exemplo, com acesso a um tipo de conteúdo e outra não, então currículo precisa ser estabelecido, mas eu acho que o currículo poderia ser ainda um pouco mais maleável, então o currículo é um caminho que te mostra por onde é que você tem que andar, ele tem que te mostrar a direção, mas eu ainda acho currículo um pouco castrador, às vezes, ele impõe uma coisa que o aluno não esta preparado, ou então uma quantidade de conteúdos que você não vai conseguir trabalhar, então você passa de qualquer jeito por eles o que causa uma deficiência lá na frente, é necessário, mas precisa ser um pouco mais maleável. É a questão do destino, tem coisas que eu acho que você não pode fugir delas, mas fatalmente você vai encontrar com elas, mas outras dá pra você moldar.

ENTREVISTADOR: A quem interessa este currículo? Interessa realmente ao cidadão comum?

- I. **Esse cidadão tem consciência dos objetivos de um processo educacional que, com certeza, vão além da aprendizagem de conteúdos formais?**
- II. **Aliás, esses conteúdos foram escolhidos por quem, por quê?**

Professor S (1): É exatamente isso, o currículo eu acho que ele deveria ser, é assim tem que ter a base comum porque se não o Brasil, por exemplo, é um país muito extenso, muito... E daí a gente teria uma região do país trabalhando uma coisa e outra religião trabalhando outra, então nós teríamos níveis diferentes na mesma escolaridade, um nível bem diferente, mas o currículo precisa também ser maleável, ele precisa fazer algumas adaptações, então as vezes a gente encontra uma coisas que eu acho que não condizem muito com a realidade, e tem coisas no currículo que precisam ser revistas, que precisam ser reavaliadas, a questão de quantidade, de qualidade precisam ser reavaliadas, porque há coisas que a gente identifica mesmo, olhe isso aqui é necessário, se o aluno não passar por isso ele não segue caminho, mas tem coisas que são fictícias, que são utópicas, então o menino não sabe, por exemplo, ta faltando pra ele a questão da quatro operações, mas ta lá uma equação não sei das quantas que foge do alcance dele e a gente ter que cumprir a quilo na carreira porque alguém escolheu aquele conteúdo e eu acho que é as vezes, ele não pensa em quem é que esta recebendo essa orientação, e eu vou te dizer eu acho que a educação só um pouco mais próximo do aluno se ela fosse vista mais de

perto, pelo professor que esta atuando e não por professores que estão no gabinete já há muito tempo, que tão longe da prática docente, que tiveram contato lá na formação com uma turma, tal e vive de teoria e vive de dados e vive de porcentagens, enquanto o currículo existir pra atender a porcentagem de aprovação, a quantidade de meninos fora da sala de aula, então vamos tirar todo mundo das ruas, todo mundo numa sala de aula, mas que sala de aula? O que é que esse menino esta vendo lá dentro? vai valer a pena ele esta lá dentro? Então o currículo deve ser reavaliado em alguns aspectos, ele tem que ser mais maleável, não pode ser assim livre, mas eu acho que ele precisa ter a participação direta do professor em regime.

ENTREVISTADOR: Os PCNsEM foram um documento criado pelo Ministério da Educação entre os anos de 1995 e 1997, que se propõe a ajudar o professor de Ensino Médio a planejarem seu trabalho em sala de aula com os seus alunos.

Você tem acesso?

É um material que faz parte do seu aparato de subsídios curriculares onde você trabalha?

Professor S (1): Bem, em 1997, quando eu entrei para o Estado, o meu concurso foi inicialmente de 1ª. série à 4ª. série, e neste ano foi nos dado uma maletinha com todos os PCN's, para Ensino Fundamental para todas as disciplinas, todo bonitinho, bem arrumadinho, tal... E foi trabalhado isso com a gente umas duas vezes só, em formação continuada, foi trabalhado superficialmente. Quando eu comecei lecionar com Ensino Médio eu não tive acesso aos PCN's do Ensino Médio, e aí eu faço uma criticazinha... Por que o MEC dizia que era só entrar em contato com um telefone, e eles enviavam para o endereço do professor, isso no ano de 1999, e nós estamos em 2012 e eu nunca recebi este material. O poder não demonstra muito interesse, é uma coisa muito bonita no papel, muito divulgado, ou seja, é a “tábua de salvação do mundo”, e que eu nunca recebi. Eu não sei se isso só aconteceu comigo, ou com outros colegas. Já tive acesso através de material de outros professores, mas dei uma folheada rápida, e o interessante é que atualmente a proposta Curricular do Estado é uma e a dos PCN's é outra. Já não condiz mais, então hoje não é nem interessante pra mim, tem muita coisa interessante nos PCN's, mas a abordagem já não é mais a mesma, e a cobrança na questão de currículo também não é mais a mesma. Se percebe que nos PCN's tem uma abordagem onde consta sobre sexualidade, mas não tem explícito sobre Relações de Gênero, e aí percebe-se mais ainda que o poder público ainda não se importa em trabalhar Relações de Gênero, e aí o que se mostra para trabalhar em Sexualidade são temas relacionados as Doenças sexualmente transmissíveis, prevenções contra gravidez, métodos anticonceptivos, ou seja, ainda está muito longe de trabalhar cultural da sexualidade. É muito limitado este trabalho pelo professor, no que diz respeito à cultura, mesmo a mídia expando que existe um trabalho, mas o poder público ainda peca em não colocar temas importantes culturalmente para serem trabalhados nas escolas. O que eu percebo também é que se quer “empurrar de goela abaixo” uma cartilha que nem se trabalha com o professor, e que é imposta pelo poder público, e que se quer se trabalha o básico, que é o respeito, a humildade entre os estudantes e demais que compõe a escola. Estes temas transversais tem que acontecer de verdade e numa amplitude maior, não ficar só no papel. Esta Sexualidade precisa ser trabalhada de verdade, e aí eu reflito que tem que estudar a cultura, o respeito pelas orientações sexuais, e não só estudar que o menino tem que usar camisinha e que a menina tem que se prevenir! Por que sexualidade não é só isso, por que tem que se trabalhar de verdade a questão do respeito próprio, para que possa respeitar o outro, para que outro seja entendido como um ser que independente do Gênero, independente da orientação sexual,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

independente de qualquer coisa, ele tem que ser respeitado, então existe uma divulgação como se isto estivesse sendo feito e não está. Ainda é carente.

ENTREVISTADOR: Gostaria de dizer algo mais?

Professor S (1): Eu acho que com a mudança que gente está vendo na sociedade, e com essa necessidade de aprimorar os relacionamentos, por que a sociedade está tendo um crescimento bem diferente, as mulheres estão mais no mercado de trabalho, a quantidade filhos está diminuindo, o crescimento social é um pouco diferente, e eu me refiro a minha época de criança, o mundo está mudando a “cara”, a estrutura familiar está mudando, mas a gente precisa mudar muita coisa, a sociedade está crescendo num ritmo e a educação está a passos lentos, a sociedade está num carro de Fórmula 1 a gente está de “patinete”, tentando acompanhar uma coisa que já a gente vai perder de vista, se a gente não correr também a gente vai perder de vista, então a educação de Relações de Gênero é importante e a educação para valores é importante, e uma coisa não pode acontecer desvinculada da outra.

FINAL DA ENTREVISTA

ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSOR S (2)**INÍCIO DA ENTREVISTA**

ENTREVISTADOR: Durante sua formação você teve orientações acadêmicas que tratavam sobre Relações de Gênero, para ampliar sua prática docente?

Professor S (2): Não... Não, a gente... na minha formação a gente aprende muito a questão da área, então no meu caso, como eu fiz Ciências Sociais, a gente aprendia muito a questão da História, da Geografia, da Sociologia e a Filosofia, e... como faz tempo que eu terminei, eu terminei em 98, e essa questão de Gênero não era tão falada, era uma coisa... (quis dizer que não era uma questão falada no curso, na época), não era tocada de jeito nenhum, nenhuma cadeira do curso, nada que fizesse referência a Relação de Gênero, né?. Lógico, como professora eu procurei sempre ler, e a gente está sempre atualizado, e hoje eu tenho uma visão diferente, mas que aprendi sozinha, assim, eu procurei ler, me informar, me atualizar a respeito.

ENTREVISTADOR: Quando a senhora diz sobre as sua cadeiras do curso, assim, sociologia, filosofia, é..., dentro destas cadeiras não houve alguma menção sobre Gênero?

Professor S (2): Não, por que eu lembro, que quando eu estudei, eu lembro bem, em filosofia, a gente estudava os pensadores, a Sociologia a gente via toda esta questão da sociedade, mas a questão de Gênero não era abordada, a gente não teve nada que referenciasse gênero.

ENTREVISTADOR: A sua instituição de ensino superior era estadual, federal, era privada?

Professor S (2): Era privada, era a FAFICA, eu já informei no início do questionário.

ENTREVISTADOR: Professora, pensando em seu grupo de alunos como você definiria as Relações de Gênero? Poderia dar exemplos.

Professor S (2): É... veja... a gente tenta trabalhar, mostrar bem dentro da História, eu sempre frizo muito o papel da mulher, a questão do respeito, e eu acho que a gente não pode de jeito nenhum desprezar essa questão de gênero, você tem que está sempre lembrando as conquistas que as mulheres vem fazendo na sociedade hoje, inclusive hoje trabalhando na aula o assunto sobre a Guerra dos Cem Anos, a gente citou bem a Joana D'arc, e mostrei para eles o tempo que a mulher vem lutando, é... muitos machistas que sai dizendo por aí, que a mulher ela está tentando aparecer na sociedade hoje e que nunca deixou história, mas a mulher, ela sempre fez história, sempre esteve presente na nossa história, e assim, é fundamental que a gente frize isso. Que a sua participação (da mulher), que a sua colaboração, e tentar mostrar sempre este direito de igualdade, eu sempre digo a eles, e chamo bem a atenção das meninas que a gente ainda não conseguiu 100%, ta certo, mas eu frizo muito isso nas minhas aulas, por que pra a gente, possa principalmente ter essa questão do respeito principalmente para com a mulher, que é questão de espírito, eu acho... A mulher é uma guerreira, ela fez no passado e faz história constantemente, e ela está mudando esta história, o interessante é isso, e que o homem hoje está percebendo, graças a Deus. E isso é de suma importância, e que esta relação de gênero ela vem a cada dia melhorando. A gente vê que ainda falta muito, mas vem melhorando a cada dia. E que mulher pode ter o poder de decidir, e que em muitas situações

pode fazer as coisas muito melhor que os homens, em algumas situações elas conseguem se destacar bem melhor. Eu vejo a mulher assim de forma completa. Por exemplo, quando ela exerce um cargo, e aqui estou falando de alguém que é responsável, pois ela dentro do mercado de trabalho, e aí eu cito um projeto de empreendedorismo, e a mulher consegue fazer um trabalho bem melhor, por que ela tem cacife pra fazer várias coisas ao mesmo tempo. Ela tem um poder de persuasão muito maior que o homem, ela é muito mais organizada, ela vem se destacando muito, e isso os homens estão percebendo. O interessante é isso, já tem vários homens que já estão “tirando o chapéu”, e eles sabem que a mulher está conseguindo esta superação, e isso dentro do mercado de trabalho é fundamental. Hoje o mundo não viveria sem a mulher no mercado de trabalho.

Veja quando eu estive em outras escolas eu nunca trabalhei sobre Relações de Gênero, e se faz importante ressaltar que em Pernambuco não há no Currículo nenhuma menção que fale sobre Gênero, e isso já fica uma lacuna, né? Aí já deixa o professor “solto”, no meu caso eu faço questão de fazer estas citações, por incrível que pareça hoje mesmo eu tratei a questão do gênero, pois as vezes pego alguma “deixa” de algum assunto trabalho em sala, para que os meninos possam passar a respeitar as mulheres, pois os meninos/rapazes já vem com uma formação preconceituosa de dentro da família, onde o homem tem poder sobre a mulher, ou seja, o pai deles os ensina assim, até as próprias mães, elas pecam, por que elas criam, por exemplo: o menino não pode está na cozinha, não pode lavar um prato, não pode arrumar seu quarto. Eu cito muito isso, principalmente no projeto de Empreendedorismo, que eles no mercado de trabalho precisam destas habilidades, pois precisa-se de um homem completo, um homem que saiba respeitar, e principalmente as mulheres, que seja organizado, um homem que saiba se virar, aí quando eu passo esta importância da mulher e que o homem tem que tratá-la de igual pra igual, é para própria formação dele.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas dentro do currículo vivenciado da sua escola, relaciona-a ao tema sobre Relações de Gênero?

Professor S (2): É como eu já citei pra você, né? Especificamente não, mas como professor e set em esta abertura, você acaba dando aula de higiene, de boa convivência, de boas normas, algumas das vezes e até em datas comemorativas, se traz um texto que pode-se a bordar o trabalho sobre gênero. Mas também lhe informo que não é algo específico, uma vez que o currículo nosso não cobra este trabalho, e com aqui nesta escola a gente uma carga-horária pequena para história, e um currículo extenso, então é assim, a gente tem que “correr” para dá conta dos assunto abordados e cobrados em vestibulares, Enem, concursos, então inicialmente não se pode está meio que fugindo deste currículo específico, não que não seja importante o trabalho sobre Gênero, devido as exigências, mas eu pego alguns minutos das minhas aulas e exponho assuntos relacionados ao gênero, e que gera debates muito importantes, onde até coloco meninos e meninas para exporem suas opiniões sobre temas que tratam de gênero.

ENTREVISTADOR: Descreva com deveria ser aperfeiçoado o currículo para melhoramento da Prática Docente, no que trata Relações de Gênero e Educação.

Professor S (2): Olhe, eu acho que até ajudaria muito, por que essa questão de Gênero, ainda é muito complicada o entendimento até para o aluno, e era pra ter uma partida do currículo, assim como as disciplinas de direitos humanos, e que parece que esta trata de gênero, né? E que na escola tivesse um período que trabalhasse um projeto sobre gênero. Por que assim, eu abordo muito essa questão do gênero e do respeito, quando se fala do namoro, pois seria muito importante na escola trabalhar sobre gênero com adolescente, por que quando os meninos estão namorando, eles tratam a menina com objeto, tem a questão da sexualidade, na

relação de gênero também tem-se a discriminação no que se trata de relação de pessoas do mesmo sexo, que não é respeitado... Então é assim, eu acho que seria um trabalho a nível de estado, eu não sei se a escola tem autonomia pra fazer isso, envolver no currículo, pois se percebe que ainda é um tabu nas nossas escolas, é... Então eu acho que deveria trabalhar mais estes assuntos que falam de gênero. Muitas das vezes se tem preconceitos e grosserias por parte de muitos quando vêem meninas se apaixonarem por meninas, ou meninos terem um contato homossexual com outro menino, mas se isso fosse bem trabalhando na escola, eu acho que as pessoas começaria a entender melhor e aceitar. E também vem a questão do respeito. Por que é assim, eu digo muito a eles que não são obrigados a gostar, mas devem respeitar o outro.

ENTREVISTADOR: Qual sua opinião em relação sobre educação escolar para as meninas e para os meninos?

Professor S (2): Eu não vejo assim, que há diferença, por que, assim como a gente tem a menina que é difícil de trabalhar e absorver conceitos sobre relação de gênero, a gente tem o menino também, isso é muito relativo. Eu vejo assim num é, que tem mesmo misturado, que tem que se trabalhar uma visão única, e o conceito será único, mas a absorção é relativo para cada um, o entendimento, e isso também é uma questão cultural. Eu digo muito a eles, que as vezes tem algo que eu posso enxergar uma maldade, mas que o outro pode ver de uma forma positiva. Tem muito também de como é repassado os conceitos pela família, então tem falas em sala de aula que para alguns alunos é normal, para outros pode soar de forma pejorativa, pois são muito calados, vem de uma cultura muito fechada e criação, que vão ignorar sua fala, sua visão de mundo. Só que quando você (professor) fala das relações de gênero, de política, de religião, você corre muito este risco, então eu não vejo muito uma diferença, se com a menina é fácil ou se com o menino, é muito relativo.

ENTREVISTADOR: Na escola em que você trabalha, o tema sobre Gênero é discutido? O tema é tratado nas aulas? De que modo?

Professor S (2): Veja, com o professor de Direitos Humanos, com certeza ele faz um trabalho muito bom em relação ao Gênero, por que o ano passado eu assisti umas apresentações com a professora da devida disciplina, e foram muito bons, este ano está com uma outra professora que certamente está ou fará este trabalho, e pelo conhecimento dos professores o que a gente conversa aqui, eu tenho certeza que assim como eu faço citações sobre o tema Gênero em minhas aulas, não tomo muito tempo, mas o faço, os meus colegas também o fazem. Minha colega aborda muito em língua portuguesa, uma outra aborda em sociologia, e assim por diante, que quando a gente senta pra falarmos sobre algum tema referido a Gênero, percebemos que em nossas aulas nós tratamos sobre o mesmo. Não aqui um tempo estipulado para expor como está sendo trabalhado sobre gênero, mas em nossas aulas fala-se sim deste tema, até por que nós estando trabalhando com adolescente, se faz importante tratar sobre estas vertentes de relações de gênero, mesmo não estando no currículo, nem exigido, mas faz parte da nossa prática.

ENTREVISTADOR: Você lembra-se de uma palestra ou atividade promovida pela escola no campo de Educação e Relações de Gênero? Qual sua opinião sobre estes eventos? O que você aprendeu? O que você acha que ficou faltando?

Professor S (2): Eu não lembro de nenhum trabalho que a gente tenha feito na escola no que se refere as Relações de Gênero.

Mas eu acho que teria muita relevância que um trabalho sobre gênero fosse trabalho aqui na escola, e que fosse trabalho com projetos, com uma interdisciplinaridade com toda a escola, e que isso virasse uma prática, e que não ficasse só no pequeno tema Relações de Gênero, mas que fosse para outros temas também, com algo mais abrangente, por que a gente enfrenta algum preconceito ainda.

ENTREVISTADOR: Na sua opinião qual o melhor espaço, ou melhor pessoa, para orientar o jovem sobre Relações de Gênero?

Professor S (2): Olhe, o melhor espaço é a escola, não resta dúvida, por que por mais que os pais orientem em casa, mas não é uma coisa uniforme, a escola vai trabalhar numa visão bem única. E a melhor pessoa para orientar não deixa de ser o professor, que deve fazer este trabalho, e eu vejo mais o professor das disciplinas de humanas preparado pra fazer isso, até por que o professor de humanas ele tem mais sensibilidade, e até os alunos dizem isto, quando saem daqui para as Universidades, e principalmente nos curso de exatas, eles dizem que o professor de humanas ele é realmente Humano, ele tem um cuidado maior, e aí tem um monte de ex-alunos que fazem engenharias, e eles dizem: professora é interessante que em todo o curso eu encontrei uma professora que pude comparar com a senhora, parece que ela era “humana”, por que lá parece que o povo é muito mecânico, racional. E eu vejo o professor de humanas é mais preparado pra fazer este trabalho, e vê-se também que quando se chega na universidade, pouco se trata de Relações de Gênero, pois lá é mais o técnico do determinado curso. Os alunos quando ainda estão no Ensino Médio, e gostam mais de exatas, podem pensar que as disciplinas de humanas não lhes servem, ou a te banalizam, mas quando estão na faculdade percebem que lhes faz muita falta. Então eu percebo que o professor mais preparado pra tratar deste assunto de gênero é o de humanas, é difícil ver um professor de matemática tratar sobre estes temas, e com certeza seria um número bem pequeno.

ENTREVISTADOR: O que se aprende na escola em sua opinião?

Professor S (2): Eu acho que a escola é um espaço que ensina tudo, é um espaço muito aberto. A escola é um espaço, eu sou apaixonada por escola, é um espaço muito lindo, rico em saber, tanto que se aprende tudo. Na escola se aprende desde a falar, a sentar, por que a gente recebe aluno aqui no Ensino Médio que eu ensino esses modos. E até a higiene básica do aluno, e as vezes eu acho que a gente está perdendo o primordial com isso, que é o seguimento do currículo, que a parte do saber no ensino-aprendizagem, por que a família deveria ensinar estes comportamentos básicos, que as vezes a família está deixando pra escola responsabilizar-se com isso também. Eu acho que a escola ensina tudo, ela é completa. É interessante quando eu recebo o aluno de primeiro ano, e eu sou muito observadora, e eu percebo até a forma de se vestir, percebo algumas atitudes meio sem noção de se arrumar, se portar, e vestir, e aí eu trabalho que sua aparência é fundamental neste mundo capitalista de hoje, ela é 50% da sua aprovação em alguma entrevista de trabalho, o aluno começa tendo esta postura de mudança. Aí quando eu vejo ele no segundo ano, ela já se mostra de uma outra forma no comportamento, e quando eu o recebo no terceiro ano, já nítido sua postura, forma de vestir, seu comportamento, é incrível como a escola tem influência no comportamento do adolescente, eu observo que aquele aluno do primeiro ano, não cuidava do cabelo, dos dentes, não tinha postura, as falas eram desordenadas, falavam muito alto, e quando chega no terceiro ano, eu vejo as meninas mais arrumadinhas, cheirosinhas, mais preocupadas em estudar, e os meninos também. Agora com uma visão de mundo. Ou seja, a escola é de fato um lugar que ensina tudo, e a gente tem um poder de persuasão diante destes meninos. Eu estava observando, hoje eu dando aula no primeiro ano, disciplina de Projetos de

Empreendedorismo, e eles reclamando dessa correria por causa das provas, das aulas e dos trabalhos, e eu dizendo a eles que sabiam que isso iria acontecer mesmo nós termos começado tarde nossas aulas, mas que compensaríamos, e que a diretora teve uma conversa com eles sobre esta situação e que isso ia se corrigir, e eu como professora, enfatizei a fala, dizendo que nós iríamos mesmo passar por momentos difíceis, mas que superaríamos, num é, e os alunos acataram a conversa explicação, ou seja, se eu fosse usar de má fé, poderia de forma contrária fazer com que os alunos ficassem contra o diretor, pra você ver o quanto nós influenciemos estes adolescentes. E a gente percebe o quanto temos o poder da persuasão, nesta mudança de prédio, pois estávamos bem instalados no centro da cidade, e quando viemos pra cá este ano, há uma diferença de instalação, num é? E muitas das vezes eles me perguntam: professora, a senhora está achando o que desta escola nova, e isso eu percebo que é pra me testar. E mesmo com as dificuldades explícitas que estamos eu respondo que estou me sentindo melhor, e lhes digo: vejam o quanto é ventilada, é ampla, agora o terreno é nosso, quando começar nossa construção de reforma, estaremos com uma escola enorme, dos nossos sonhos, e aí, o aluno começa a enxergar pelas suas falas, num é? E concordar. E aí, a gente vê o quanto temos um poder de influenciar muito grande, e... dentro da escola não só existe o ensino e aprendizagem curricular, eu vou ensinar Segunda Guerra Mundial, o aluno vai aprender, vai haver um “fidbek”, e acabou! Não a gente ensino tudo, é tudo viu, é incrível, desde a organização das carteiras, ao comportamento, o respeito ao outro, como posso dá uma boa aula, se meu aluno não respeita quem está do lado? E eu tenho a facilidade muito grande de relacionar-se com meus alunos, e eu tento levar a paz, e muitos deles dizem isto, pra você ver, desde que estou aqui nesta escolar eu devo ter levado alunos à coordenação umas duas vezes. Por que acho que o educador também tem que passar a paz, sabe, se você (o educador) for agitado também acaba passando isso pra o aluno, num é? E o professor é “espelho”, e vê-se isso quando encontra-se um aluno pós-erepma, que o mesmo está com outra postura, ou seja, vê-se o quanto a instituição tem influência na vida do aluno, esta escola o EREMPA de Panelas, ela tem esse poder viu? Até alguns pais nos procuram e dizem, meu filho já está mudando de comportamento, está estudando mais, e isso é importante pra que vire uma prática, e isso faz a diferença nesta escola que vivencia com o aluno o conteúdo, mas também uma forma de relacionar-se respeitosamente com o outro.

ENTREVISTADOR: Como você vê o EREMPA em relação às outras escolas (públicas/privadas, de outras regiões, de onde trabalhou)? O que você acha que se assemelha e o que se diferencia?

Professor S (2): Eu acho que o grande diferencial da gente aqui é que, eu analisando assim, eu já vim de outras escolas, já estive do outro lado, também na parte de gestão, e eu vejo muito a questão do comprometimento do professor, e quem faz a escola é o professor, você pode ver que a escola chega a funcionar sem o gestor, mas sem o professor não, e também o aluno, são duas peças fundamentais dentro de uma escola, e o ERMPA, Eveline diz nas reuniões, e quando ela fala eu me arrepio, “a gente tem equipe”, é incrível quem sai daqui percebe lá fora, e quando assim... a gente está em capacitação e conversa com outros colegas de outras escolas, e vê que tem muitas dificuldades, e nossa escola também tem, mas o importante é que nós fazemos, nos juntamos e vamos pra prática, não é só no papel, a gente até tem dificuldade pra colocar no papel, mas a gente faz acontecer. E quando a gente tem uma equipe boa, que quer fazer e que faz, a gente também tem o aluno que sabe que a escola tem um nome a zelar e é respeitada, e “pegou moral” como eles falam, e a maioria que vem pra cá vem com um objetivo, meu primeiro momento com eles, de primeiro ano, eu converso num é? Sobre o objetivo de vida, o que você pra sua vida (isso com os alunos), qual o legado que você quer deixar? Vai passar pela história e não vai deixar nada?! Num é? Aí eles sempre

tem algo, pra falar, sabem o que querem, o que vão fazer pra chegar até realizar os seus sonhos, essa prática já existe, por que este aluno que vem, ele já conhece a escola, pois ele já conhece alguém que já está, ou já esteve na escola, e isso é repassado, por que não existe propaganda melhor da escola do que o próprio aluno, eu penso que não adianta fazer banner, ou outras propagandas, a propaganda real é o aluno, não adianta dizer que eu dou a melhor aula, se eu não faço isso, quem tem que dizer é o aluno. Então, o aluno faz essa propaganda e há uma seleção natural, eu até digo assim, as claro que nós também vamos receber o aluno que vem por que o pai quer que ele esteja aqui, e que essa é a melhor escola, ou seja, não é um desejo do adolescente, mas tem um grupo que contagia os demais, e claro que vai ter sempre os 5% que não querem fazer parte do desenvolvimento, e chegam a atrapalhar, mas esse é o diferencial, mas a gente tem de uma certa forma uma seleção que pega um grupo que quer fazer, e consegue fazer. O que incrível assim, quando se trabalha com os primeiros anos, é que eles têm garra, e a gente percebe. Este ano teve um trabalho de protagonismo juvenil no início do ano letivo, e foi um trabalho realizado com os alunos que eram do primeiro ano do ano passado, e foi um trabalho excelente, eu acho que foi um dos melhores grupos que já tivemos de Protagonismo, então eu acho que há esta seleção, e quando eles chegam aqui, provam que realmente acontece um trabalho diferenciado. E outra coisa que acontece muito aqui, é todo mundo falando a mesma linguagem (professores/educadores), então, eu cobro o comportamento do menino, se ele está sentado, que ele tem que aprender a ouvir o outro pra aprender, que você tem que ouvir o colega pra poder você falar, tem que respeitar o outro dentro da sua diferença, por que ninguém é igual. E quando eu coloco esta situação pra ao estudante, aí... o menino vai pra sala vizinha, ou quando ele vem da outra sala, então eles dizem: professora, o professor acabou de falar isso. O que significa que a gente aqui fala a mesma linguagem, que a gente tem uma equipe boa, uma aluno que é diferenciado, e esta equipe tenta ao máximo ser homogênea nas orientações da escola.

ENTREVISTADOR: Entre família, a escola e a sociedade em geral, qual deles é mais importante na construção do conhecimento sobre Gênero? E como refletiria este conhecimento para Prática Docente?

a) **E para o currículo?**

Professor S (2): Eu acho que é a família é a mais indicada para trabalhar sobre gênero. Olhe, se isso é bem trabalhado, eu tenho o maior cuidado pra trabalhar sobre isso com meu filho, pra ele aprender a respeitar, entender que a mulher ela é igual ao homem, que ela é de suma importância na sociedade, assim como o homem é. Então se a gente recebesse o aluno com essa preparação da família, aí a gente só ia moldar o aluno, mas claro que a gente também recebe aluno que tem uma postura de respeitar, por que esses tiveram uma boa educação familiar. Por que assim, tem coisas na educação do jovem, que ela é de responsabilidade familiar, que ele tem receber lá no lar, então é assim, tem coisas que a gente não conserta, e aí se percebe que a família falhou, e a família é base para tudo, e principalmente para o ser humano enfrentar o mundo, na questão da religião, na questão do respeito como um todo, na questão de visão de mundo. Quando você conhece um bom aluno, procure a família pra você ver que tem suporte, então quando o aluno chega à escola com essa visão a escola vai fazer a parte dela bem melhor, bem mais fácil, e aí eu não vou precisar repeti várias vezes que o menino precisa respeitar a menina. Por exemplo, ele tem que entender que só por que ela é mulher, ela não é inferior, e que também ela não é superior. Agora, quando o adolescente vem de um lar que o pai espanca a mãe, o pai grita que ele é quem manda, e que o filho tem fazer do mesmo jeito, e que as meninas são pra serem pagadas, usadas e deixadas pra lá, por que o pai tem “mil mulheres”, que tem dinheiro e que pode fazer tudo que quiser, e que podem fazer

filhos fora do casamento, e dá pensão e está tudo certo! Então a gente não vai conseguir mudar esta cabeça preconceituosa tão fácil, aí a escola vai ensinar, vai ficar algo na cabeça dele, ele vai “quebrar a cara” na sociedade, e quando for enfrentar o mundo lá fora, ele vai aprender sozinho, e aí talvez ele seja um “homem” e consiga se consertar, mas aí ele vai dá muito trabalho à sociedade, ele vai causar muitos danos, pra poder ele “acordar” que ele está errado, num é? Mas quando ele vem com uma base familiar de respeito, mesmo sendo de uma família humilde, com sabedoria, e aí eu digo pra os alunos, gente os pais de vocês ensinam estes valores, mas de uma forma mais simples, ou de outra maneira em casa, por exemplo: quando a mãe de vocês reclama, na questão da organização, quando a sua toalha está molhada em cima da cama, pra que você a coloque no lugar devido, a mãe, não está querendo diminuir o trabalho dela, mas que você torne-se um homem organizado.

ENTREVISTADOR: No seu planejamento você aborda questões sobre Relações de Gênero?

Professor S (2): Não. No meu planejamento não, por que na Escola de Referência a gente tem que seguir uma proposta que vem já estipulada, e até a gente comenta que é “copiou/colou”, só que aí, nas entrelinhas, como eu tenho essa abertura, na minha área aí eu aproveitar o que eu tiver de espaço para dar os exemplos cabíveis, é... eu não consigo dar uma aula de história sem dar exemplos do cotidiano, próximo do aluno, trazer para a realidade, e nessa hora que eu aproveitar para falar de um assunto como o gênero, e aí, eu não só abordo gênero, mas quando o faço, faço questão de abordar o máximo, eu aproveito o momento, se cabe agora, então vamos falar agora, por exemplo a política, eu sou mui de falar de e sobre política, não a questão partidária, mas uma questão de esclarecimento, para formação da consciência crítica do aluno, então eu trabalho muito a questão da política, e aí eu coloco em questão a situação dos governantes, e eu “malho”, agora, eu não vou chegar aqui numa aula e sem motivo vou começar falar mal do governador, num é? E eu tenho muito cuidado pra não citar nomes de governantes de cidades vizinhas, e oriento sobre a questão ética, por que nas cidades pequenas e de interior é muito delicada a questão de política partidária, e eu adoro trazer à tona as questões sobre política do dia-a-dia, e mostrar que os políticos não mudam suas atitudes errôneas, e muda-se apenas o tempo histórico, mas eles continuam fazendo as mesmas “presepadas” (coisas erradas com os bens públicos). E aí quando eu pego a questão de Gênero, eu converso e mostro como era desde a antiguidade como era o tratamento com a mulher, e com ela vem conquistando, e como o homem vem aceitando, por que a mulher não está abaixando a cabeça, ela não baixa a guarda, ela está fazendo e mostrando que ela consegue, anda esta semana eu citei a presidente Dilma pra os alunos, por que está uma maioria do “colarinho branco”, querendo que a Dilma dê um deslize, principalmente os machistas brasileiros desesperados que ela (a presidente) dê um deslize para “jogar na cara” das mulheres, _ Eu não disse que mulher no poder não dá certo. Então eu disse aos alunos que a gente tem orar para eu ela consiga fazer o máximo, e que ela já está fazendo, e que ela faça o melhor a cada dia, e a cada dia vá diminuindo essa questão do preconceito contra a mulher, e outra coisa que eu também cito é sobre a gente que dirige carro, a gente também enfrenta preconceito ainda hoje, por exemplo: quando a mulher vai estacionar e tem alguns homens, eles param o questão fazendo só pra ver se a mulher vai conseguir estacionar direito ou vai fazer alguma besteira, e quando você consegue estacionar direito, eles reparam com cara de admiração, e percebe-se que isso hoje é uma coisa comum, normal. Veja, eu dirijo a doze anos, e lhe digo o quanto a mulher enfrenta o preconceito no trânsito, e estou falando da comunicação não verbal, e a gente ver pelo olhar do homem que ela olhou assim... “tem uma mulher no carro, então ela vai fazer alguma besteira”. E então lhe digo que, no meu currículo

eu não tenho questões que falam diretamente, mas sempre que oportuno eu cito sobre o assunto, e cito exemplos do dia-a-dia.

ENTREVISTADOR: Em sua opinião, quais tipos de assunto poderiam ser abordados para trabalhar Gênero na escola?

Professor S (2): Veja, eu acho que a gente começaria pela questão do respeito, num é? Do respeito do homem para com a mulher e vice-versa. E também da mulher com a mulher, por que tem mulher que é preconceituosa com ela própria. É importante começar trabalhando o respeito, a igualdade entre ambos, e aí a escola também citaria, que eu acho que é importante e oportuno e a gente deveria trabalhar a relação de pessoas do mesmo sexo, num é? Sobre a homossexualidade, e eu acho que poderia ser citado isso de uma maneira assim, que ... até para os homossexuais que a gente na escola, eles se sentem acolhidos, por que tem uns que fazem questão de chamar a atenção, que eles se sentem “o diferente”, é como se eles pensassem que ninguém está lhes notando, então eu reagem para aparecer, então eu começo a trabalhar, _por que eu cito isso? Eu cito muito a questão da homossexualidade, por que quando eu começo a desvendar para eles que os heróis da história com o Hitler, que ele tinha sua sexualidade suspeitada, claro, até hoje não tem nada comprovado, mas existem indícios que ele foi homossexual, e os alunos agem com admiração! E também cito que Nero, também teve relações homoafetivas, o Alexandre “O Grande”, então eles (os alunos) ficam curiosos, e perguntam seguido de exclamação: _ professora a homossexualidade existe há muito tempo?! Como também existe o preconceito de uma forma camuflado. Então assim, tinha que ser um trabalho muito bem feito, por que este é um tema muito delicado, mas eu acho que a questão de gênero tem mesmo que ser abordada na escola...

(a pesquisadora enfatizou que não estava trabalhando em sua pesquisa sobre homossexualidade, e que seu tema relacionava-se as RELAÇÕES DE GÊNERO, no que diz respeito homem/mulher hoje na sociedade)

... e você (referiu-se a pesquisadora) foi feliz na sua escolha, quando trata no seu trabalho de pesquisa essas Relações de Gênero, no que diz respeito as relações de homens e mulheres na sociedade atual. Até por que não é uma preocupação da nossa sociedade, e está tudo acontecendo ao seu redor, a os governantes também não se importam com tais temas, e vê-se quando tem as “paradas gays” o tanto de reivindicações que se tem, mas a escola “fecha os olhos”, os governantes não se importam, e conseqüentemente não há formação para os professores, não há interesse. Então ficam as coisas assim e “a gente vai brincando de ensinar”, por que é assim, a gente lê, tentando está por dentro da questão de Relações de Gênero, mas a gente não tem uma formação completa não. É assim, num é? Eu aprendi, e cheguei a esta conclusão.

ENTREVISTADOR: Considerando uma diversidade as questões sobre Gênero que adentram na escola, você se sente preparado/a através da sua formação profissional (faculdade, pós-graduação) pra conversar ou trabalhar com seus alunos sobre estas questões?

Professor S (2): Na minha formação acadêmica, não. Eu não tive esta preparação, e eu me sinto preparada, por que eu leio a respeito, eu tenho curiosidade, até por que eu trabalho com adolescente, aí eu tenho esta curiosidade. E numa sociedade m que a diversidade está aflorando, então a gente tem saber falar destes assuntos, e numa sociedade machista, por que a nossa não deixa de ser, num é? Por exemplo, a religião católica, e eu sou católica, por isso vou me referi a ela, é um machismo extremado, e eu cito isso quando vou trabalhar Religião, então a gente ainda tem muito a conquistar.

ENTREVISTADOR: A vida de moças e rapazes é igual? (diferenças? semelhanças?) Sempre foi assim ou é algo que passou a existir hoje?

Professor S (2): O que eu vejo, como a gente vive numa sociedade machista o homem pode tudo, então isso já é colocado na cabeça do menino, desde pequenino, quando dá os primeiros passos a família já vai dizendo: o menino pode tudo e a menina não pode. Eu acho que não uma necessidade de haver uma educação diferente, de tratamentos diferentes, eu acho que a liberdade que se dá ao homem, deveria se dá a menina também. Mas, a nossa sociedade ainda não está preparada para isto, então, por isso que ainda temos a diferença, num é? Que educa a menina de uma maneira e o menino de outra maneira, mas isso tudo está incutido na nossa cultura, machista! Eu analiso assim, veja que o menino pode dormir na casa da namorada, dormir na casa da namorada, já a menina não pode, por se não no outro dia tem um falatório. Quando é menino, os pais não se importam de seu filho dormir na casa da namorada, os mesmos pensam “a filha não é minha”, mas se fosse a filha, já não permitiram, isso tudo é questão cultural. Então, se a família em casa ensina que tanto faz ele dormir na casa da namorada ou ela dormir na casa do namorado, desde que exista respeito entre ambos, e que respeitem os limites deles, e que desde cedo ensinassem que o menino respeitasse a menina, se nós vivêssemos em uma sociedade que a mulher é respeitada, não precisava ter essa preocupação de que a menina é tratada de maneira diferente. O que acontece na nossa sociedade é que a mulher é educada diferente, ou seja, ela já tem uma educação para que ela seja submissa, ela tem uma educação inferiorizada, as mães fazem questão de educar desse jeito, e eu combatia muito isso quando era adolescente, e a minha mãe ela teve uma “mente aberta” em relação ao namoro, ao ponto de me deixar viajar com meu namorado, que hoje é meu atual marido, mas conversava comigo, e aconselhava dizendo que eu tinha que ser uma pessoa madura, entender que você tem saber onde está “pisando”, e não errar na vida, por que eu não vou poder te ajudar, então, quando ela me dava esta confiança, eu pensava duas vezes pra fazer algo de errado. Então é isso, é a questão da educação familiar, o meu pai já era mais sisudo, por que temia o que o meu namorado pudesse fazer, mas a minha mãe dizia: _ eu confio na minha filha. Então eu digo que a família é base, por que eu tive o devido apoio da minha mãe nas orientações durante minha adolescência, e hoje eu acho tudo muito normal, mesmo achando que é necessária esta participação da família também pra dá regras nos atos dos filhos, pra não parecer que tudo pode.

ENTREVISTADOR: Definem “ser homem” e “ser mulher”. Isso se aprende? Como?

Professor S (2): Eu acho que se aprende. O homem ele é produto do meio, e ele vai aquilo que principalmente que ele tem como exemplo. Por exemplo, eu cito até o Tarzan, ele foi criado na selva, então ele vai se comportar com um animal. Eu acho que o meio influencia demais no tipo de homem que você será e no tipo de mulher que você será. Então serão os exemplos que você terá na família, num é? Então você vai se espelhar no comportamento da sua mãe, na dignidade da sua mãe, no caráter da sua mãe e do seu pai, num é?

ENTREVISTADOR: Definem “masculino” e “feminino”? (diferenças? Semelhanças?) Como elas se explicam?

Professor S (2): Olhe na Relação de Gênero não deveria haver uma diferença entre feminino e masculino, por que nós estamos falando de seres humanos, entendesse Mércia? Na minha opinião não deveria, aí é quando eu volto a parte da educação, se eu educo a menina e o menino do mesmo jeito, então eles vão ser seres humanos educados para enfrentar a vida, e não vai dizer: _ eu posso por que sou homem! Ou a mulher dizer: - eu não posso por que sou mulher! Então eu acho que o que acaba com a gente é justamente isso, por que incutem nas

nossas cabeças que somos incapazes por que temos seios e menstruamos! Pelo contrário, eu acho que isso nos fortalece. Então eu acho que não existe diferença, estamos falando de seres humanos, e só a diferença biológica, que não atrapalha. Por exemplo: se a mulher tem filho, ela fica fragilizada, pelo contrário, ela fica é forte, ou seja, ela consegue carregar um ser dentro da sua barriga, e fazer tudo que o homem não era capaz de fazer, o homem não tem esta estrutura, então que acho que por isso que nós falamos da igualdade, por que já diferenciamos aí, num é? Já no próprio sexo, se homem ou se é mulher, por que a gente está falando de seres humanos, eu não vejo diferença. Veja, eu tento pregar isso na minha casa, e eu enfrento um preconceito seriíssimo na minha vida, por que meu marido não dirige! Eu sou motorista do meu marido, e eu não vejo problema nenhum nisso, em dirigir pra ele, pois alguns já disseram: _ menina! Aqui em Cupira tem a te mulher que é motorista do marido! Eu dirijo, ele odeia dirigir, e isso não vai diminuir a masculinidade dele, mas é incrível como em sua cultura não absorvem o fato de eu fazer algo a mais que ele não faz, que é dirigir um carro, eu não vejo uma desigualdade aí, como ser humano, ele não gosta de fazer uma atividade que eu gosto de fazer. Em momento algum eu reclamei por que não quer dirigir, é o direito dele e pronto.

ENTREVISTADOR: “Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode parecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004)”. Na escola em que a senhora trabalha como se dá a vivência do currículo e prática docente, no que diz respeito às relações de gênero? Sendo esta uma questão entendida como uma construção social, histórica e cultural.

Professor S (2): Como eu disse a você, eu vou ser repetitiva. A gente não tem no Currículo aqui da escola, por que não é um interesse dos políticos, que seja trabalhando como política pública, por quê? Por que quem está à frente do poder público ainda a maioria é homem e, eles não querem jamais que se tenha esta igualdade, mas pode mudar, pode haver uma mudança, é tanto que o Brasil só após 500 anos de sua conquista é que tem a primeira mulher presidente, então é assim uma coisa tão atrasada num é Mércia? E todo fica vibrando com essa mulher na presidência, mas percebe que é ainda um atraso, por que nós somos maioria. Eu tenho certeza, e eu me preocupo com isso, por que eles (os políticos) não querem que isso apareça agora, é assim se preparam o professor, se cobram do professor, ele vai fazer. A nossa escola é um diferencial, a gente se preocupa com essa formação, até por que, para essa disciplina na escola, para a escola “ande melhor” é necessário que se trabalhe isso (Relações de Gênero). Só que outras instituições não estão vendo isto, se não está no Currículo, não há cobrança, ninguém faz. Esses políticos são machistas, com uma cabeça super atrasada, veja os homens que estão no poder, em sua maioria, é, os governadores, senadores, e até a nível de mundo, que tem muito mais que uma mulher, que tratam as mulheres como um ser inferior, a prática deles é essa, então eles não vão colocar que a igualdade de Gênero seja obrigatório no Currículo. Mas quando formos maioria talvez faremos diferente, e a gente ainda “peca” por que na formação dos partidos políticos tem que ter um percentual de mulheres, e muitas vezes nem se chega a estes percentuais, e talvez seja por esta falta de respeito que existe na política, em específico da forma com é feita a política no Brasil, pois as mulheres são sérias, e não querem se expor por que têm filhos, um nome a zelar, tem família. Então, isso é um conjunto, e os nossos políticos não estão preocupados não que se trabalhe cidadania, ou Relação de Gênero em escolas, por que eles pensam, quanto menos esclarecido a respeito dos direitos, cidadania, e outros, melhor. Dessa forma vai ser mais fácil dominar a população que não é esclarecida.

ENTREVISTADOR: A senhor(a) acha que seria importante inserir trabalhos relacionados com Diversidade Sexual, Relações de Gênero em diversas disciplinas do currículo por meio de conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares do estado?

Professor S (2): Com certeza, principalmente essa diversidade, num é? A diversidade no geral, no que diz respeito ao homossexualismo, ao bissexualismo, ou seja, no geral, tinha mesmo que ser colocada no Currículo como algo obrigatório, por que é algo que vem crescendo muito Mércia! E a gente (professores) não está sabendo lidar, e está vindo a tona agora por causa dos Direitos Humanos, mas vale salientar que isso é algo que é milenar, e acontece até com os animais (está se referindo a prática homossexual). Então precisa ter esta abertura para que agente forme a criança com uma visão de respeito, para que a gente tenha homens e mulheres que se respeitem, sem preconceito algum.

ENTREVISTADOR: Como à senhora define currículo?

Professor S (2): Veja, Currículo é um conjunto de conteúdos que é trabalhado dentro de uma instituição de ensino, é um trabalho escolar. A minha opinião sobre Currículo é que a gente na nossa sociedade, é... a agente “engole muito” o que se passa pra ensinar, ou seja, é colocado o currículo de “cima para baixo”, então, a minha definição de currículo é que a gente, a escola, na preparação desse currículo deveria ter uma participação dos professores, um grupo para trabalhar o que seria lançado para as escolas posteriormente, por que a gente prepara para vestibular aqui, a preocupação maior da gente é essa, então o currículo da gente, ele vai ter que está voltado para essa preparação, mas a gente não pode se prender só a isso, tem que ser flexível. E no Integral, a gente tem grande defeito, por que a gente se prende ao que vem pronto para a gente repassar, por isso você tem que correr pra ir buscando um tempinho e uma brechinha entre estes conteúdos para que você (o professor) possa inserir o que é necessário para a formação do homem como um todo.

ENTREVISTADOR: A quem interessa este currículo? Interessa realmente ao cidadão comum?

- V. **Esse cidadão tem consciência dos objetivos de um processo educacional que, com certeza, vão além da aprendizagem de conteúdos formais?**
- VI. **Aliás, esses conteúdos foram escolhidos por quem, por quê?**

Professor S (2): Pois bem, no estado de Pernambuco a gente ver que estes conteúdos são escolhidos para a formação do jovem, com uma preocupação de entrar na Universidade e se inserir no mercado de trabalho, agora o que peca é que do jeito que se enxerga o jovem da cidade grande se enxerga o jovem da cidade pequena, ou seja, esse currículo é passado de forma geral para estas duas realidades, então eu acho que o “pecado” está aí. Por que eu acho que deveria ter esta abertura para ser trabalhar com o que se pede, a necessidade de cada região, então, quando a gente tiver esta abertura para que o professor possa está presente nesta preparação de currículo, por que se faz importante ter um Currículo pra ter uma seqüência, um ponto de referência, num é? Por que em toda lugar se tem uma seqüência a seguir, na casa, na empresa, e não seria diferente na escola, mas também é importante que se respeitasse a peculiaridade de cada região. A gente tem hoje uma imposição de conteúdos a serem vivenciados para atingir metas de governo, e muitas vezes aquele determinado conteúdo não deu para ser trabalhado por que a turma não alcançou o desenvolvimento deste conteúdo, e a escola fica no vermelho nesta situação, por exemplo, tem conteúdos de História que não é cobrado em vestibulares ou exames exteriores, as aí eu passo rapidamente pra que quando eu

for avaliada não ser dito que a professora não trabalhou aquilo que estava no guia de assuntos da escola, do Currículo a ser seguido. E aí eu avanço para outros conteúdos necessários, então você tem que fazer este “jogo”, o famoso “jogo de cintura”, e no Integral como em toda rede Estadual tem por obrigação de vivenciar aqueles conteúdos que está listado pela Secretária de Educação do Estado, e em algumas situações você vê alguns colegas de Língua Portuguesa e Matemática dizerem que não é necessário para o aluno naquele momento, ou para provas externas como o caso do ENEM, então a gente percebe que deixa a desejar neste sentido, por que o professor perde duas ou três aulas com um conteúdo péssimo e que não vai servir muito na vida daquele aluno, outra coisa também que eu observo é que o Currículo do Ensino Médio ele deveria ser direcionado para aquele curso que o aluno do Ensino Médio iria escolher para entrar na Universidade, mas essa cultura nós não temos ainda, por exemplo, se eu fosse fazer o vestibular na área de Humana, então o Currículo mais “pesado” pra ele (o aluno) deveria ser relacionado na área de Humanas, por que tem aluno que “corre” da exata como o “diabo corre da cruz”, há, mas ele é obrigado a estudar as disciplinas de exatas do Ensino Médio, que não é nada fácil. E que ele vai fazer o ENEM, e que os conhecimentos de exatas não são muito difíceis, e que esse aluno vai conseguir uma Bolsa de Estudos lá na Faculdade na área de Humanas, e que esse aluno nunca mais vai usar esta conteúdo de exatas que ele viu no Ensino Médio, durante três anos, que ele sofreu, ele foi torturado, reprovado, desanimado, inclusive o professor de Matemática acaba sendo visto como o “carrasco”, e isso causa um transtorno na vida do aluno por que ele é obrigado a estudar o que ele odeia, eu estou falando por aqui também, eu nunca gostei da área de exatas, principalmente Matemática, tanto é que fiz Magistério por que eu não ia fazer o Técnico em Contabilidade, por que eu corria da Matemática, aí fiz Magistério e não me arrependi, e foi aí que descobri que eu queria ser professora, gostei e foi muito bom. Mas é assim, eu acho que se deveria ter essa abertura, melhoraria bastante. Nos países desenvolvidos já tem num é? Ou seja, no Ensino Médio ele vai ter a carga-horária maior vai ser na área, de acordo com o curso Superior que ele escolher. Por exemplo, os meus alunos que vão fazer o curso Superior de Direito, se desesperam a essa altura, por que nós só temos duas aulas, e é muito conteúdo para se ver em pouco tempo, e aí o professor tem que usar de várias técnicas para que os alunos possam ver os devidos conteúdos, e precisa também de muita leitura.

ENTREVISTADOR: Os PCNsEM foram um documento criado pelo Ministério da Educação entre os anos de 1995 e 1997, que se propõe a ajudar o professor de Ensino Médio a planejarem seu trabalho em sala de aula com os seus alunos.

- **Você tem acesso?**
- **É um material que faz parte do seu aparato de subsídios curriculares onde você trabalha?**

Professor S (2): É... veja, eu já tive o prazer de trabalhar com esse material no Curso Superior do PROGRAPE, e já trabalhei com os PCN's da minha área, é um material muito bom, onde o professor trabalha naquela ótica de preparar o aluno para ser um cidadão, no todo, dentro do conhecimento lá na sua área, é um material que eu indico, eu leio esse material, tenho o conhecimento e leio sempre na minha área, que é na disciplina de História.

ENTREVISTADOR: A senhora acha que a formação cultural que atendeu a uma sociedade no século XVI (que foi o surgimento do conceito de Currículo) responde aos anseios de uma sociedade do século XXI? No que relaciona currículo e relações de gênero?

Professor S (2): É a nossa questão cultural que está ligada até hoje a questão de Gênero e do Currículo num é? Com certeza tem muita relação, veja, as Escolas primeira aqui do Brasil, que eram as Escolas Jesuíticas, ensinavam o que estava no Currículo da igreja, a História por exemplo era ensinada de acordo com a religião, ou seja, o Currículo já era imposta por aquele grupo dominante, e que agente tem e ainda no século XXI ainda está com características de currículos feitos por grupos dominantes. Veja, a gente começa lá no século XVI, e a gente hoje no século XXI, é lógico que hoje estamos com uma outra visão, o professor hoje ele já não faz aquilo que dizem que para ele fazer, mas ele faz aquilo que ele acha que é importante naquele momento, então hoje o professor já tem uma abertura, até por que a gente está num país democrático, mas é uma democracia que ainda existe muita imposição, e a Relação de Gênero também é a nossa cultura, por que aqui quando a gente fala dos Senhores de Engenho, com era essa relação familiar, e como a mulher era tratada, em que o homem sempre estava a frente menosprezando a figura feminina, e isso lá no século XVI e XVII, e hoje nós ainda temos homens que proíbem mulher de usar batom, pintar unhas e cortar cabelo, por que quando alguém em fala algo assim eu me sinto no século XVI, veja que isso pé uma questão cultural, que está nas nossas raízes, e eu mostro isso aos meus alunos, por que ainda hoje existe mulher que não pode depilar a perna por que o marido acha que ela vai trair, por que não ode fazer a sobancelha para não ficar com cara de prostituta, mas ele (o marido) pode arrumar a prostituta lá fora toda bonitinha e cheirosinha, e isso era o que acontecia na nossa sociedade patriarcal no século XVI, então a nossa cultura ainda não conseguiu se desprender de muita coisa não. Inclusive ainda hoje nas “nossas salas de aula” é o professor sempre a frente, do mesmo jeito dos nossos Jesuítas ensinavam. Há um diferencial na nossa escola Integral, que é a presença do professor na vida do aluno, a “presença educativa”. Antigamente se ensinava que o professor sabia de tudo e que o aluno não ia questionar em momento algum, e ainda hoje ainda tem professores que agem assim, e aí vê-se o quanto a cultura é impressionante, por mais que você haja evolução na sociedade tem pessoas que não se desprendem desses costumes arraigados e negativamente para a educação. E até cito exemplo que tem gente que diz que: por que meu pai agia assim, meus avós agiam assim, então eu vou agir, ora o mundo evolui e você tem que acompanhar esta evolução cultural.

FINAL DA ENTREVISTA

ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSOR S (3)

INÍCIO DA ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: Pensando em seu grupo de alunos como você definiria o Relações de Gênero? Poderia dar exemplos.

Professor S (3): Eu não faço essa distinção de gênero, pra mim, eu to vendo alunos, independente é... Se são da classe feminina ou masculina, é minha sala de aula entendeu? E dependendo da composição que ela tem eu não me ligo. Determinados assuntos, claro porque chamam atenção, por exemplo, quando as meninas entram no período menstrual, então é nessa parte que tem um pouquinho dessa separação, mas, enfim, quando eu organizo, quando eu planejo a situação de aula, eu não tenho esse sentido de meninas vão terminar a atividade e meninos vão ficar lá, eu não tenho esse gênero classificatório que isso vá interferir na questão do meu planejamento de aula, no meu planejamento de curso e assim por diante.

ENTREVISTADOR: Quando planeja suas aulas dentro do currículo vivenciado da sua escola, relaciona-a ao tema sobre Relações de Gênero?

Professor S (3): Não. Simplesmente ele perpassa pelo que a gente tá organizando, quer dizer se a gente não tem, não dá também essa orientação diretamente assim... eu faço o planejamento pensando em interação para um e para o outro, ele segue direto. Pode ser até uma falha minha que a gente não se coloque com eles também para eles vivenciarem essa questão dessa diferença entre gêneros. Então, assim, no meu sentido lá, quando eu to organizando, eu não tenho esse direcionamento direto, faz parte de tá dentro do currículo ou da programação que está sendo exigida para eles. Não é sempre que ele está sendo focado no meu planejamento, mas algumas vezes tem que ser tocado (refere-se ao tema de relações de Gênero), as vezes as situações de aula nos leva... que a que faça um pequeno debate ou que eles coloquem a opinião deles ali, em questão de respeito, não é só porque é mulher, mas porque é ser humano, dentro de suas diferenças ou não, cada um tem sua forma de ser e sempre tem que conviver com todo mundo num é? Eu não posso me achar melhor do que ninguém, fazer um pré-julgamento ou julgamento de quem quer que seja.

ENTREVISTADOR: Descreva com deveria ser aperfeiçoado o currículo para melhoramento da Prática Docente, no que trata Relações de Gênero e Educação.

Professor S (3): Mércia, pra dizer a você assim de primeira mão, eu não sei como é que a gente inculcaria isso para dentro do currículo, eu sei assim como seria é... uma prática que você pudesse utilizar em determinados momentos que necessitassem, mas assim, no global, no geral de como você organizar esses parâmetros para dentro do seu currículo eu sou assim, honesta que realmente não tenho ideia de como a gente reverter isso aí, porque não vai ser só uma ação pra mim, seria uma ação para vários. Todas as outras disciplinas, a gente tinha que entrar em um acordo sobre esse tratamento, por exemplo, a área filosófica trabalha determinadas áreas que tocam, Sociologia também toca, mas, assim, aonde a gente vê a utilização é... mais dessa divisão é quando realmente a gente passa para essa questão de prática que fica sempre aquela ideia num é? Que o homem é o mais forte, que sustenta tudo e nem sempre isso acontece. Então, assim, para expor como seria, eu acho que ainda não cheguei a esse patamar (risos).

ENTREVISTADOR: Durante sua formação você teve orientações acadêmicas que tratavam sobre Relações de Gênero, para ampliar sua prática docente?

Professor S (3): Sim. Só que, é... não foi de forma sólida que tenha me dado respaldo para que eu pudesse trabalhar isso durante a minha prática quando saí da vida acadêmica num é? A visão que a gente tinha de quando é uma preparação de aula até porque algumas das disciplinas ainda a gente contava do tempo militar num é? Aquela divisão entre masculino e feminino, até dentro da própria visão da gente da educação física muitas vezes a gente era separados por essa questão de gênero. Na minha época mulher não pagava futsal, não pagava futebol de campo. Os meninos, não pagaram rítmica que era justamente a parte de dança, então dentro da própria formação acadêmica a gente via que tinha um pouco dessa separação, a gente recebia uma orientação mas, que na aplicação da prática a gente via uma formação diferente num é? Esse suporte só foi me dado realmente quando comecei a cair no dia-a-dia, na realidade da minha escola, onde eu trabalhava, com o grupo que a gente estava trabalhando lá, aonde foram surgindo as questões. É... minha formação, eu comecei em 1983, e o curso de Educação Física nessa época a gente tinha a separação, não sei se hoje já houve essa mudança num é? Hoje a gente tem a questão de bacharelado com a licenciatura, na minha época era um curso completo num é? Você fazia as duas opções numa só, mas, assim, dentro da própria universidade, na época pagava lá, a gente tinha umas matérias aonde eram de incumbência feminina e outras masculina, então, na minha formação eu tenho essa deficiência, não paguei Futebol nem Futsal porque... pagava só como ouvinte. Essas disciplinas não eram do nosso currículo (currículo feminino), (no currículo do homem) só exemplo, não tinha a ginástica rítmica que apesar dela ser uma competição feminina, mas a questão de agir do movimento, como a gente tá lá estudando pra ser o educador através do movimento, pra mim, depois a gente vai percebendo porque que os meninos não poderiam fazer? Na sua formação rítmica como a ginástica rítmica, como a parte de dança, como a gente também podia tender a modalidade de esporte? Não precisa você ter uma habilidade precisa pra fazer determinada, a não ser quando você for fazer a performance atlética, mas você enquanto detentor do conhecimento e desenvolver habilidades, acho que não. Um ou outro professor tocava nesse assunto, mas os outros simplesmente enfrentavam o conteúdo, mas a gente não distinguia essa questão de como você aplicar na prática, até porque a gente tem prática de ensino é... na própria universidade, meus estágios foram feitos lá, eu tive turmas de natação, eu tive turmas de ginástica e dança e nessa hora os meninos estão todos juntos, meninos e meninas que estão trabalhando juntos mas a gente não tinha uma orientação própria de que a gente iria encontrar determinadas situações e como deveria proceder, então, eu tive que ir aprendendo um pouco na prática.

ENTREVISTADOR: Qual sua opinião em relação sobre educação escolar para as meninas e para os meninos?

Professor S (3): Assim... para essa separação, e não vejo como era que a gente iria utilizar uma especificação para um e para outro, se eu estou querendo que a minha classe seja única e independente de gênero... Porque assim, quando você vai a um mercado de trabalho e você está concorrendo a uma vaga, tem lá assim... vaga, digamos, para o setor financeiro, então, vão se apresentar candidatos e candidatas num é? Não vai ter lá a diferença de dizer é... a função que ela vai exercer porque é mulher tem uma diferença e que para o homem tem uma diferença, a função é única, no setor financeiro, o que vai valer vai ser seu conhecimento, o que você demonstra no período de sua entrevista, o que é que você tem de experiência que você pode acarretar, apesar que, entre aspas, hoje em dia num é? Geralmente recai que

quando alguém vai pedir emprego, dizem que as mulheres são mais saídas, dependendo do entrevistador, aí é toda aquela conotação sexual em si, mas assim, para divisão, não teria.

ENTREVISTADOR: Na escola em que você trabalha, o tema sobre Gênero é discutido? O tema é tratado nas aulas? De que modo?

Professor S (3): Ele é discutido, quando a oportunidade surge. Ele não é tratado como se eu dissesse : hoje a gente vai tratar, fazer uma atividade e objetivo vai ser da gente tratar X desse assunto, certo? Ele aparece sim, na aula, ele é discutido num é? Eu não deixo de dá ênfase,mas quando esse surgimento há alguma coisa de atrito em que necessite da gente amarrar o assunto. Não é um assunto que seja preparado ou levado avante essa questão da separação de gêneros na escola num é?

ENTREVISTADOR: Você lembra-se de uma palestra ou atividade promovida pela escola no campo de Educação e Relações de Gênero? Qual sua opinião sobre estes eventos? O que você aprendeu? O que você acha que ficou faltando?

Professor S (3): Não. Nesse sentido para programar sobre a questão de trabalhar o gênero na educação, não. A gente já teve palestra para o dia Internacional da Mulher, para a gente ter a consciência do trabalho feminino hoje em dia, de que a mulher saiu de vários papéis, de como mãe, filha, esposa, amante, trabalhadora e assim por diante. Mas assim, que a gente tenha saído para prestigiar um tipo de evento como esse, aonde o tema central seja pra trabalhar sobre gênero e educação, não.

ENTREVISTADOR: Na sua opinião qual o melhor espaço, ou melhor pessoa, para orientar o jovem sobre Relações de Gênero?

Professor S (3): Bem, eu acho que o melhor espaço seria a própria escola num é? A escola... quando a gente fala em educação não se pressupõe em você meramente ler e escrever num é? isso é só o início de toda sua formação porque educação para mim, ela se pressupõe em uma mudança, mudança de comportamentos que vem as vezes arraigada, as vezes pela questão familiar, pela questão de ambiente onde você vive, e quando você está dentro da escola você vive com vários outros tipos de cultura diferentes, de pessoas diferentes, de opiniões diferentes, então, assim, para mim, educar se pressupõe nessa mudança de comportamento, enquanto isso não é atingido, para mim, a educação não foi efetiva. Então, assim, eu acho que o melhor espaço é trabalhar isso na escola desde muito cedo, desde as primeiras séries que é quando o aluno tem contato com esse novo âmbito social, ele sai do âmbito familiar de papai, mamãe, irmão e agora ele entra para um universo totalmente diferente, onde ele tem várias pessoas, ele não é mais o centrinho do universo que ele era dentro de casa num é? ele agora é mais um que está dentro da sala de aula. Então, o espaço com certeza é a escola.

ENTREVISTADOR: O que se aprende na escola em sua opinião?

Professor S (3): A gente hoje tem o sentido do aprender como ainda uma forma apenas de acúmulo de conteúdos num é? E que as vezes nem sempre a gente vê o emprego do sentido, do significado daquilo que a gente aprende, muitas vezes a gente acaba esquecendo ou então por uma forma de memorização, mas aquilo que está sendo apresentado ali, pra mim, não tem nenhum significado, para alguns talvez sim, mas eu acho que hoje ainda sim, a educação é levada nesse sentido ainda de compatibilidade num é? Você aprende português, matemática, física, educação física, mas é como se você tivesse parado, no sentido assim, de arquivados e

a gente perdeu essa correlação de que hoje o mundo gira em torno de várias outras, eu preciso do conhecimento de várias outras áreas e aplicar em determinadas situações num é? Então, alguns talvez, estejam tentando mudar esse tipo de raciocínio, mas acho que na grande maioria ainda hoje a escola investe apenas no acúmulo do conhecimento.

ENTREVISTADOR: Como você vê o EREMPA em relação às outras escolas (públicas/privadas, de outras regiões, de onde trabalhou)? O que você acha que se assemelha e o que se diferencia?

Professor S (3): Bem, em relação às outras escolas que eu trabalhei, na minha disciplina num é? É... geralmente o professor de Educação Física ele é visto feito animador de torcida num é? Em dia de festa, ele está lá para organizar, de vestir, ele sabe fazer muito bem, mas ele não é muito, assim, visto, o professor, o caráter profissional. E... Assim, quando comecei a... depois que sai da faculdade eu sempre tive uma mentalidade, não sei se eu fui a única, mas eu tenho certeza que não fui graças à Deus, de que eu tava trabalhando ali por opcional, porque seria o guia de muitas crianças e jovens que estavam começando e que através da minha disciplina num é? Ele fazia essa correlação com o mundo, porque a gente primeiro tem que aprender sobre si próprio num é? Daí para o conhecimento e ver as possibilidades que cada um utiliza dentro de um determinado espaço, seja dentro da escola, dentro da realidade da sua família, da sua rua, quando você vai a sua festinha, então, o que é que esse corpo te traz, então, inicialmente, nas outras escolas, assim, não sei se porque eu sempre tive essa ideia puxando para o meu lado, de que eu tava ali para exercer uma profissão e não meramente animadora do programa da Xuxa... (risos), então, assim, a diferencial que eu vi quando recebi a proposta da escola foi justamente isso aí, de poder realmente atuar como profissional na minha área, como professor dentro da área de Educação Física, e aonde a gente tinha... Aí eu acho engraçado... “Ah, mas a gente tem prova faz é... estudo vai fazer aula teórica”... E vocês acham que Educação Física está embasada em que? Num é?... Que contribui realmente com o seu conteúdo no conhecimento para seu aluno. Era tapa buraco, você faz horário, “ah tem na quarta uma janelinha aberta, então coloca aula de Educação Física lá”, isso é bem básico (referindo-se as outras escolas). Eu acho que a semelhança é... Dentre uma escola ou outra não pode fugir os parâmetros, os currículos que você aplica num é? Eu acho que a diferença aí vai ser em como você aplica isso daí. Então, a semelhança da formação que tenho hoje da escola, o EREMPA, poderá servir completamente a quem está trabalhando no estado, numa escola semi-integral ou nos horários normais, como também quem está saindo, como foi o meu caso que eu sai assim, do estado para um horário de escola integral também num é? Então, eu trouxe toda essa bagagem assim, então, eu acho que a semelhança que tá, que o conteúdo que a gente vai trabalhar ou que é exigido para dentro da educação, tanto do estado como do EREMPA a gente tem, o que foca, aí é essa diferença que dá e que faz com que a gente faça um trabalho é justamente esse respeito e esse cuidado em a gente transmitir esse conteúdo, que não seja somente transmitir, abrir lá a cabecinha do aluno e sair enfiando lá conhecimento, conhecimento, conhecimento, mas é a gente tentar realmente, dá esse valor e esse significado para esse conteúdo que eles estão aprendendo, para o que é que ele vai levar adiante na sua vida.

ENTREVISTADOR: Entre família, a escola e a sociedade em geral, qual deles é mais importante na construção do conhecimento sobre Gênero? E como refletiria este conhecimento para prática docente?

b) **E para o currículo?**

Professor S (3): Eu acho que o que mais é... Será ponderante aí e que justamente, dele vai partir para os outros dois aqui, é a família num é? Então, como é que seu filho será criado dentro dessas duas questões, como é que é levada a criação do pai em relação ao seu filho ou em relação a sua filha num é? A gente teve experiência de bons tempos passados de que mulher só devia fazer trabalhos manuais, ser a famosa dona do lar, só devia ganhar um bom marido e criar os filhos num é? Essa questão de hoje no mercado de trabalho quando se falava, você... já virava outra questão aí. E dos homens era sempre aquele, manter o uso da casa num é? O que organizava o trabalho, é o que se mantinha à frente e que tinha que fazer seu papel realmente de macho, e assim por diante. Então, eu acho que a primeira noção que a criança vai ter é essa relação que ele tem dentro da própria família, que deveria ter, e disso aí vai ser inculcado para aquilo que ele se encaixa dentro da sociedade ou dentro da sua própria escola. Quando ele chega, ele vai chegar com essa bagagem concerteza. Eu acho que para a prática docente, para a gente, seria ótimo a gente poder abranger porque com vários recalques que a gente tem num é? Os bullings da vida que estão aí e que a gente conhece e hoje no mundo virtual ou no mundo da escola gira muito sobre essa questão de assumir o seu papel num é? De assumir esse papel perante a sociedade e as vezes você tem a questão morfológica e fisiológica de ser um homem, mas de você querer assumir o seu papel sexual de outra forma, em outra tendência, ser homoafetivo, é ...de ser... na questão aí de ser colocada para ele, então, se isso é realmente... fosse trabalhado juntamente num é?... A sociedade hoje implica que você tenha um casamento homossexual, determinadas leis estão se utilizando, mas o que é que diz de efetivo, que realmente está sendo feito para que essas pessoas possam ter realmente essa liberdade?... Se a gente parte de uma lei maior, onde todos têm direitos iguais, que a lei é para todos não precisava ter esse adendo na nossa constituição, isso aí já seria uma garantia para o cidadão, seja qual a orientação que ele tiver. E hoje os julgamentos são de diversas formas, diversas maneiras cada um que entenda nesse sentido, mas o sentido real, eu acho, que o pessoal pouco conseguiu ainda, finalmente se atentar com ela.

ENTREVISTADOR: No seu planejamento você aborda questões sobre Relações de Gênero?

Professor S (3): Sim e não. Sim, há algumas tendências de conteúdo onde às vezes é necessário enfatizar, principalmente quando a gente trabalha em área de esporte, de ginástica, onde você vê o contexto histórico de como é que aquilo surgiu, que hoje há uma determinada modalidade que antigamente era somente composta pelo sexo masculino e hoje a mulher está aí competindo de igual para igual num é? Então, nesse contexto a gente aborda, nessa construção histórica, da participação da mulher como esportista, sim, agora, é sempre uma ideia decente que vai sempre... em todo o meu planejamento eu tenho essa ideia, não.

ENTREVISTADOR: Em sua opinião, quais tipos de assunto poderiam ser abordados para trabalhar Gênero na escola?

Professor S (3): Olhe, para esse tipo de informação vem muita coisa. Eu acho que entra o contexto histórico, da gente poder realmente trabalhar e definir esse papel do homem e da mulher independente de escolha ou opção sexual num é? A gente tem a questão que eles pouco confunde, que seria o lado científico em si da coisa, a ciência trabalhando em cima dessas questões que a gente pode abordar e eu acho que, tem duas cadeiras que a gente trabalha constantemente, acho que com isso aborda talvez até mais o assunto que eu, que a gente, tem o apoio na filosofia e na sociologia, no estudo da sociedade em si, e de como você é... cada um ministra, digamos, o conteúdo sobre gênero, então, eu acho que, em cima assim, cairia dentro desse ponto histórico da gente poder realmente, buscar nesse contexto aí,

histórico, essa evolução aí num é? Entender porque que a gente partiu de ser apenas dona de casa e que hoje a gente está assumindo a função de igual para igual, tentando igualar, as pessoas ainda tentam se igualar, significa também em testar forças num é? Medir forças, e não é bem por aí que a gente está vertendo a gente está tentando essa igualdade é as formas de oportunidades, que antigamente eram dados somente para as pessoas masculinas e as mulheres, não. Promover justamente, possibilidades que tanto você, tanto o homem possa ter, que for melhor que vença a oportunidade.

ENTREVISTADOR: Considerando uma diversidade as questões sobre Gênero que adentram na escola, você se sente preparado/a através da as formação profissional (faculdade, pós-graduação) pra conversar ou trabalhar com seus alunos sobre estas questões?

Professor S (3): É difícil você premonizar, juntar tudo isso e dizer assim, que você está preparada, primeiro, eu acho que você tem que levantar quem é você, como você se propõe num é? Que é aquela questão de que faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço, você é um exemplo querendo ou não, então você em que ser essa definição, eu acho que, eu como pessoa, essa definição, eu tenho, essa proposição do trabalho, da importância que hoje a mulher tem, eu acho, que concerteza sim... certo? Agora assim, se essa preparação que eu tive como pessoa, como cidadã, se ela valeria também na minha formação como professora, como pedagoga, aí ficaria minhas dúvidas de tratar realmente assim... eu sou boa nesse conteúdo, nesse assunto, eu vou resolver tudo isso nas minhas aulas, porque a gente entra em muitas contradições.

ENTREVISTADOR: A vida de moças e rapazes é igual? (diferenças? semelhanças?) Sempre foi assim ou é algo que passou a existir hoje?

Professor S (3): Olha, a vida de moças e rapazes dentro de uma sociedade, se a gente tiver um contexto histórico claro, existiu diferenças absurdas num é? É... hoje em dia, eu acho assim, que a vida de moças e rapazes hoje tenta se chegar numa semelhança, mas essa semelhança as vezes ainda é um pouco é... irônica, talvez, um pouco sarcástica num é? Ainda sempre tem ainda aquele jogo meio gelado assim, de um é... Sobrepuja o outro, homem pode ter uma vida sexual ativa mais cedo, se isso for visto hoje, apesar do modernismo de hoje, de tudo que é comentar, falar, da abertura sexual que vivemos, mas se outra menina começa uma vida sexual mais cedo e ativa num é? Onde, ela tenha assim, muitos parceiros, a visão que ela tem já é diferenciada, concerteza o preconceito, ainda vai continuar aquela questão cultural de que o homem pode e mulher não. Então, até onde a gente pode ver, há mulheres que fazem isso são chamadas de vulgar, e porque que os homens não podem ser também? A relação que se tem um com o outro vai ser a mesma, a troca de parceiros independe de quais são esses parceiros que você está lá se dividindo.

ENTREVISTADOR: Definem “ser homem” e “ser mulher”. Isso se aprende? Como?

Professor S (3): Eu acho que isso vai dando na vivência de cada um, desde sua formação inicial, dentro da sua família, depois na formação do que você vê dentro do contexto do social e o local de seu trabalho com o seu desempenho como profissional, não sei se, a gente aprende ou se a gente vai sendo levado a um aprendizado disso daí, também não sei se chegou-se a uma fórmula para eu te dizer assim: este é um homem e este é uma mulher. Eu acho que essa fórmula aí ainda vai ter muitas vertentes e muito o que ser discutida.

ENTREVISTADOR: Definem “masculino” e “feminino”? (diferenças? Semelhanças?) Como elas se explicam?

Professor S (3): Bem, masculino e feminino a gente... algumas coisas que a gente pode achar de diferenças, eu acho, que é só questão mesmo, morfológicas, do sexo num é? Aquilo que está visível ao olho nu, aí eu posso dizer masculino e feminino, só pela questão do que aparenta num é? A questão de fenótipo e não de genótipo, certo? Agora assim, é... a definição do que você vai querer masculino eu acho que a única diferença que entra aí é justamente essa sobre desse quadro, mas a questão biológica/morfológica, feminino e masculino.

ENTREVISTADOR: “Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode parecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004)”. Na escola em que a senhora trabalha como se dá a vivência do currículo e prática docente, no que diz respeito às relações de gênero? Sendo esta uma questão entendida como uma construção social, histórica e cultural.

Professor S (3): Vivência no currículo não tem. A vivência mesmo, como prática constando no currículo para desenvolver dentro da escola, não. Em algumas áreas, eu acho que são abordados, ela não faz parte, por exemplo, na educação física o currículo é preparado em cinco vertentes, a ginástica, o jogo, a luta, a dança e o esporte. Não é especificado que a gente tenha um trabalho dentro do currículo que está lá, ele é como uma habilidade e a competência de ser trabalhado dentro da escola a questão de gênero, nem na situação, às vezes, cultural nesse contexto histórico da sua evolução, nem as vezes também pelo contexto morfológico, fisiológico num é? Assim... que seja atuando mesmo para a gente trabalhar com as diferenças, eu acho que ainda não.

ENTREVISTADOR: A senhor(a) acha que seria importante inserir trabalhos relacionados com diversidade sexual, relações de gênero em diversas disciplinas do currículo por meio de conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares do estado?

Professor S (3): Concerteza. Eu acho que se isso fosse tratado é... de forma pedagógica num é? Sem a gente levar para nenhuma questão, nenhuma tendência nem para A nem para B, então eu acho que o jovem, o adolescente que começa a entrar em conflito, ele vive nesse próprio conflito às vezes, dentro da própria família ou entre seu próprio grupo familiar, dos seus amigos, então, se isso fosse tratado, talvez, essa questão ainda hoje, quase plenamente, daqui a pouco a gente está chegando no “séculozinho” XXII e... a gente ainda se agarra em denominar rótulos pelas pessoas, por fulano ser A, por fulana ser B, e a gente quer que o ser humano, o caráter, quer que essa pessoa tenha, o que é que ela vai me devolver enquanto pessoa e não porque ela tem diversidade, que eu acho que entre quatro paredes cada um resolve como bem entender, eu não tenho nada a ver com isso. Hoje não se fala abertamente sobre essa a questão de diversidade, fala assim, abertamente, mas nunca dá o sentido que realmente ela tem num é? Fala como hoje qualquer um fala, acha que tem a liberdade de expressão, mas a gente aí tem é... Contabilizar a questão do que é ser liberdade e o que é ser uma libertinagem, uma coisa é você comentar um assunto e outra é você fazer algo pejorativo em relação a pessoa, você está comentando o assunto para mim da mesma forma, mas a forma que ele é enfocado que vai te dá esse suporte ou não, então, se isso fosse tratado na escola realmente seriamente, juntamente com a família, porque, infelizmente, não dá para a gente ser dissociado, separado, a escola faz uma coisa a família faz outra, não vai, porque, o aluno, ele passa um determinado tempo, depois ele vai ter que está no seio

familiar, então tudo aquilo que é culturalmente dentro daquela família, daquela criação vai está em cima dele cobrando concerteza, as quatro “horinhas”, cinco “horinhas” que ele passou aqui, as meia “horinha”, uma “horinha” que a gente passou aqui nesse trabalho não faz muito efeito, tem que ser uma ação conjunta e séria.

ENTREVISTADOR: Como à senhora define currículo?

Professor S (3): Bem. Currículo a gente pode organizar como um roteiro ou um guia de ações em que você vai se é... Se utilizar para sua prática num é? Aonde vai está contemplado tudo aquilo que você acha necessário dentro do seu campo disciplinar ou dentro de vários equidades de disciplinas, dentro da escola ou na sua formação, então assim, currículo está lá num é? são todos necessários o que a gente tem que trabalhar, você pode até em algum momento não utilizar, mas ele deve está contemplado, então, essas questões acho que a gente não vê, sobre as diversidades, hoje no uso da informática, os bullyings que está acontecendo, a gente está hoje com leis aí tentando proteger essas questões do bullying virtual num é? que aparece lá, você conta uma coisa e o mundo inteiro daqui a pouco está sabendo. Já aconteceu de adolescentes matarem, perderem a vida ou entrar em depressão por essas questões que estão aí, então assim, eu acho que currículo vai ser aquele embasamento a gente tem... ele tem que ser contemplado, o assunto tem que ser levado num é? Você pode fazer a opção de escolha, mas ele está ali para te dá uma orientação. Eu acho que as disciplinas teriam que amarrar o nó, todas ao mesmo tempo, a gente tem algumas disciplinas que tratam isso constantemente, mas isso aí tem que ser um trabalho em conjunto, tanto em disciplinas na área de humanas quanto em disciplinas na área de exatas, a gente não pode diferenciar isso aí, realmente, concerteza, é uma falha nossa, ainda existente no sistema, mas que a gente não pode tapar os olhos, não pode fazer de cego sabendo que a situação existe.

ENTREVISTADOR: A quem interessa este currículo? Interessa realmente ao cidadão comum?

Professor S (3): Esse cidadão tem consciência dos objetivos de um processo educacional que, com certeza, vão além da aprendizagem de conteúdos formais?

I. Aliás, esses conteúdos foram escolhidos por quem, por quê?

Professor S (3): Eu acho assim que... O cidadão em si tem que ter consciência de o que é o currículo que ele está sendo apresentado num é? Para ele essa forma de conhecimento eu acho que essa consciência ainda não existe totalmente num é? E... Aquele que também está no se campo de elaboração pode ser pessoas assim, às vezes, capacitadas em realizar esse tipo de trabalho, mas talvez, acho que não leve em conta essas necessidades que às vezes pode partir de algo tão simples num é? Porque tantas teorias evolutivas que o pessoal se organiza, que vão buscar em livros, que baixam, de forma didática, pedagógica e que às vezes não atinge o que está na ponta, ele não consegue chegar lá para saber do cidadão que tenha uma formação pode ser que ele possa opinar nesse currículo, pode ser que esse currículo seja que chegue lá, mas para um que está morando a léguas de distância de um centro urbano, coitado, acho que ele nunca viu, talvez ele não tenha visto um telefone, essa consciência para ele realmente não vai existir, e esse trabalho não vai atingi-lo. Será que quem está fazendo o currículo pensa eu quem está lá à frente? Para quem é que você vai realmente alcançar com o trabalho com que você está realmente colocando ali ou realmente se senta usa um papel e vamos lá colocar algumas ideias? Acha que aquelas ficaram muito bonitas e arrumadas e vamos entregar, e

aplique. Agora, a vivência daquilo ali vai realmente importar para a vida desse cidadão? Eis aí a questão.

ENTREVISTADOR: Os PCNsEM foram um documento criado pelo Ministério da Educação entre os anos de 1995 e 1997, que se propõe a ajudar o professor de Ensino Médio a planejarem seu trabalho em sala de aula com os seus alunos.

- **Você tem acesso?**
- **É um material que faz parte do seu aparato de subsídios curriculares onde você trabalha?**

Professor S (3): Sim. Aqui na nossa escola todo o professorado, os parâmetros a gente recebeu, faz a leitura, faz a avaliação, nessa criação dos PCNs é que a gente não teve, mas nessa segunda proposta é que tentou sistematizar mais os conteúdos principalmente na área de educação física que era uma coisa muito solta, não sei assim, nas outras disciplinas como foi esse processo, mas para a gente, pelo menos, aqui em Pernambuco é... o professor hoje dava alguma área da parte de esporte, amanhã ele dava a mesma coisa num é? O outro começava o conteúdo e ia dá ginástica, o outro só queria dá dança e tinha outro que não queria fazer nada num é? A gente encontra essas situações em tudo o que é campo profissional. Então assim, a segunda elaboração da gente, já teve a participação assim, que ele quis trazer nós professores que estamos dia-a-dia na escola do que a gente acha importante abordar e como seria a forma melhor, não chegamos ainda o cem por cento, mas eu acho que agora a gente está conseguindo sistematizar um conteúdo e de ficar de fácil compreensão porque na minha disciplina a gente gera em cima de vários conhecimentos. Os professores de Educação Física foram convocados através de palestras de seminários num é? E em grupos assim, de estudo, a ver as propostas que tinha anteriormente e o que é que a gente poderia adicionar para essa nova proposta que a gente queria na escola num é? Então a gente que estava assim, na prática, na área foi levado em conta, porque quem sabe a realidade é o professor que está lá no dia-a-dia tentando surgir, aí a gente teve algumas aqui, algumas propostas que a gente foi utilizado nesse parâmetro de organizar, tentar sistematizar, já tem o outro grupo também que tá tentando fazer o livro didático num é? Para a Educação física, e aí a gente está nesse caminho aí e em pouco tempo a gente vai ter resultado de tudo, mas este a gente usa, aí os currículos que são chegados para a gente é o que a gente tenta aplicar na escola pelo menos no parâmetro de ensino médio num é? A proposta curricular que foram colocadas para a gente e que depois houve essa modificação, eles tentam hoje absorver entre as suas áreas do conhecimento num é? E assim, a gente teve mais esse enfoque quando a gente começou a trabalhar realmente essa proposta dentro da escola, a proposta da escola integral num é? E que a gente tinha que ir buscar esse subsídio que a gente começou meio aquela coisa, meio incerta de qual era norte que a gente tomaria, lembrando que a gente não poderia fugir disso aqui concerteza, está lá baseado nas LDBs e assim por diante, então assim, eu nunca li a obra inteira, completa, se eu disser isso a você eu estou mentindo, mas a gente aqui sempre tenta trabalhar baseado, quando a gente está esquecido, a gente tenta, sempre quando tem uma reunião eu: “olhe, lembra da LDB, olhe que a gente teria que usar esses parâmetros aqui num é?” Esses parâmetros curriculares que estão surgindo vem dos PCNs, tem que está embasado entre um e outro para sua corelação, então assim, quando houve essa criação em 95 – 97 não, mas quando a gente foi agora para o parâmetro curricular num é? As propostas curriculares para a escola aí, pelo menos, no meu grupo a gente teve capacitação assim, de alguns encontros em que a gente sentou, releu esse documento e redigir como seria realmente agora a sua aplicação, então, a gente tentou dizer assim... todas as disciplinas, português, matemática, você vê história, você vê química, eles tem um norte a seguir num é? A educação física

também precisa de um norte, se a gente é... quiser ser tratado, lembrado que nós somos uma disciplina obrigatória dentro desse currículo, a gente não faz parte de área de diversidade, de você faz se quiser, ela é uma disciplina obrigatória. Muito importante que a gente tivesse um parâmetro de como seguir, de como se relacionar e como colocar em contexto toda essa gama de conhecimento que veste ao homem dentro de suas várias áreas de que a gente necessita, dentro do movimento humano.

ENTREVISTADOR: A senhora acha que a formação cultural que atendeu a uma sociedade no século XVI responde aos anseios de uma sociedade do século XXI? No que relaciona currículo e relações de gênero?

Professor S (3): De forma alguma. O ser humano ele é, digamos assim, mutável, é uma transformação constante, não só pela questão pessoal, do seu desenvolvimento pessoal, mas pela questão cultural, o que nós tínhamos como sociedade no século XIX, não é mais essa sociedade que hoje num é? Que é a questão do século XVI, ela não vai atender nunca, a gente pode ter algum fio de meada que nos norteie um pouco, mas dizer que ela, do jeito que está lá, vai ser servida é a mesma coisa que dizer que o código de lei da gente que foi de 1940, que ainda hoje está sendo utilizado, aí volta-se a pergunta, um tipo de padrão como esse pode-se utilizar numa vida como a gente está hoje? Aqueles mesmos parâmetros que aconteciam naquela cultura, naquela época vão ser os mesmos de hoje? Alguns valores permanecem, mas a sociedade se transforma, se muda constantemente num é? O que a gente hoje via de uma determinada forma, de forma às vezes nociva, hoje a gente está vendo como uma forma benéfica, e isso vai acontecendo. Eu não tenho assim, conhecimento desse currículo, dessa época que foi dirigido para essa, que ainda hoje se utiliza, eu assim... não tenho. Eu acho que não, eu acho que ela não atende de forma alguma, e eu acho assim que o resquício que a gente é... pode dizer que ainda tem até hoje talvez, seja dentro do contexto histórico de alguma coisa que foram vertentes ainda, que prevalecer ainda para nós, principalmente essa questão hoje do trabalho, da posição da mulher dentro da sociedade certo? Eu acho que ainda alguma coisa ainda está arraigada assim, no sentido do que era a visão daquela época para o que a gente tem hoje, mas assim, de comentar que ela vai nortear ou que ela ainda sustenta o que a gente hoje vive em sociedade no século, concerteza não. Há uma mudança. A necessidade econômica foi uma das primeiras vertentes que brigou ou talvez tenha dado esse empurrão e se a gente lembrar um pouco da história a gente consegue ver no período da primeira e segunda, guerras mundiais, aonde os companheiros, os maridos e os familiares masculinos foram para a guerra defender a sua pátria num é? E quem ficou em sua cidade, em seu país lá, foram as mulheres, aonde elas tiveram que ocupar o lugar de suas fábricas, tiveram que se tornarem piloto de avião, combater em tudo lá, então eu acho que isso foi o primeiro revanche, só que isso, naquele período foi uma necessidade por conta que os homens não estavam em casa, e aí as mulheres fizeram a festa, mas eu acho que esse sentido que começou a perdurar durante segunda guerra mundial sobre o Guga até, começou a festa do biquini num é? A mulher antigamente não se expunha de colocar o corpo para fora, eu acho que a ideia começa talvez, germinar daí, quando as mulheres tiveram essa sensação de experiência de está lá assim, do outro lado, “Poxa estou aqui hoje numa função que era somente zelada somente aos homens, que era o campo masculino de atuação” ela saiu de dona de casa, aquela coisa de “dondoquinha”, de meiga, e tiveram que pegar no pesado, e eu acho que talvez, aí que tenha sido um pouco da semente para que durante esse período a mulher tenha tentado lutar para achar o seu local realmente na sociedade, que ela não só pode desempenhar tais e tais papéis, mas sim, o que ela quiser, assim como também é o homem, aí estamos chegando no que é essa diferença.

ENTREVISTADOR: Gostaria de dizer algo mais?

Professor S (3): De tudo que a gente detalhou das perguntas que a gente foi comentando aqui, entre as ideias que a gente foi trocando durante a entrevista, o que a gente pode tirar aqui de resumo é que isso tem que ter um outro olhar, nós precisamos evoluir nessa questão também, a questão de trabalhar a questão de gênero com certeza, para que não haja tanta deturpação hoje ainda porque em alguns lugares a mulher é aceita totalmente dentro da sua plenitude como profissional e outro lugar a gente sabe que isso não existe num é? Totalmente uma faxada é... esconder coisas que de fato realmente acontece e que as vezes muito denigre da imagem do que realmente é a mulher, ver ela como pessoa, como identidade num é? coisas aí está aparecendo você sabe, o que a gente chama de... que hoje num é? o assédio sexual principalmente num é? Então ainda há alguns, ainda, trabalhos nesse sentido que mulher é para essa questão aí num é? Mas, ela como profissional ainda não tem o valor devido, ela não é assim, reconhecida como força realmente de trabalho. Espero que graças à Deus essa média seja bem menor nos tempos atuais.

FINAL DA ENTREVISTA

ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSOR S (4)**INÍCIO DA ENTREVISTA**

ENTREVISTADOR: Enquanto representante da instituição, como a escola que a senhora dirige trabalha com a questão de gênero. Exemplos que essa relação de gênero pode aparecer: em trabalhos com dança, palestras, entre outros.

Professor S (4): Veja, a gente trabalha dentro da própria disciplina de Direitos Humanos, num é? Que vem a questão de Gênero, a gente trabalha aqui na Escola a questão do dia da mulher, projetos que são vivenciados, e tem danças, tem palestras, então desta forma os trabalhos são em conversas informais. No nosso Currículo têm Direitos Humanos, então pode ser abordados temas como relações de gênero. Não tem um item exclusivo, mas no momento em que se trabalha Direitos Humanos, vem também a questão de Igualdade, o professor também vai trabalhar a lei de Direitos Humanos, as leis que compõe, então assim... Abrange a questão do Gênero, então é assim, na hora que coloco o assunto sobre os Direitos Universais de Direitos Humanos, logo se trabalha o princípio de igualdade, então dá toda condição de se trabalhar Relações de Gênero, a questão de Feminino e masculino, a questão do homossexualismo, ou seja, contempla estas situações.

ENTREVISTADOR: Como a senhora lida com a questão de gênero junto aos professores? Teve algum problema? Já teve caso de estudante ser incompreendido e professores não saberem agir no que diz respeito ao conhecimento de gênero?

Professor S (4): Não, assim, a agente tem vários casos, e a gente sabe que hoje em dia a questão do respeito, e a questão de como eles lidam, a gente sabe que existe discriminação, mas não por parte dos professores. Mas embora eu acho que a escola precisa realmente desenvolver mais projetos nesta área, por que o número é muito grande (ela refere-se a questão da Homofobia), e isso começa acarretar problemas indisciplinados, do tipo Bullying. É aqui eu me refiro, quando falo sobre o número grande, a questão da homofobia, num é? Por que antes era muito assim, reprimido num é? Mas hoje está bem mais em aberto, e as pessoas ainda não sabem lidar com esta situação, então a escola tem que desenvolver mais essa compreensão, a questão desse respeito, a questão de como lidar com a diferença, num é? Por que a gente ainda não sabe lidar com a diferença, infelizmente, e é por isso que se ocasiona tanto problema na escola.

ENTREVISTADOR: Como lidar com pais? Para tratar de tema como relações de gênero?

Professor S (4): Não. Ainda não. Existe algumas situações isoladas, quando a gente precisa conversar, mas nunca uma coisa exclusiva para trabalhar sobre Relações de Gênero com os pais.

ENTREVISTADOR: O que a senhora pensa dos PCNsEM? (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio)

- Ele ajuda a tratar na questão de gênero?
- Faz avançar em termos de diálogo entre os profissionais?
- Faz avançar pra conhecer a questão de gênero, currículo e prática docente?
- Faz avançar pra conviver com estes temas que podem tratar a partir de gênero: sexualidade, relação homem/mulher na sociedade?

Professor S (4): Eu acho que foi um avanço, os Parâmetros Curriculares, embora houve muita crítica para eles que é um pacote pronto, mas ele ainda é delineador, ele é muito importante, com a questão da transversalidade ele dá pouco critério para o professor trabalhar esse gênero, então ainda não, assim... que seja exclusivo de X professor, mas que, com a transversalidade dá para englobar várias e diversas áreas, todos os professores podem trabalhar, então acho que é importantíssimo. Os PCNsEM, abriram espaços para discussões nessa questão de gênero, ele não é só os próprios parâmetros, mas ele começou na escola a fazer acordar todas essas questões que já existiam mas não eram tão... os parâmetros deram um suporte para o professor começar a fazer esse trabalho, como eu disse, ele não é um documento que você vai apenas seguir, mas ele é um dos componentes que pode dá suporte.

ENTREVISTADOR: A senhora tem críticas a fazer ao PCNEM? Quais seriam as sugestões para facilitar o trabalho de gênero?

Professor S (4): A questão dos PCNsEM já foi muito discutida não é? Essa questão além de ser um pacote pronto tem que ser inserido, e sem a formação de profissionais, hoje no Brasil um grande problema das mudanças é que existe geralmente a crítica antes do conhecimento. Então, sempre fui a favor dos PCNsEM. Quando vem aquela crítica que é bom uma camisa de força... mas eu acho que ele não é dessa forma, ele começou a mudar a visão de currículo dentro da escola, foi a partir dos PCNsEM.

ENTREVISTADOR: O Projeto Político Pedagógico da sua escola contempla, prevê projetos envolvendo diversas disciplinas? De que maneira?

Professor S (4): Veja, o projeto está sendo reformulado agora, inclusive eu estava trabalhando nele, essa questão é justamente para a gente dá uma repaginada nesse projeto, inclusive a questão de gênero, a questão de Bullying, a questão da lei, história dos afrodescendentes, então, tudo isso para a gente dá uma repaginada para que não seja como eu disse, apenas a responsabilidade de uma disciplina, mas que haja uma integração que todas tenham a mesma linguagem.

ENTREVISTADOR: Como a senhora pensa o trabalho sobre Relações de Gênero na escola e como deveria ser abordado?

Professor S (4): Veja, como eu disse antes, a questão de direitos humanos eu acho que isso aí é o princípio de tudo, que se a gente respeitar essa lei não é? Essa lei Universal dos Direitos Humanos, a gente nem teria todo esse problema com gênero, então a gente pega no princípio começando a respeitar as diferenças, porque nós somos iguais enquanto seres humanos, mas nós temos nossas diferenças, ninguém é igual a ninguém, mas temos que ser respeitados nesse princípio, então aí a questão do gênero já. Eu acho que a escola deve ter trabalhado nesse projeto, de diálogo sabe? Tem que envolver a família nessas questões, chamar a responsabilidade também as questões dos valores que a família esqueceu e daí ficou tudo pra escola, então, tem que ser em parceria também com a família.

ENTREVISTADOR: Quando se fala de Relações de Gênero, pode-se falar de vários itens: diversidade, orientação sexual (heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade), a relação da mulher e do homem, sexualidade. Há algum tipo de discussão curricular e/ou extracurricular sobre estes temas?

Professor S (4): Muito pouco, eu acho que deveria ser mais, esse ano eu acho que ainda vai ser maior Mércia. Porque a gente com essa disciplina, e como eu já citei várias vezes que é importante isso, e esse assunto só ficava na disciplinas de sociologia, mas aí o professor não dava conta porque é muito amplo, então este ano vamos abordar também na disciplinas de Direitos Humanos e acredito também que será abordado na disciplina de Empreendedorismo e Projetos, porque daí não vai ficar sobre a responsabilidade de um, então tem que ser curricular e extracurricular também, ele apresenta diversas formas num é? Eu não posso dizer que seja apenas curricular, eu acho que vai ser mais extracurricular.

ENTREVISTADOR: Qual o perfil sócio-econômico das famílias que fazem parte desta escola?

Professor S (4): É... é baixo mesmo. A maioria tem apenas um salário mínimo.

ENTREVISTADOR: O que é preciso assegurar para que a escola exerça seu papel e sua função na sociedade?

Professor S (4): São várias questões não é? Hoje a questão da família, a questão da relação da escola com a sociedade que tem essa influência, é de jogar tudo para a escola, ou seja, tem que delimitar o que é papel da escola, o que é papel da família, o que é papel da sociedade, então, hoje a gente não dá conta das demandas sociais, a gente não dá conta. A família precisa trabalhar, então joga o filho na escola entendeu? Então a escola tem que dá conta de tudo e ela não dá, infelizmente, a gente tem que definir, escola é o que? Lugar de educação e saber sistematizado, a gente tem que dá conta disso. Entendeu? Lógico que os valores são importantes, a gente pode... Mas não como só responsabilidade da escola. Por que a nossa função é o aprendizado sistematizado, a gente vai para a lei e é isso que define a função da escola, e a gente tem fazer isso muito bem feito, e as outras demandas são incorporados nas escolas por que fazemos parte da sociedade, mas não com a única responsabilidade ser da escola, não pode!

ENTREVISTADOR: Qual o elemento organizador da proposta da escola? O que dá “liga” ao trabalho na escola?

Professor S (4): As funções todas, giram em torno do pedagógico, que ele é o eixo, num é? E é em torno dele que a escola funciona. Se a gente não tiver uma boa equipe comprometida com o projeto político da escola, com a missão da escola, com a visão da escola, não tem como a escola acontecer. Então é esse o real, o mais importante. E a nossa missão é formar cidadão autônomo e competente, comprometidos com as questões sociais, que exerçam esta cidadania, então a partir deste eixo a gente monta toda a nossa proposta, e aí a gente tem que está com a mesma visão de que é o melhor pra meu trabalho, é minha visão.

ENTREVISTADOR: Qual a importância do conhecimento para definição dos rumos e diretrizes da escola?

Professor S (4): Conhecimento é foco num é? Até porque a gente não trabalha só com informação, é a questão de transformar a informação em conhecimento, então, ele é um dos caminhos para escola.

ENTREVISTADOR: O que é relevante ensinar?

Professor S (4): É um leque Mércia. Vamos dizer assim, que o que é importante, é desenvolver no estudante aquelas habilidades básicas, é a gente conseguir desenvolver aquelas competências básicas que eu possa transformá-las em habilidades. Então, com a leitura, com a escrita, com o raciocínio lógico eu vou longe, mas trabalhar realmente de uma forma que eu consiga entender o que eu estou aprendendo, que eu consiga transformar esse conhecimento, essa informação em conhecimento, então, aí eu aprendi. É o principal. Porque aí eu posso aprender tudo, a partir que desenvolver no estudante essas habilidades, então. Eu acho que ele tem como se sobressair nas demais situações que aparecem na escola em outras disciplinas.

ENTREVISTADOR: O que realmente se aprende na escola em sua opinião?

Professor S (4): Ensino que gera conhecimento sistematizado. Embora, quando você trabalha com educação integral a gente não trabalha só conhecimento dentro de informações, a gente trabalha valores, a gente trabalha convívio social, a gente trabalha muito a autoestima do estudante, então todas aquelas competências pessoais a questão de valores, a questão dos quatro pilares. A escola hoje, ela está muito além daquilo que a gente precisa hoje para vida em sociedade, então, acho que hoje o conhecimento, aquele saber sistemático deixa muito a desejar, então, hoje assim... não aprende como deveria aprender, então tem alunos saindo sem desenvolver habilidades básicas, tem alunos saindo como analfabeto funcional, então hoje as dificuldades em aprendizagem são outras.

ENTREVISTADOR: A senhora acha que há diferença entre moças (mulheres) e rapazes (homens)? Quais?

Professor S (4): As diferenças, só biológicas num é? Mas a capacidade de aprender, a capacidade de desenvolver qualquer profissão hoje, não existe mais diferenças. Hoje as mulheres estão... quando a gente via uma reportagem na televisão só mostrava a maioria dos casos importantes na justiça, a nível de Brasil sendo resolvidos por homens, hoje vemos muitas mulheres sendo promotoras, juízas e advogadas, então é assim, papéis que eram antes ocupados por homens, a mulher está assumindo, e a cada dia a mulher vem assumindo muitos papéis importantes e com muita eficiência, pois havia discriminação, mas agora há um respeito.

ENTREVISTADOR: Como a senhora acha que as pessoas definem o que é ser homem ou ser mulher? A senhora acha que a gente aprende estas coisas, na sociedade, e/ou cultura?

Professor S (4): Sim. Porque a nossa sociedade é cultural num é? A nossa sociedade tem essa cultura de relação de poder, então, isso é colocado desde o nascimento. Então, a gente aprendeu que homem não chora, a gente aprendeu que a mulher é mais frágil, então, isso é aprendido, isso não é transmitido geneticamente, vem da cultura de cada sociedade e de nossa sociedade, foi imposto pra gente.

ENTREVISTADOR: O que significa “ser feminino” e “ser masculino” pra senhora?

Professor S (4): É a questão da relação de poder mesmo, é a questão de força, é a questão de biológica. Eu aprendi muito com minha mãe, ela foi muito guerreira entendeu? E ela assumiu a responsabilidade de pai, ela sempre foi muito independente, então assim, eu não tenho em mim, não existe essa questão de que a mulher tem que ter dona de casa e o homem tem que ir trabalhar fora, porque na minha prática isso já não existia, toda responsabilidade era dela. Por

isso que pra mim fica difícil dizer o que é masculino e o que é ser feminino, eu acho que essa questão aí, é a questão de como eu me comporto e a questão biológica apenas, mas eu percebo que é construída dentro da sociedade.

ENTREVISTADOR: O que a senhora acha que a escola ensina sobre isso (as definições citadas acima)?

Professor S (4): Como a escola é consequência de uma sociedade, então ela se porta também como a sociedade, ainda não cabe bem na nossa cabeça essa questão de trabalhar com as diferenças, por isso que a gente é tão resistente a diferenças, é tão resistente a mudanças, porque a gente é fruto dessa sociedade, então a escola não pode ser tão diferente, ela tenta, porque a gente é estudante e nessa formação a gente vai construindo outros pensamentos, mas infelizmente, a gente ainda ver prática que são reflexos da sociedade, da mídia, tem todo um contexto. Ainda existe o machismo, ainda existe o preconceito com o negro, existe a discriminação homossexual, ainda existe a desvalorização da mulher, entendeu? A escola luta muito contra isso, mas ainda são práticas que precisam ser muito combatidas.

ENTREVISTADOR: Em sua opinião, quais tipos de assunto poderiam ser abordados para trabalhar Relações de Gênero na escola?

Professor S (4): A questão da mulher, como foi citado, a questão da diversidade, tudo isso envolve.

ENTREVISTADOR: “Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode parecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004)”. Na escola em que a senhora trabalha como se dá a vivência do currículo e prática docente, no que diz respeito às Relações de Gênero? Sendo esta uma questão entendida como uma construção social, histórica e cultural.

Professor S (4): Foi o que eu acabei de falar não é Mércia? Ainda existe essa dificuldade de fazer esse trabalho, a gente ainda está ‘tapiando’, a gente está começando, mas ainda tem muito a fazer, porque a gente está fazendo um trabalho isoladamente, este ano que a gente está refazendo o nosso projeto político para a gente ampliar esse leque de discussão, mas a gente ainda trabalha da forma que está no currículo, ainda é muito pouco, não é o ideal. Hoje a gente tem projeto como O Prêmio Naíde Teodósio, mas ainda existe essas resistências de estudantes participarem.

ENTREVISTADOR: A senhora acha que seria importante inserir trabalhos relacionados com diversidade sexual, relações de gênero em diversas disciplinas do currículo, por meio de conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares do estado?

Professor S (4): Não. Eu sou contra. Eu não entendo o currículo como uma lista de conteúdos, eu acho que o currículo é muito amplo então, a partir do que eu estiver trabalhando na sala de aula eu posso abordar esses temas, eu acho que não é impondo no currículo, é impondo trabalhar na formação do professor, a partir dessa formação eu posso transformar o currículo da escola, eu posso transformar a proposta pedagógica da minha escola e eu posso fazer esse trabalho, essa questão de imposição muitas vezes não dá certo.

ENTREVISTADOR: Como à senhora define currículo?

Professor S (4): É, Currículo é muito mais que uma lista, Currículo é Cultura, e a gente hoje fala tantas formas de currículo, então há tantas questões de currículo, e se a gente for ler sobre currículo, e aí vai ter o escritor Miguel Arroyo, se formos citar e tantas outras pessoas que se dedicam a este tema, a gente vai ver que é muito mais amplo. Currículo é tudo, está envolvido Valores, está envolvido História, é Cultura, o poder, a relação do professor, o método como o mesmo vai agir.

ENTREVISTADOR: Os PCNsEM foram um documento criado pelo Ministério da Educação entre os anos de 1995 e 1997, que se propõe a ajudar o professor de Ensino Médio a planejarem seu trabalho em sala de aula com os seus alunos.

- Este documento é usado pelos educadores?
- O mesmo está relacionado no Projeto Político Pedagógico da escola?

Professor S (4): Ele é um dos documentos, por que a gente trabalha com uma série de documentos, as OTN's, a gente trabalha com os descritores do SAEPE, SAEB, entendeu? Ele é um dos documentos, mas não o único documento, mas ele está relacionado sim com o Projeto Político Pedagógico.

ENTREVISTADOR: A quem interessa este currículo? Interessa realmente ao cidadão comum?

- c) Esse cidadão tem consciência dos objetivos de um processo educacional que, com certeza, vão além da aprendizagem de conteúdos formais?
- d) Aliás, esses conteúdos foram escolhidos por quem, por quê?

Professor S (4): Ele é feito pelos professores, pelo programa de Educação Integral que juntou vários professores, representantes, foram discutidos, veio para as escolas e discutidos com os que fazem parte da equipe gestora e pedagógica, também foi apresentada aos estudantes, foi apresentado também aos pais, e isso acontece todos os anos uma forma de revisão por parte do Programa Integral de Educação. O interessante é que tentou colocar os professores para participar da formação e construção deste currículo. Eu acredito num currículo para melhoria do desenvolvimento do cidadão.

ENTREVISTADOR: A senhora acha que a formação cultural que atendeu a uma sociedade no século XVI, responde aos anseios de uma sociedade do século XXI? No que relaciona Currículo e Relações de Gênero?

Professor S (4): Não, claro que não. Porque a gente vive em transformação, então eu também crio um embate nessa questão em o que é currículo. Hoje a visão de Currículo é muito diferente do que a gente via antes, num é? Porque a gente achava que uma lista de conteúdo era currículo não é? E currículo é cultura, currículo tem a relação de poder, ele é muito mais abrangente, então, se a gente evolui em tudo, como é que eu vou trabalhar no século XXI com uma menção de currículo do século XVI? Incoerente para nossa realidade.

ENTREVISTADOR: Gostaria de dizer algo mais?

Professor S (4): Eu acho que a questão de Currículo ainda precisa ser muito mais debatida, embora que seja para o cidadão comum, mas tem a influência realmente de órgãos que definem, e a gente se baseia em PCN's, em OTN's, em documentos estaduais de educação, então eles norteiam também nossa proposta curricular num é? Mas a gente precisa avançar

muito, mas também a questão de formação do docente, a gente precisa de mais formação nesta área, que é muito pouco, e é por isso que se muita gente ainda trabalhando de forma arcaica, do século XVI, a visão do Currículo, então vê-se que precisa. E a questão de Relações de Gênero, é urgente num é? Por que a gente está vendo como está seguindo a sociedade, e isso aumenta diversos índices, de violência, de falta de respeito, de absurdos que a gente vê na sociedade. Eu acho que o docente precisa de mais formação, de forma constante, não vai poder acompanhar a demanda, as mudanças da sociedade, da escola, então, o nosso professor precisa muito de novas formações, e a nossa formação de graduação deixou muito a desejar em relação a isso, então é preciso uma formação continuada, estudos constantes do professor pra que se possa entender a realidade em que se vive.

FINAL DA ENTREVISTA

ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSOR S (5)**INÍCIO DA ENTREVISTA**

ENTREVISTADOR: Enquanto representante da instituição, como a escola que a senhora dirige trabalha com a questão de gênero. Exemplos que essa relação de gênero pode aparecer: em trabalhos com dança, palestras, entre outros.

Professor S (5): Eu acho assim, que a forma como é trabalhada aqui na escola, eu acredito que não está integrada assim, várias ações. Eu acho que, se é trabalhada, é por alguns professores, em alguns trabalhos realizados, mas eu não vejo hoje aqui na escola uma questão tão explícita para ser trabalhada mesma com ênfase, como todo na escola, eu acredito que não esteja sendo trabalhado, eu acho assim, por exemplo que na disciplina de Direitos Humanos, Cidadania, nas Ciências Humanas, eu acredito que os professores pelo que eu tenho visto nas apresentações dos trabalhos pode ser que tenha sido apresentado num é? Eu acho assim, que trabalho com dança, e eu já vi vários projetos aqui sendo apresentados, e eu vejo uma certa integração neste sentido, de trabalhar isso aí, mas eu acho que ainda está sendo trabalhado de forma ainda muito superficial. Um exemplo que eu vi aqui na escola, foi com a professora Joyce Tavares, ou foi Filosofia ou tenha sido na disciplina de Direitos Humanos, eu a vi trabalhando a questão da Lei Maria da Penha, da Violência em relação à mulher, então houve trabalhos com apresentações dos alunos, em relação a esse sentido, então eu acredito que tenha sido trabalhado assim, não como um tema gerador para todas as disciplinas, agora eu acredito que as ciências Humanas tenha trabalhado.

ENTREVISTADOR: Como a senhora lida com a questão de gênero junto aos professores? Teve algum problema? Já teve caso de estudante ser incompreendido e professores não saberem agir no que diz respeito ao conhecimento de gênero?

Professor S (5): Assim, eu não sei, eu acredito que em relação aos professores, eu não vejo problemas acontecendo, se for em relação a essa questão do poder aí, se é nesse sentido que você fala, do poder, do preconceito contra a mulher, nesse caso aí num é? Eu não vejo muito e não tenho conhecimento de ter havido algum problema, nesse sentido assim.

ENTREVISTADOR: Como lidar com pais? Para tratar de tema como relações de gênero?

Professor S (5): Eu acho assim que... se foi trabalhado, se houve algum trabalho, e se houve algum problema ou alguma questão, não me recordo agora. A gente procura integrar em nossas reuniões, integrar todo mundo, discutir, debater, e eu noto a presença em nossas reuniões de mais mulheres do que homens, e é difícil no acompanhamento da vida escolar dos estudantes terem mais homens, eu vejo realmente neste acompanhamento mais mulheres, mães. Agora nos dias de hoje, quando vem algum casal, e eu vejo que quando se tem uma família estruturada, e aí eu nem sei se é uma visão real, mas as famílias que a gente ver que é estruturada, e há uma divisão, assim... e não é uma divisão no sentido de que o pai vai observar uma coisa específica e a mulher outra, mas uma divisão no sentido de um ajudando o outro na educação do filho, um reforça o que o outro está dizendo, num é? A questão do poder. E tem algumas famílias onde os pais dizem; eu não vou cuidar deste determinado assunto por que é um assunto que pertence a mulher cuidar, e geralmente quando a família do estudante é assim, vê-se que o aluno apresenta alguns problemas na escola, num é? Quando por exemplo, o pai meio que desmancha o que a mãe disse, não ajuda, então isso vai acarretar

em alguns problemas de comportamento dos estudantes, mas creio que isso é a minoria das famílias.

ENTREVISTADOR: O que a senhora pensa dos PCNsEM? (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio)

- **Ele ajuda a tratar na questão de gênero?**
- **Faz avançar em termos de diálogo entre os profissionais?**
- **Faz avançar pra conhecer a questão de gênero, currículo e prática docente?**
- **Faz avançar pra conviver com estes temas que podem tratar a partir de gênero: sexualidade, relação homem/mulher na sociedade?**

Professor S (5): Olhe, eu vou confessar o seguinte, eu não tenho conhecimento, faz tempo que eu estudei os PCN's, então pra dizer se ele ajuda ou não ajuda, eu não vou poder dizer, por que faz tempo que eu vi, que eu li sobre o assunto, num é? Então eu não sei dizer hoje, na função em que eu estou, se o PCN's ajudou ou não, por que eu não li, então eu não sei dizer.

ENTREVISTADOR: A senhora tem críticas a fazer ao PCNEM? Quais seriam as sugestões para facilitar o trabalho de gênero?

Professor S (5): É por que é assim, para eu fazer alguma sugestão ou alguma crítica, eu teria que ter lido algo, mas como faz tempo que eu vi, que eu estudei ou analisei os PCN's então eu não me recordo, eu já estudei e tudo mais, mas não pra fazer agora uma crítica.

ENTREVISTADOR: O Projeto Político Pedagógico da sua escola contempla, prevê projetos envolvendo diversas disciplinas? De que maneira?

Professor S (5): Olhe, a gente está agora terminando a atualização do Projeto Político Pedagógico aqui da escola, e é até bom esta entrevista para a gente abrir nossos horizontes, e a gente tentar prever, por que hoje eu analisando até a agora a atualização que a gente fez e está terminando, eu não visualizei, e se houve alguma questão de Gênero eu não lembro, eu acho que não, eu acredito que não foi previsto, pra tratar especificamente sobre Relações de Gênero. De forma mais geral quando a gente observa os valores que norteiam toda a escola num é? Então se a gente vê a questão do respeito por exemplo, que são os valores escolhidos no plano de ação e na proposta pedagógica para nortear todo o trabalho da escola, aí sim... Essa trabalho não aparece de forma específica por exemplo, a gente ter colocado lá no projeto a questão de Relações de Gênero, agora, a questão do respeito, da cidadania, e assim, todo o tempo aqui eu acredito que a gente desenvolve isso, na questão por exemplo quando a gente vai conversar com os meninos, e conversar com os professores a questão do relacionamento, já que as escola se propõe a trabalhar a questão dos quatro Pilares da Educação, a trabalhar estas quatro competências, então tem a parte da convivência, tema parte do ser também, então a gente está o tempo todo buscando isso, para ver se melhora a questão da resolução dos conflitos, que aqui haja paz, haja harmonia, a questão do clima bom de trabalho, e principalmente a questão do respeito as diferenças num é? E tratar todo mundo, é vamos dizer assim, de forma igualitária, na medida do possível, respeitando estas diferenças. Então eu acredito que de forma assim, não específica da questão do Gênero, mas trabalhar os valores, eu acho que é muito forte nas escolas de referência em ensino médio de Pernambuco, de tempo integral isso e muito forte, a questão do respeito, de respeitar as diferenças mesmo e dos valores.

ENTREVISTADOR: Como a senhora pensa o trabalho sobre Relações de Gênero na escola e como deveria ser abordado?

Professor S (5): Olhe, eu acho por exemplo que uma das coisas que deveria ser abordado assim, é a questão do Bullying e que nós estamos iniciando um trabalho aqui na escola. E a gente observa, que muitos jovens, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino quando eles tem um modo de se vestir diferente, e que as vezes está em caso de transição até para definir a sexualidade, e ainda não sabem se são homossexuais, se é heterossexual, o que é, num é? Mas aí, aqueles que são diferentes, que se vestem diferentes, que se comportam diferentes, eu vejo que eles sofrem mais Bullying do que os outros que são entre aspas, que se vestem, vamos dizer assim, de forma igual, de forma mais aceita pela sociedade. Então a gente procura e eu acredito que com esse trabalho do Bullying por exemplo, pode entrar esta questão de Relações de Gênero e desse respeito as diferenças, de que a sexualidade da pessoa, a pessoa escolhe, e que a gente tem que aceitar e tem que respeito, eu acho e acredito que pode ser trabalhado dessa forma, então trabalhar através de palestras também, eu acredito de uma forma de estudo de texto, quando sai alguma coisa na mídia é importante aproveitar isso, pra debater o assunto, então eu acho que no diálogo, no debate, em palestras também, filmes também que eu sei que os professores expõem também, eu assim muito interessante ser abordado desta forma, eu acho que interessante.

ENTREVISTADOR: Quando se fala de Relações de Gênero, pode-se falar de vários itens: diversidade, orientação sexual (heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade), a relação da mulher e do homem, sexualidade. Há algum tipo de discussão curricular e/ou extracurricular sobre estes temas?

Professor S (5): Então eu volto a dizer que eu acredito que haja, é... dentro das disciplinas uma discussão a esse respeito, por exemplo eu observo todo ano a disciplina de Educação Física, uma parte que começa com a parte teórica num é? E depois ela vai para a parte prática, então na parte da Saúde por exemplo, é trabalhado isso (sexualidade), e até os estudantes mesmo me falaram por exemplo que em Biologia trabalha esta questão da Orientação Sexual, da prevenção num é, da gravidez na adolescência, vários professores em vários momentos e de acordo com aquele com aquele conteúdo que está sendo trabalhado, eles vão trabalhando isso na sala de aula, através de estudos, de debates, e de vez em quando eles apresentam trabalhos também neste sentido, então eu acredito que está havendo uma abordagem do assunto.

ENTREVISTADOR: Qual o perfil sócio-econômico das famílias que fazem parte desta escola?

Professor: Veja, a gente no ato da matrícula o estudante e o pai preenchem uma ficha de perfil sócio-econômico da escola, então assim, se eles declaram a verdade num é? E a gente pela vivência, pelo conhecimento que a gente tem da região realmente é de classe baixa mesmo, é um pessoal que vive com um salário mínimo ou menos que um salário mínimo é a maioria, e uma minoria é que tem uma boa condição financeira, mas o restante e isso é a maioria, quase absoluta é de classe baixa mesmo.

ENTREVISTADOR: O que é preciso assegurar para que a escola exerça seu papel e sua função na sociedade?

Professor S (5): Eu acho assim que a primeira coisa é o compromisso mesmo, é aquilo que está na lei, na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que seja pra dá continuidade aos estudos deste o Ensino Fundamental, mas eu acho que a gente que está numa escola de ensino integral com jovens, a gente tem um compromisso de desenvolver não apenas a parte cognitiva, mas a parte também do ser, parte da convivência, da parte da produtividade também, e eu acredito assim que a gente tem conseguido, eu acho que a gente tem conseguido aqui que os meninos, e às vezes chegam uns dos primeiros anos chegam com uma série de “mal costumes”, com uma série de desrespeitos, e pode ser proveniente do ambiente que eles vivem mesmo, e eu vejo assim que, eu percebo que quando eles continuam aqui e saem no terceiro ano do ensino médio, “o menino” sai com uma postura diferente, e ele chega na Universidade, ele se destaca, não apenas na parte cognitiva, mas na parte mesmo de relacionamento de auto-estima, e eu acredito que esta influência ela passa também para família, por que a gente sempre procura integrar, procura também está educando os pais, que eu acredito que esta influência do jovem em relação a sua família, a comunidade, eu acho que a gente está mudando uma, uma... vamos dizer assim, está mudando, mas aos pouquinhos dentro da nossa possibilidade, da nossa governabilidade, então é questão de não apenas desenvolver a parte cognitiva, mas a parte da cidadania mesmo, de “eu” saber chega em um local e saber lutar pelos “meus” direitos, e respeitando as diferenças, que eu acho que a grande questão. Eu acho que agente tem conseguido num é? Mas a gente ainda tem muito a aprender ainda, eu acredito.

ENTREVISTADOR: Qual o elemento organizador da proposta da escola? O que dá “liga” ao trabalho na escola?

Professor S (5): Eu acho assim que... desde 2005 quando a gente começou o trabalho, a gente passou por formações, por capacitações para a gente entender com se fosse assim, o DNA do Programa de Educação Integral num é? Que se baseou em que? Naqueles estudos da UNESCO num é, dos Quatro Pilares da Educação, que foram transformados em quatro competências, então com a gente está em tempo Integral com o jovem, que não está apenas um horário, mas fica o dia todo de segunda a sexta-feira, então a gente sabe que, se desenvolver apenas a parte cognitiva, a gente não está cumprindo com o nosso papel, por que a gente tem que desenvolver o estudante nas quatro competências, e o tempo todo a gente está voltado para isso, e que todo o nosso trabalho está voltado para o educando, para que ele se desenvolva, desenvolva suas potencialidades, nos quatro pilares da educação, e a questão do protagonismo juvenil também é importante e vivenciado aqui na escola, para que o aluno procure fazer sua própria história, ou seja, um DNA nesse sentido assim Filosófico, vamos dizer, eu acredito que é o que “dá liga” (empenho para uma melhor realização do trabalho), por que é o tempo todo a gente buscando resultado, que é a aprendizagem do estudante de forma integral, cognitiva e relacional.

ENTREVISTADOR: Qual a importância do conhecimento para definição dos rumos e diretrizes da escola?

Professor S (5): Veja, a gente está numa escola num é? Então tende de acordo com LDB, que a escola tem que desenvolver a cidadania, mas antes da cidadania, eu vejo que o conhecimento, eu não posso garantir é... O direito a cidadania de uma pessoa sem antes ela ter estes conhecimentos básicos pra isso, então uma pessoa analfabeta pode lutar pelos seus direitos? Pode, mas vai ficar muito mais difícil, por que ela não tem o conhecimento, e o conhecimento trás poder, ele empodera as pessoas, então a função principal da escola é essa questão do conhecimento, do conhecimento das gerações anteriores, e a gente ir perpassando

para gerações futuras, e com isso a gente aprender a lutar pelos nossos direitos, a também cumprir com seus deveres, então eu acredito que é neste sentido, o conhecimento é super importante para a escola, afinal é este o objetivo principal da escola, é a escolaridade, é o conhecimento num é? Ampliar o conhecimento do estudante.

ENTREVISTADOR: O que é relevante ensinar?

Professor S (5): Eu acho assim que... Uma das coisas principais é a questão do respeito, eu acho que é assim, se fosse para escolher um valor daqueles todos que a gente escolheu, eu acredito que é a questão do respeito, que vai derivar de todos os outros, por que se eu respeito a mim mesmo, e se eu respeito o outro, então eu vou respeitar a sociedade, vou respeitar aceitando as diferenças, então eu acredito que o respeito, tanto a si mesmo, como ao outro, como na convivência também, eu acredito que o respeito é relevante para a gente trabalhar além dos conhecimentos, o respeito às diferenças, vamos dizer assim. Por que se eu respeito às diferenças, se eu sei meus pontos fortes, meus pontos fracos, e acredito que se eu respeito, eu posso até não gostar daquilo (das diferenças das outras pessoas), mas por que eu não gosto não me dá o direito de agredir as outras pessoas num é? Eu acredito que é isso.

ENTREVISTADOR: O que realmente se aprende na escola em sua opinião?

Professor S (5): Eu acho, veja, se a gente estiver cumprindo com o nosso papel, eu acho que... Se a escola conseguir fazer com o jovem entre cheio de dúvidas, vamos dizer assim, e ele saia pelo menos com um projeto de vida delineado, eu acho que a gente cumpriu. Por que é assim, a gente não vai conseguir que ele (o jovem) vá adquirir todos os conhecimentos, por que isso é impossível num é? Por que até o último dia da vida da gente, a gente tem que está sempre buscando novos conhecimentos para a gente aprender num é? A aprendizagem vai até o último segundo da vida. Mas aí o importante é delinear um projeto para a vida, seja ela para o empreendedorismo, seja para Universidade, se é para buscar um concurso. Aqui geralmente quando chegam os estudantes de 13 anos, claro ainda não apresentam um objetivo, mas quando estes saem daqui com 16 ou 17 anos, e saírem com este projeto de vida delineado, essa vontade, vamos dizer assim, essa vontade de construir seu projeto de vida, um buscar algo de melhor, eu acredito que a gente cumpre.

ENTREVISTADOR: A senhora acha que há diferença entre moças (mulheres) e rapazes (homens)? Quais?

Professor S (5): Eu acho que existem várias diferenças, há algumas coisas em comum, dependendo da idade. Eu acredito que pensam diferentes, a questão fisiológica é diferente, a questão hormonal é diferente, então há muita diferença, a forma com a gente é educada é diferente.

ENTREVISTADOR: Como a senhora acha que as pessoas definem o que é ser homem ou ser mulher? A senhora acha que a gente aprende estas coisas, na sociedade, e/ou cultura?

Professor S (5): Com certeza eu acho que se aprende a ser homem e mulher, acredito que, por exemplo quando a gente ver aqueles filmes que acontece de verdade, tipo aquela história de Tarzan num é? Que uma criança nasceu e foi colocada sem nenhum ser humano por perto, ela foi gerada, ela tem o DNA do ser humano e ela é colocada lá com os animais, ora ela não sabe absolutamente nada do que é ser Humano, então ela não anda ereta, ela anda de que? Ela anda

de quatro, feito os animais com qual ele se relacionava, num é isso? Então eu acredito que tudo, absolutamente tudo, é aprendido, a gente não nasce assim, já sabendo qual comportamento ter. Por que a mulher tem que vestir vestido e o homem tem vestir calça, por exemplo, que hoje até isso não está tão cobrado assim. É com se tivesse algo que definisse o sexo, e que mulher usa brinco, usa baton, que mulher tem sempre que ser passiva, que tem que aceitar as coisas, essa parte de que mulher tem que querer ter filhos, e por exemplo aquela que não quer ter filhos aí sofre preconceitos, e isso aí é totalmente cultural, e até tem sociedades que não é assim, que quem manda é a mulher, quando não é uma sociedade patriarcal, e como isso pode acontecer, ou seja, isso é totalmente aprendido, totalmente cultural isso.

ENTREVISTADOR: O que significa “ser feminino” e “ser masculino” pra senhora?

Professor S (5): Eu acho assim, pelo que eu tenho lido, eu acho que o ser feminino e ser masculino, vamos dizer assim, é uma forma de pensar, é uma forma de agir. Eu acho que todo mundo, todo ser humano, tem dentro de si características, tem horas que você é feminina, e tem horas que você é masculina, e o homem também. Então eu percebo isso, então eu acredito que é cultural também, a gente a ser Feminino e a ser Masculino, tem gente e eu já vejo isso, que nasce, independente do sexo, seja masculino ou feminino, tem criança que já nasce, por exemplo meninos já se apresentam em sua criança mais afeminado, vamos dizer, gosta mais de brincar com bonecas, por mais que os pais “cortem”, vamos dizer assim, briguem, mas ele insiste em brincar de boneca, em brincadeiras ditas mais femininas, e tem meninas que por mais que os pais vão reprimir, as meninas gostam de futebol, gostam de coisas dita mais masculinas pela cultura, então eu acredito que nesse sentido ser Masculino ou ser Feminino, é uma forma de pensar, é uma forma de agir que as vezes num é? Na maioria das vezes é cultural, e aquele que vai contra isso, vamos dizer assim, sofre muito, por que é diferente, e sabe-se que o que é diferente vai sofrer muita rejeição, mas por mais que vá tentar reprimir isso, eu acho que não se consegue, e a todo mundo tem um lado feminino e um lado masculino dentro de si, tem horas que a gente precisa usar mais dessa energia masculina, e horas mais tranquilidade que norteia mais o ser feminino.

ENTREVISTADOR: O que a senhora acha que a escola ensina sobre isso (as definições citadas acima)?

Professor S (5): Eu acho que sim, por que como é cultural e a escola também reproduz a cultura onde a gente vive, então eu acho que é impossível, não assim que a gente vá ensinar deliberadamente, mas eu acredito que sim, que ensina sim de forma implícita, eu acho. Que há muitas coisas que a gente está mostrando, que por exemplo, que menina não tem que casar, por que umas das coisas que a gente busca trabalhar, é que todo mundo tem que buscar, e não ficar esperando, com antigamente que a mulher tinha que casar e ficar dependendo do marido, o modo que eu penso que nós mulheres temos que buscar a independência econômica, por que com a independência econômica você conquista as demais, nem sempre num é? Mas eu acredito que é neste sentido, então eu acredito que sim, que a escola trata desse forma, destes assuntos.

ENTREVISTADOR: Em sua opinião, quais tipos de assunto poderiam ser abordados para trabalhar Relações de Gênero na escola?

Professor S (5): Eu acho que seria uma coisa muito boa para a gente trabalhar era sobre aceitar diferenças entre as Relações de Gênero, e no que diz respeito à sexualidade, e assim,

por exemplo, que a dentro de todo mundo há comportamentos, há comportamentos mais femininos ou mais masculinos, dependendo do ambiente em que você está, dependendo da hora em que você está num é? E que as vezes você tem que usar ou um ou outro, que o menino por exemplo, ou jovem está ajudando a mãe ou esposa em casa em tarefas domésticas, isso não vai interferir na masculinidade e não vai diminuí-lo, e que a mulher também em ser mais agressiva quando ela quer conquistar alguma coisa, também isso não diminuí-las, a questão da não aceitação da Violência Física de forma alguma (fala com intensidade), que a gente ver muitas vezes que a mulher por exemplo, ela detém um poder econômico mas ainda... Essa questão do poder do “macho”, por exemplo ela sustenta a família, mas ainda “obedece” ao marido num é? As vezes é violentada, as vezes sofre agressões. Eu acredito que a gente tem que trabalhar neste sentido num é? Eu vejo por exemplo o Dia Internacional da Mulher, e aí a gente procura ver com os professores, para os mesmo trabalharem textos para conscientizarem sobre esta questão aí da Violência Contra a Mulher, então é assim que vejo o trabalho acontecer aqui, e é neste sentido que se deva trabalhar.

ENTREVISTADOR: “Uma vez que as políticas públicas pouco mencionam os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino, no currículo e no cotidiano escolar, a compreensão dessas relações, na escola, pode parecer velada (VIANNA & UNBEHAUM, 2004)”. Na escola em que a senhora trabalha como se dá a vivência do currículo e prática docente, no que diz respeito às Relações de Gênero? Sendo esta uma questão entendida como uma construção social, histórica e cultural.

Professor S (5): Eu acho novamente assim, que a gente tem, pelo menos nas discussões que a gente tem aqui na escola, eu acho que a gente precisa trabalhar isso de forma mais explícita, e eu não vejo que a gente está trabalhando muito isso assim de forma intencional, continuado como um todo, em algumas disciplinas sim, mas com um eixo norteador, ainda não vejo.

ENTREVISTADOR: A senhora acha que seria importante inserir trabalhos relacionados com diversidade sexual, relações de gênero em diversas disciplinas do currículo, por meio de conteúdos elencados nas Diretrizes Curriculares do estado?

Professor S (5): Eu acho que é muito importante, se a gente aqui trabalha um dos Pilares da Educação, que é a convivência, num é? A questão por exemplo, de você conviver com o próprio corpo, por que hoje a gente ver os meios de comunicação, a questão da exposição exagerada do corpo feminino, como um objeto de consumo, por exemplo, e propaganda de carro tem uma mulher as vezes semi nua, então eu acredito que isso deve ser quando a gente está trabalhando, por exemplo quando fosse trabalhar um item de Críticas aos meio de comunicação, eu acredito que é bom ir inserindo esta discussão para que o jovem veja, de como tratar e expor a figura da mulher. Se for estudar sobre a Sexualidade por exemplo, não só estudar sobre as doenças sexualmente transmissíveis, mas dessa forma de cuidado, de autocuidado, de autopreservação, de não ser visto, nem tido como objeto, então eu acredito que deve ser trabalhado para justamente melhorar essa convivência. Hoje em dia até o homem está sendo usado também para propagar o seu corpo em anúncios, mas é muito menos claro. Por que a sociedade é patriarcal num é? Então, vamos dizer que a mulher sofre mais, sofre mais preconceito, sofre mais exposição, tudo neste sentido num é? A gente ver mais meninas serem violentadas do que meninos, pelo menos percebo isso de forma superficial.

ENTREVISTADOR: Como à senhora define currículo?

Professor S (5): Eu acho assim, que Currículo não são apenas os conteúdos que são vivenciados, mas que Currículo são todas as práticas e vivências da escola além dos conteúdos. Então quando a gente está estudando, por exemplo, a proposta pedagógica, e que a gente vai delineando os valores que serão trabalhados na escola, quais são os valores que norteiam, então eu acredito que tudo isso faz parte do Currículo, não apenas conteúdos, mas todas as práticas e vivências que são trabalhadas na escola fazem parte do currículo. Horário, mudança de horário, matriz curricular, mesmo esta parte sendo mais burocrática, mas tudo que é trabalhado, a filosofia da escola está dentro do currículo também. Eu acredito que é bem ampla a palavra Currículo, neste sentido.

ENTREVISTADOR: Os PCNsEM foram um documento criado pelo Ministério da Educação entre os anos de 1995 e 1997, que se propõe a ajudar o professor de Ensino Médio a planejarem seu trabalho em sala de aula com os seus alunos.

- Este documento é usado pelos educadores?
- O mesmo está relacionado no Projeto Político Pedagógico da escola?

Professor S (5): Agora no momento eu não estava lembrada se lá no estudo dos PCN's, se tinha alguma de Sexualismo referente as Relações de Gênero, então não lembro, por que é assim, se eu estivesse na sala de aula por exemplo, então para preparar as minhas aulas, para preparar o plano de ensino e tudo mais, teria que se reportar aos PCN's, aí si eu falaria e lembrava, mas como eu estou na gestão da escola desde 2006 então eu vejo de forma assim... A nossa proposta por exemplo, de conteúdo vamos dizer, é ela foi feita, esta que está sendo usada agora, por um grupo de professores de cada área de ensino se reuniram, e aí foi feito um estudo destes conteúdos, e estes conteúdos e as habilidades e competências foram retiradas de onde? E aí foram baseadas nos PCN's, no BCC também, então os professores usam sim, por que todos estes conteúdos que estão sendo vivenciados por todas as disciplinas da escola, também tem como base os documento já citados, num é? Então se está relacionado com o Projeto Político Pedagógico? Sim, também neste sentido num é? Por que esta questão de você buscar os valores, esta questão de buscar qual a filosofia da escola, qual a missão da escola, qual a visão de futuro da escola. Quando eu estou usando uma estratégia por exemplo, para recuperação da aprendizagem do estudante, de onde vem esta ideia de que a avaliação por exemplo, não é só formativa, não é só para dá uma nota, quando eu estou trabalhando isto no projeto político pedagógico, a progressão parcial agora aqui na escola está sendo desenvolvida com aula mesmo, para que o aluno não só faça uma prova, mas que realmente ele possa aprender mesmo aquele conteúdo, então isso tudo é retirado dos PCN's também, aí é nesse sentido, mas sobre a Sexualidade realmente não lembro, por que como eu não estou na de sala de aula, eu volto a dizer, o que você aprende você não esquece, eu já estudei os PCN's, eu já os li num é? Se eu estivesse em sala de aula aí eu conseguia.

ENTREVISTADOR: A quem interessa este currículo? Interessa realmente ao cidadão comum?

- a) Esse cidadão tem consciência dos objetivos de um processo educacional que, com certeza, vão além da aprendizagem de conteúdos formais?
- b) Aliás, esses conteúdos foram escolhidos por quem, por quê?

Professor S (5): Pronto é justamente isto olhe, essas questões hoje que está se debatendo, veja, se a gente for olhar de forma geral o MEC, se for olhar assim a quantidade de mulheres no poder hoje, hoje a gente uma presidente, tem várias ministras mulheres, mas as pessoas

que fazem as leis por exemplo, quantas mulheres tem, é... deputadas, senadoras, vereadoras, por que são as pessoas que fazem as leis e que vão reger todos e tudo o que se faz no país, então a maioria é homem, se a maioria é homem, então este Currículo aí, o cidadão não tem esta consciência de jeito nenhum, então a gente tem muita coisa que a gente pensa que é natural, não é natural nada, é cultural e é imposta, então daí tem e está havendo uma mudança, mas ela é bem inicial, pelo menos está se debatendo, pelo menos está havendo fóruns, pelo menos se está denunciando, criou-se Delegacia da Mulher, criou-se Secretaria Especial da Mulher no Governo Federal, no Governo Estadual, eu acho que está muito “engatinhando”, que hoje se fala mais, a mulher denuncia, mas tem muita, muita coisa pra se fazer ainda. É por que quem está no poder a maioria são homens, então a mulher está na desvantagem.

ENTREVISTADOR: A senhora acha que a formação cultural que atendeu a uma sociedade no século XVI, responde aos anseios de uma sociedade do século XXI? No que relaciona Currículo e Relações de Gênero?

Professor s (5): Olhe, não atende de forma nenhuma, não atende por que uma das coisas mais arcaicas que tem é a escola, tem coisas que se a gente for comparar a tecnologia do século XVI para o século XXI, está anos luz de distância num é? Veja, a escola tem uma certa autonomia, vamos dizer assim no Projeto Político Pedagógico, mas por exemplo, hoje com essa quantidade de exigências, de monitoramentos que tem, a gente tem que responder, a gente não pode fugir, por exemplo quando os órgãos perguntam se o professor deu um determinado número de conteúdos, você fez isso, você fez aquilo, ou seja, a autonomia é bem relativa, então, e assim a questão da Gestão Democrática, por exemplo de perguntar ao estudante mesmo o que é que realmente ele precisa estudar, o que é que realmente é relevante pra ele ainda também está muito aquém, então assim, se em outras áreas houve uma evolução muito grande, eu acho que na questão do Currículo, houve alguns avanços sim, está diferente, está, mas no que se compara a outras áreas a gente da educação sai perdendo, e principalmente sobre Relações de Gênero mesmo ainda estamos muito no início, e mais eu acho que está quase inexistente vamos assim dizer, e a gente não para realmente para pensar sobre isto, para provocar esta mudança mesmo, e para ser um eixo norteador do trabalho, não está forte não, ainda está muito longe do que se quer. **FINAL DA ENTREVISTA**



APÊNDICE G - GRELHA ANALÍTICA

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
S1 7.835 palavras	Respeito (39/0,49%) gênero (18/0,22%) currículo (20/0,25%) professor (36/0,45%) escola (32/0,40%)	<p>A expressão <i>respeito</i> é utilizada pelo S1 em diversos contextos, verifica-se na fala desse sujeito o seu papel no contexto escolar: “Quando eu isolo essa questão de gênero e eu vou repetir de novo a palavra principal é respeito, quando eu pego isso e boto numa disciplina só, é a mesma coisa de eu dizer que só quem tem que corrigir essa acentuação gráfica, é o professor de Português”. (...) “Eu acho que o currículo da escola já tem algumas disciplinas que tratam indiretamente disso, que é a questão do direito da cidadania e outras disciplinas Humanas que trabalham a questão do respeito, porque tudo isso gira em torno de respeito”.</p> <p>O sujeito enfatiza e contextualiza o <i>respeito</i> com a mulher, este ser que é parte importante da sociedade “O respeito com a mulher, e já houve, por exemplo, um trabalho muito bonito foi ano passado, mas teve um trabalho muito interessante no dia da mulher, a gente estudou a história da Maria da Penha”.</p> <p>O tema emergente <i>respeito</i> também é utilizado pelo sujeito no contexto de vivência social e não identifica-se como preconceito [...] “a questão do respeito ao próximo, de trabalhar a questão do gênero, de respeitar a pessoa independente de gênero, de respeitar pessoa acima de qualquer coisa”... “eu acho que a palavra primordial é respeito, se você desenvolver no aluno a ideia de respeito, a diversidade sexual ela vai</p>

	<p>ser bem entendida, a questão da homossexualidade, da bissexualidade, ela vai ser bem entendida”.</p> <p>Observa-se que o tema emergente <i>gênero</i> foi empregado com o sentido de grande importância a ser trabalhado na escola e em várias disciplinas: “E gênero está na vida da gente, acabou. Se está na minha vida como um todo, eu não posso trabalhar isolado”. (...) “o que a gente busca na educação de gênero é essa questão de você saber o que você quer e lutar por isso, ter o direito de escolher, ter o direito de ir atrás, ter o direito de conseguir o que você quer, não é o homem ter o direito de ir atrás e a mulher não ter, não, todo mundo tem direito de buscar o que quer”.</p> <p>O uso da palavra <i>currículo</i>, aparece várias vezes em função de deixar claro que o trabalho de Relações de Gênero, ainda não é vivenciado na escola por meio de sequência curricular, mas se de forma esporádica: “Eu acho que o currículo da escola já tem algumas disciplinas que tratam indiretamente disso, que é a questão do direito da cidadania e outras disciplinas Humanas que trabalham a questão do respeito, porque tudo isso gira em torno de respeito”.[...] “o ideal seria ter como eixo nessa questão de gênero, que eu bato de novo na mesma tecla, palavra principal, respeito ao ser humano,... que isso fosse trabalhado em todas as disciplinas de forma intensa e constante, que isso constasse no currículo, que fosse trabalhado em sala de aula, que fosse trabalhado no corredor da escola, que fosse trabalhado no banheiro da escola, na cantina da escola, na calçada da escola, como tarefa de casa, sabe?”</p>
--	--

		<p>O tema emergente <i>currículo</i> aparece também mostrando uma forma de ser rota, mas também de forma castradora de repassar as informações: “E a mesma coisa é o currículo, é uma imposição ou é... Então tem coisas que tem que serem determinadas, senão a gente teria uma região do país, por exemplo, com acesso a um tipo de conteúdo e outra não, então currículo precisa ser estabelecido, mas eu acho que o currículo poderia ser ainda um pouco mais maleável, então o currículo é um caminho que te mostra por onde é que você tem que andar, ele tem que te mostrar a direção, mas eu ainda acho currículo um pouco castrador, às vezes, ele impõe uma coisa que o aluno não esta preparado”.</p> <p>O uso da palavra <i>currículo</i> foi localizado no texto diversas vezes na fala do S1 referente ao desinteresse político em agregar temas como relações de gênero a grade Curricular estadual: ”É do jeito que eu te disse, no planejamento em si, ela não está explícita, formalizado não, porque a gente quando faz o planejamento, a gente segue um currículo que é da Grade Curricular, com os tópicos, conteúdos dentro das normas do Estado, com tópicos, com prazos, com toda formalidade que é necessária”. [...] “nós ainda somos frutos de uma educação muito tradicional, muito, muito, e eu acho que tendo em vista a educação que nós tivemos, nós estamos fazendo alguma coisa assim, acho que além de algumas possibilidades, a gente esta oferecendo uma coisa que a gente não teve, então a política pública ela não ver mesmo essa necessidade, a gente ver que essa falha no currículo, essa carência, na verdade, mas o educador ele sente</p>
--	--	---

	<p>essa necessidade”.</p> <p>O tema emergente <i>professor</i> é usado pelo S1 para indicar a falta de formação dos mesmo para trabalhar temas relacionados a Sexualidade Cultural, além de demonstrar o desinteresse das políticas públicas pelo assunto: “muitas vezes isso não é feito por falta de competência do professor ou por falta de preparo ou por qualquer outra coisa, é porque nós somos frutos de uma educação muito tradicional, nós somos frutos dessa política que não se interessa por esse tema, a gente ver que na educação não se interessava muito por isso, ou tratava de forma conturbada, muito rígida, muito cheia de limites e pra completar, a gente se depara com uma política pública que não trata isso como essencial, como uma coisa que é importante”.</p> <p>O tema emergente <i>escola</i> aparece dando ênfase que a mesma faz na vida do aluno, além de mostrar com isso, o grande território de aprendizagens e diferentes vivências sociais, políticas e de poder neste âmbito: “mas o poder público ainda peca em não colocar temas importantes culturalmente para serem trabalhados nas escolas. O que eu percebo também é que se quer “empurrar de goela abaixo” uma cartilha que nem se trabalha com o professor, e que é imposta pelo poder público, e que se quer, se trabalha o básico, que é o respeito, a humildade entre os estudantes e demais que compõe a escola. Estes temas transversais tem que acontecer de verdade e numa amplitude maior, não ficar só no papel”. [...]</p> <p>O S1 enfatiza a <i>escola</i> como sendo um prolongamento do âmbito familiar: “na falta dessa orientação é</p>
--	--

		<p>que a escola tem que suprir essa necessidade, então quando o pessoal mais velho dizia: olha, o professor, a professora é sua segunda mãe, a escola é sua segunda casa, é por conta disso, porque o que não é possível ser feito em casa tem que ser feito pela escola”. [...] “A influência da escola na vida de um adolescente, na vida de uma criança, ela é muito maior do que a gente pensa”.</p>
<p>S2 8.006 palavras</p>	<p>Escola (60/0,74%) professor (46/0,57%) gênero (46/0,57%) currículo(29/0,36%) mulher (53/0,66%)</p>	<p>O tema emergente <i>escola</i> citado do pelo S2 referente à instituição de ensino em trabalhar um tema de tão grande importância para formação do aluno: “E que na escola tivesse um período que trabalhasse um projeto sobre gênero. Por que assim, eu abordo muito essa questão do gênero e do respeito, quando se fala do namoro, pois seria muito importante na escola trabalhar sobre gênero com adolescente, por que quando os meninos estão namorando, eles tratam a menina como objeto, tem a questão da sexualidade, na relação de gênero também tem-se a discriminação no que se trata de relação de pessoas do mesmo sexo, que não é respeitado... Então é assim, eu acho que seria um trabalho a nível de estado”. [...]” Muitas das vezes se tem preconceitos e grosserias por parte de muitos quando vêm meninas se apaixonarem por meninas, ou meninos terem um contato homossexual com outro menino, mas se isso fosse bem trabalhado na escola, eu acho que as pessoas começaria a entender melhor e aceitar. E também vem a questão do respeito. Por que é assim, eu digo muito a eles que não são obrigados a gostar, mas devem respeitar o outro. Observei que o S2 afirmou usando o tema emergente <i>escola</i>, que não foi usado o tema Relações de Gênero na</p>

	<p>escola em que trabalha: “Eu não lembro de nenhum trabalho que a gente tenha feito na escola no que se refere as Relações de Gênero. Mas eu acho que teria muita relevância que um trabalho sobre gênero fosse trabalhado aqui na escola, e que fosse trabalho com projetos, com uma interdisciplinaridade com toda a escola, e que isso virasse uma prática, e que não ficasse só no pequeno tema Relações de Gênero, mas que fosse para outros temas também, com algo mais abrangente, por que a gente enfrenta algum preconceito ainda”.</p> <p>[...] “quando trata no seu trabalho de pesquisa essas Relações de Gênero, no que diz respeito as relações de homens e mulheres na sociedade atual. Até por que não é uma preocupação da nossa sociedade, e está tudo acontecendo ao seu redor, a os governantes também não se importam com tais temas, e vê-se quando tem as “paradas gays” o tanto de reivindicações que se tem, mas a escola “fecha os olhos”, os governantes não se importam, e conseqüentemente não há formação para os professores, não há interesse”.</p> <p>[...] “isso é um conjunto, e os nossos políticos não estão preocupados não que se trabalhe cidadania, ou Relação de Gênero em escolas, por que eles pensam, quanto menos esclarecido a respeito dos direitos, cidadania, e outros, melhor. Dessa forma vai ser mais fácil dominar a população que não é esclarecida”.</p> <p>O S2 utiliza o tema <i>escola</i> em alguns momentos significativos em sua entrevista, esse termo pode ser compreendido em diversos contextos que se relacionam entre si, no que se diz respeito ao papel da escola como um espaço social de vivências, de construção de conhecimentos e de</p>
--	--

	<p>interação entre o que se oferece na escola com o contexto cultural dos alunos como pode-se observar “o melhor espaço é a escola, não resta dúvida, por que por mais que os pais orientem em casa, mas não é uma coisa uniforme, a escola vai trabalhar numa visão bem única”.</p> <p>[...] “Eu acho que a escola é um espaço que ensina tudo, é um espaço muito aberto. A escola é um espaço, eu sou apaixonada por escola, é um espaço muito lindo, rico em saber, tanto que se aprende tudo”.</p> <p>[...]”é incrível como a escola tem influência no comportamento do adolescente”</p> <p>[...] “Eu cito muito a questão da homossexualidade... Como também existe o preconceito de uma forma camuflado. Então assim, tinha que ser um trabalho muito bem feito, por que este é um tema muito delicado, mas eu acho que a questão de gênero tem mesmo que ser abordada na escola”.</p> <p>O termo emergente <i>professor</i> é apresentado pelo S2 em algumas situações onde se identifica como sendo o melhor a trabalhar relações de gênero, sejam os da área de humanas: “E a melhor pessoa para orientar não deixa de ser o professor, que deve fazer este trabalho, e eu vejo mais o professor das disciplinas de humanas preparado pra fazer isso, até por que o professor de humanas ele tem mais sensibilidade, e até os alunos dizem isto, quando saem daqui para as Universidades”.</p> <p>[...] Observo que o <i>professor</i> também aparece como exemplo a seguir pelos estudantes: E o professor é “espelho”, e vê-se isso quando encontra-se um aluno pós-</p>
--	---

		<p>erempa, que o mesmo está com outra postura”.</p> <p>[...] Ainda sobre o <i>professor</i>, o S2 destaca a aparência em ensino desde os tempos dos Jesuítas: “Inclusive ainda hoje nas “nossas salas de aula” é o professor sempre a frente, do mesmo jeito dos nossos Jesuítas ensinavam. Há um diferencial na nossa escola Integral, que é a presença do professor na vida do aluno, a “presença educativa”.</p> <p>O uso do tema emergente <i>gênero</i> pelo S2, reafirma fala do S1 quando menciona a falta do trabalho deste tema nas escolas públicas estaduais de Pernambuco: “Veja quando eu estive em outras escolas eu nunca trabalhei sobre Relações de Gênero, e se faz importante ressaltar que em Pernambuco não há no Currículo nenhuma menção que fale sobre Gênero, e isso já fica uma lacuna, num é?” [...]”então inicialmente não se pode está meio que fugindo deste currículo específico, não que não seja importante o trabalho sobre Gênero, devido as exigências, mas eu pego alguns minutos das minhas aulas e exponho assuntos relacionados ao gênero, e que gera debates muito importantes, onde até coloco meninos e meninas para exporem suas opiniões sobre temas que tratam de gênero”.</p> <p>[...] “Não há aqui um tempo estipulado para expor como está sendo trabalhado sobre <i>gênero</i>, mas em nossas aulas fala-se sim deste tema, até por que nós estando trabalhando com adolescente, se faz importante tratar sobre estas vertentes de relações de gênero, mesmo não estando no currículo, nem exigido, mas faz parte da nossa prática”.</p> <p>O tema emergente <i>gênero</i>, foi citado</p>
--	--	--

	<p>pelo S2 e mostrou não ter formação para trabalhar tal tema: “Não, por que eu lembro, que quando eu estudei, eu lembro bem, em filosofia, a gente estudava os pensadores, a Sociologia a gente via toda esta questão da sociedade, mas a questão de Gênero não era abordada, a gente não teve nada que referenciasse gênero”. [...] “Então ficam as coisas assim e “a gente vai brincando de ensinar”, por que é assim, a gente lê, tentando está por dentro da questão de Relações de Gênero, mas a gente não tem uma formação completa não. É assim, num é?”</p> <p>Ainda sobre o tema emergente <i>gênero</i>, o S2 relacionou à cultura machista e a vivência da mulher na sociedade: “E aí quando eu pego a questão de Gênero, eu converso e mostro como era desde a antiguidade como era o tratamento com a mulher, e como ela vem conquistando, e como o homem vem aceitando, por que a mulher não está abaixando a cabeça, ela não baixa a guarda”... “Olhe na Relação de Gênero não deveria haver uma diferença entre feminino e masculino, por que nós estamos falando de seres humanos”.</p> <p>[...] “a Relação de Gênero também é a nossa cultura, por que aqui quando a gente fala dos Senhores de Engenho, com era essa relação familiar, e como a mulher era tratada, em que o homem sempre estava a frente menosprezando a figura feminina, e isso lá no século XVI e XVII, e hoje nós ainda temos homens que proibem mulher de usar batom, pintar unhas e cortar cabelo, por que quando alguém em fala algo assim eu me sinto no século XVI, veja que isso é uma questão cultural, que está nas nossas raízes, e eu mostro isso aos meus alunos”.</p>
--	---

	<p>Sobre o tema emergente <i>currículo</i> o S2 aborda o quanto seria necessário ter o tema Gênero inserido no mesmo: “Olhe, eu acho que até ajudaria muito, por que essa questão de Gênero, ainda é muito complicada o entendimento até para o aluno, e era pra ter uma partida do currículo, assim como as disciplinas de direitos humanos, e que parece que esta trata de gênero, num é?”</p> <p>[...] O S2 critica o poder público por não dá ênfase ao tema emergente Gênero no <i>currículo</i>: “A gente não tem no Currículo aqui da escola, por que não é um interesse dos políticos, que seja trabalhando como política pública, por quê? Por que quem está à frente do poder público ainda a maioria é homem e, eles não querem jamais que se tenha esta igualdade, mas pode mudar, pode haver uma mudança”...</p> <p>[...] “Veja, Currículo é um conjunto de conteúdos que é trabalhado dentro de uma instituição de ensino, é um trabalho escolar. A minha opinião sobre Currículo é que a gente na nossa sociedade, é... a agente “engole muito” o que se passa pra ensinar, ou seja, é colocado o currículo de “cima para baixo”, então, a minha definição de currículo é que a gente, a escola, na preparação desse currículo deveria ter uma participação dos professores, um grupo para trabalhar o que seria lançado para as escolas posteriormente”</p> <p>[...] “É a nossa questão cultural que está ligada até hoje a questão de Gênero e do Currículo num é? Com certeza tem muita relação, veja, as Escolas primeira aqui do Brasil, que eram as Escolas Jesuíticas, ensinavam o que estava no Currículo</p>
--	--

		<p>da igreja, a História por exemplo era ensinada dia acordo com a religião, ou seja, o Currículo já era imposta por aquele grupo dominante, e que agente tem e ainda no século XXI ainda está com características de currículos feitos por grupos dominantes”.</p> <p>O tema emergente <i>mulher</i> é usado de forma enfática de como foi vista e com é atualmente na sociedade: “a mulher, ela sempre fez história, sempre esteve presente na nossa história, e assim, é fundamental que a gente frize isso. Que a sua participação, que a sua colaboração, e tentar mostrar sempre este direito de igualdade”. [...] “A mulher é uma guerreira, ela fez no passado e faz história constantemente, e ela está mudando esta história, o interessante é isso, e que o homem hoje está percebendo”.</p> <p>O S2 aborda o tema emergente <i>mulher</i> de forma a orientar o educando a perceber o respeito que tem que haver com esta: “eu tenho o maior cuidado pra trabalhar sobre isso com meu filho, pra ele aprender a respeitar, entender que a mulher ela é igual ao homem, que ela é de suma importância na sociedade, assim como o homem é”.</p> <p>[...] “eu acho que a gente começaria pela questão do respeito, num é? Do respeito do homem para com a mulher e vice-versa. E também da mulher com a mulher, por que tem mulher que é preconceituosa com ela própria. É importante começar trabalhando o respeito, a igualdade entre ambos, e aí a escola também citaria, que eu acho que é importante e oportuno e a gente deveria trabalhar a relação de pessoas do mesmo sexo”.</p>
--	--	--

		<p>Este tema emergente <i>mulher</i>, é também apresentado pelo S2 onde a mulher aparece na sociedade com características inferiorizadas a partir da cultura arraigada: “se nós vivêssemos em uma sociedade que a mulher é respeitada, não precisava ter essa preocupação de que a menina é tratada de maneira diferente. O que acontece na nossa sociedade é que a mulher é educada diferente, ou seja, ela já tem uma educação para que ela seja submissa, ela tem uma educação inferiorizada, as mães fazem questão de educar desse jeito”.</p> <p>[...] “Eu acho que o meio influencia demais no tipo de homem que você será e no tipo de mulher que você será”.</p>
<p>S3 6.148 palavras</p>	<p>Mulher (24/0,39%) currículo (21/0,34%) trabalho (18/0,29%) formação (15/0,24%) gênero (14/0,22%)</p>	<p>A expressão <i>mulher</i>, usada pelo sujeito S3, refere-se ao respeito no que relaciona-se ao ser humano “em questão de respeito, não é só porque é mulher, mas porque é ser humano, dentro de suas diferenças ou não, cada um tem sua forma de ser e sempre tem que conviver com todo mundo num é? Eu não posso me achar melhor do que ninguém, fazer um pré-julgamento ou julgamento de quem quer que seja”.</p> <p>O tema emergente <i>mulher</i> também aparece no patamar de mercado de trabalho: “A gente teve experiência de bons tempos passados de que mulher só devia fazer trabalhos manuais, ser a famosa dona do lar, só devia ganhar um bom marido e criar os filhos num é? Essa questão de hoje no mercado de trabalho”.</p> <p>[...] “e eu acho assim que o resquício que a gente é... pode dizer que ainda tem até hoje talvez, seja dentro do contexto histórico de alguma coisa que foram vertentes ainda, que</p>

		<p>prevaler ainda para nós, principalmente essa questão hoje do trabalho, da posição da mulher dentro da sociedade certo? Eu acho que ainda alguma coisa ainda está arraigada assim, no sentido do que era a visão daquela época para o que a gente tem hoje”. [...] “Entender porque que a gente partiu de ser apenas dona de casa e que hoje a gente está assumindo a função de igual para igual, tentando igualar, as pessoas ainda tentam se igualar, significa também em testar forças”.</p> <p>O S3 também contextualiza o tema emergente <i>mulher</i> no contexto da vivência esportiva: “hoje há uma determinada modalidade que antigamente era somente composta pelo sexo masculino e hoje a mulher está aí competindo de igual para igual num é? Então, nesse contexto a gente aborda, nessa construção histórica, da participação da mulher como esportista, sim, agora, é sempre uma ideia decente que vai sempre... em todo o meu planejamento eu tenho essa ideia”.</p> <p>O tema emergente <i>currículo</i> aparece de forma enfática em todos os sujeitos e no S3, vem aparecer um elemento que ainda não está completo no que diz respeito às relações de gênero: “eu não sei como é que a gente inculiria isso para dentro do currículo, [...] uma prática que você pudesse utilizar em determinados momentos que necessitassem, mas assim, no global, no geral de como você organizar esses parâmetros para dentro do seu currículo eu sou assim, honesta que realmente não tenho ideia de como a gente reverter isso aí, porque não vai ser só uma ação pra mim, seria uma ação para vários.[...] Todas as outras disciplinas”.</p>
--	--	--

	<p>[...] “A vivência mesmo, como prática constando no currículo para desenvolver dentro da escola, não. Em algumas áreas, eu acho que são abordados, ela não faz parte, por exemplo, na educação física o currículo é preparado em cinco vertentes, a ginástica, o jogo, a luta, a dança e o esporte. Não é especificado que a gente tenha um trabalho dentro do currículo que está lá, ele é como uma habilidade e a competência de ser trabalhado dentro da escola a questão de gênero, nem na situação, às vezes, cultural nesse contexto histórico da sua evolução, nem as vezes também pelo contexto morfológico, fisiológico num é? Assim... que seja atuando mesmo para a gente trabalhar com as diferenças, eu acho que ainda não”.</p> <p>O tema emergente <i>currículo</i> aparece também na fala do S3 de forma como norteador para o trabalho do docente: “Currículo a gente pode organizar como um roteiro ou um guia de ações em que você vai se é... Se utilizar para sua prática num é? Aonde vai está contemplado tudo aquilo que você acha necessário dentro do seu campo disciplinar ou dentro de várias equidades de disciplinas, dentro da escola ou na sua formação, então assim, currículo está lá num é?”</p> <p>[...] “Será que quem está fazendo o currículo pensa eu quem está lá à frente? Para quem é que você vai realmente alcançar com o trabalho com que você está realmente colocando ali ou realmente se senta usa um papel e vamos lá colocar algumas ideias? Acha que aquelas ficaram muito bonitas e arrumadas e vamos entregar, e aplique. Agora, a vivência daquilo ali vai realmente importar para a vida desse cidadão?”</p>
--	--

	<p>Eis aí a questão”.</p> <p>O tema emergente <i>trabalho</i> aparece de várias formas, mas aqui vem trazendo uma ideia de trabalho que a mulher exerce na sociedade: “A gente já teve palestra para o dia Internacional da Mulher, para a gente ter a consciência do trabalho feminino hoje em dia, de que a mulher saiu de vários papéis, de como mãe, filha, esposa, amante, trabalhadora e assim por diante”.</p> <p>O tema emergente <i>trabalho</i> aparece pelo S3 como referência para que todas as disciplinas possam apresentar em comum: “Eu acho que as disciplinas teriam que amarrar o nó, todas ao mesmo tempo, a gente tem algumas disciplinas que tratam isso constantemente, mas isso aí tem que ser um trabalho em conjunto, tanto em disciplinas na área de humanas quanto em disciplinas na área de exatas, a gente não pode diferenciar isso aí”.</p> <p>[...] “esse Trabalho sobre Relações de Gênero, tem que ter um outro olhar, nós precisamos evoluir nessa questão também, a questão de trabalhar a questão de gênero com certeza, para que não haja tanta deturpação hoje ainda, porque em alguns lugares a mulher é aceita totalmente dentro da sua plenitude como profissional e outro lugar a gente sabe que isso não existe num é?”</p> <p>O tema emergente <i>gênero</i> apresenta-se pelo S3 com parte importante em uma escola: Eu não faço essa distinção de gênero, pra mim, eu estou vendo alunos, independente é... se são da classe feminina ou masculina, é minha sala de aula entendeu?” [...] “quando eu planejo a situação de aula, eu não tenho esse sentido de meninas vão terminar a</p>
--	--

		<p>atividade e meninos vão ficar lá, eu não tenho esse gênero classificatório que isso vá interferir na questão do meu planejamento de aula, no meu planejamento de curso e assim por diante”.</p> <p>O S3 enfatiza a importância de trabalhar o tema emergente gênero para um conhecimento cultural maior: “eu estou querendo que a minha classe seja única e independente de gênero. [...] Eu não deixo de dá ênfase, mas quando esse surgimento há alguma coisa de atrito em que necessite da gente amarrar o assunto sobre relações de gênero. Não é um assunto que seja preparado ou levado avante essa questão da separação de gêneros na escola num é? [...] “Então, alguns talvez, estejam tentando mudar esse tipo de raciocínio, mas acho que na grande maioria ainda hoje a escola investe apenas no acúmulo do conhecimento, e não na formação cultural”.</p>
<p>S4 2.635 palavras</p>	<p>Escola (33/1,25%) Currículo (23/0,87%) Formação (14/0,53%) Gênero (11/0,41%) Mulher (9/0,34%)</p>	<p>O S4 utilizou o tema emergente <i>escola</i> para mostrar que a instituição em que desempenha trabalho pedagógico, trata do assunto gênero, mesmo que de forma sucinta: “a gente trabalha aqui na Escola a questão do dia da mulher, projetos que são vivenciados, e tem danças, tem palestras, então desta forma os trabalhos são em conversas informais”. [...] “Mas embora eu acho que a escola precisa realmente desenvolver mais projetos nesta área”.</p> <p>Aqui o tema emergente <i>escola</i>, vem aparecer na fala do S4 como tendo a necessidade de trabalhar tema de relações de gênero: [...] “então a escola tem que desenvolver mais essa compreensão, a questão desse respeito, a questão de como lidar com a diferença, num é? Por que a</p>

		<p>gente ainda não sabe lidar com a diferença, infelizmente, e é por isso que se ocasiona tanto problema na escola”.</p> <p>O S4 mostra a <i>escola</i> a partir dos PCNsEM: “Os PCNsEM, abriram espaços para discussões nessa questão de gênero, ele não é só os próprios parâmetros, mas ele começou na escola a fazer acordar todas essas questões que já existiam mas não eram tão”.</p> <p>O tema emergente <i>escola</i> aparece na fala do S4 como cenário que precisa de parceria familiar para intensificar o aprendizado: “Eu acho que a escola deve ser trabalhada nesse projeto de diálogo, sabe? Tem que envolver a família nestas questões, chamar a responsabilidade também às questões de valores, que a família esqueceu, e daí ficou tudo pra escola, então, tem que ser em parceria também com a família”.</p> <p>[...] “Hoje a questão da família, a questão da relação da escola com a sociedade que tem essa influência, é de jogar tudo para a escola, ou seja, tem que delimitar o que é papel da escola, o que é papel da família, o que é papel da sociedade, então, hoje a gente não dá conta das demandas sociais, a gente não dá conta. A família precisa trabalhar, então joga o filho na escola entendeu?”.</p> <p>É importante notar que em alguns momentos o S4 se contradiz quando fala do tema emergente <i>escola</i>, primeiro de forma fria em transportar conhecimentos específicos: “Por que a nossa função é o aprendizado sistematizado, a gente vai para a lei e é isso que define a função da escola, e a gente tem que fazer isso muito bem feito, e as outras demandas são incorporados</p>
--	--	---

	<p>nas escolas por que fazemos parte da sociedade, mas não com a única responsabilidade ser da escola, não pode!” [...] “As funções todas, giram em torno do pedagógico, que ele é o eixo, num é? E é em torno dele que a escola funciona” ... E em seguida menciona <i>escola</i> de forma mais romântica: “Se a gente não tiver uma boa equipe comprometida com o projeto político pedagógico da escola, com a missão da escola, com a visão da escola, não tem como a escola acontecer. Então é esse o real, o mais importante. E a nossa missão é formar cidadão autônomo e competente, comprometidos com as questões sociais”.</p> <p>Vê-se o entusiasmo do S4 no tema emergente <i>escola</i>, e sua herança das práticas viciosas e preconceituosas da sociedade: “Como a escola é consequência de uma sociedade, então ela se porta também como a sociedade, ainda não cabe bem na nossa cabeça essa questão de trabalhar com as diferenças, por isso que a gente é tão resistente a diferenças, é tão resistente a mudanças, porque a gente é fruto dessa sociedade, então a escola não pode ser tão diferente, ela tenta, porque a gente é estudante e nessa formação a gente vai construindo outros pensamentos, mas infelizmente, a gente ainda ver prática que são reflexos da sociedade, da mídia, tem todo um contexto. Ainda existe o machismo, ainda existe o preconceito com o negro, existe a discriminação homossexual, ainda existe a desvalorização da mulher, entendeu? A escola luta muito contra isso, mas ainda são práticas que precisam ser muito combatidas”.</p> <p>O uso do termo emergente <i>currículo</i> aparece em várias unidades de significação e insere-se no contexto</p>
--	--

	<p>de processo de construção da educação: “No nosso Currículo têm Direitos Humanos, então pode ser abordados temas como relações de gênero. Não tem um item exclusivo, mas no momento em que se trabalha Direitos Humanos, vem também a questão de Igualdade, o professor também vai trabalhar a lei de Direitos Humanos, as leis que compõe”.</p> <p>O tema emergente <i>currículo</i> aparece como sendo um instrumento que se auxiliado por outros documentos fica-se mais fácil de trabalhar: “sempre fui a favor dos PCNsEM. Quando vem aquela crítica que é como uma camisa de força... mas eu acho que ele não é dessa forma, ele começou a mudar a visão de currículo dentro da escola, foi a partir dos PCNsEM”.</p> <p>O S4 demonstra contrariedade em as Relações de Gênero aparecerem já estabelecidos em <i>currículo</i> no estado de Pernambuco: “Eu sou contra. Eu não entendo o currículo como uma lista de conteúdos, eu acho que o currículo é muito amplo então, a partir do que eu estiver trabalhando na sala de aula eu posso abordar esses temas, eu acho que não é impondo no currículo, é impondo trabalhar na formação do professor, a partir dessa formação eu posso transformar o currículo da escola, eu posso transformar a proposta pedagógica da minha escola e eu posso fazer esse trabalho, essa questão de imposição muitas vezes não dá certo”.</p> <p>O tema emergente currículo citado aqui pelo S4 como sendo instrumento de poder e cultura: “Currículo é muito mais que uma lista, Currículo é Cultura, e a gente hoje fala tantas formas de currículo,</p>
--	---

	<p>então há tantas questões de currículo, e se a gente for ler sobre currículo, e aí vai ter o escritor Miguel Arroyo, se formos citar e tantas outras pessoas que se dedicam a este tema, a gente vai ver que é muito mais amplo. Currículo é tudo, está envolvido Valores, está envolvido História, é Cultura, o poder, a relação do professor, o método como o mesmo vai agir”.</p> <p>[...] “Hoje a visão de Currículo é muito diferente do que a gente via antes, num é? Porque a gente achava que uma lista de conteúdo era currículo não é? E currículo é cultura, currículo tem a relação de poder, ele é muito mais abrangente”</p> <p>O tem emergente <i>formação</i> vem enfatizado como sendo um ponto de importante e chave par um bom desempenho no trabalho do docente: “eu acho que não é impondo no currículo, é impondo trabalhar na formação do professor, a partir dessa formação eu posso transformar o currículo da escola, eu posso transformar a proposta pedagógica da minha escola”.</p> <p>[...] “Mas a gente precisa avançar muito, mas também a questão de formação do docente, a gente precisa de mais formação nesta área, que é muito pouco, e é por isso que se tem muita gente ainda trabalhando de forma arcaica, do século XVI, a visão do Currículo, então vê-se que precisa. E a questão de Relações de Gênero, é urgente, não é?” [...] “Eu acho que o docente precisa de mais formação, de forma constante, se não, não vai poder acompanhar a demanda, as mudanças da sociedade, da escola, então, o nosso professor precisa muito de novas formações”.</p> <p>O S4 expõe o quanto foi deficitário a graduação para <i>formação</i> do docente</p>
--	---

		<p>no que diz respeito ao trabalho de relações de Gênero “e a nossa formação de graduação deixou muito a desejar em relação a isso, ao estudo de relações de gênero, então é preciso uma formação continuada, estudos constantes do professor pra que se possa entender a realidade em que se vive”.</p> <p>O S4 enfatiza que a instituição de ensino em que trabalha vem trabalhando o tema emergente <i>gênero</i>: “a gente trabalha dentro da própria disciplina de Direitos Humanos, num é? Que vem a questão de Gênero”. [...] “então assim... Abrange a questão do Gênero, então é assim, na hora que coloco o assunto sobre os Direitos Universais de Direitos Humanos, logo se trabalha o princípio de igualdade, então dá toda condição de se trabalhar Relações de Gênero, a questão de Feminino e masculino, a questão do homossexualismo, ou seja, contempla estas situações”.</p> <p>O tema emergente <i>gênero</i> aparece a partir da fala do S4 como sendo uma necessidade de se trabalhar na escola: “o projeto político pedagógico está sendo reformulado agora, inclusive eu estava trabalhando nele, essa questão é justamente para a gente dá uma repaginada nesse projeto, inclusive a questão de gênero, a questão de Bullying, a questão da lei, história dos afrodescendentes, então, tudo isso para a gente dá uma repaginada para que não seja como eu disse, apenas a responsabilidade de uma disciplina, mas que haja uma integração que todas tenham a mesma linguagem.</p> <p>O S4 enfatiza aqui o tema emergente <i>gênero</i> a partir da necessidade de ter-se o respeito como viés para que haja um bom relacionamento entre</p>
--	--	--

		<p>as relações de gênero: “como eu disse antes, a questão de direitos humanos eu acho que isso aí é o princípio de tudo, que se a gente respeitar essa lei não é? Essa lei Universal dos Direitos Humanos, a gente nem teria todo esse problema com gênero, então a gente pega do princípio começando a respeitar as diferenças, porque nós somos iguais enquanto seres humanos, mas nós temos nossas diferenças, ninguém é igual a ninguém, mas temos que ser respeitados nesse princípio, então aí a questão do gênero já vem contemplado”.</p> <p>O tema emergente <i>mulher</i> é destacado pelo S4 como tendo um destaque social pelo a desenvoltura em mercado de trabalho: “As diferenças, só biológicas num é? Mas a capacidade de aprender, a capacidade de desenvolver qualquer profissão hoje, não existe mais diferenças. Hoje as mulheres estão... quando a gente via uma reportagem na televisão só mostrava a maioria dos casos importantes na justiça, a nível de Brasil sendo resolvidos por homens, hoje vemos muitas mulheres sendo promotoras, juízas e advogadas, então é assim, papéis que eram antes ocupados por homens, a mulher está assumindo, e a cada dia a mulher vem assumindo muitos papéis importantes e com muita eficiência, pois havia discriminação, mas agora há um respeito”.</p> <p>O tema emergente <i>mulher</i> aparece aqui como sendo sexo frágil, sendo assim algo de preconceituoso e construído pela sociedade: “A nossa sociedade tem essa cultura de relação de poder, então, isso é colocado desde o nascimento. Então, a gente aprendeu que homem não chora, a gente aprendeu que a mulher é mais frágil, então, isso é</p>
--	--	---

		<p>aprendido, isso não é transmitido geneticamente, vem da cultura de cada sociedade e de nossa sociedade, foi imposto pra gente”.</p> <p>O S4 traz uma questão relevante sobre a construção do ser mulher e homem na sociedade, deixando claro em sua fala que esta é uma construção a partir da cultura: “É a questão da relação de poder mesmo, é a questão de força, é a questão de biológica. Eu aprendi muito com minha mãe, ela foi muito guerreira entendeu? E ela assumiu a responsabilidade de pai, ela sempre foi muito independente, então assim, eu não tenho em mim, não existe essa questão de que a mulher tem que ter dona de casa e o homem tem que ir trabalhar fora, porque na minha prática isso já não existia, toda responsabilidade era dela. Por isso que pra mim fica difícil dizer o que é masculino e o que é ser feminino, eu acho que essa questão aí, é a questão de como eu me comporto e a questão biológica apenas, mas eu percebo que é construída dentro da sociedade”.</p>
<p>S5 4.649 palavras</p>	<p>Escola (37/0,79%) Currículo (08/0,17%) Trabalho (16/0,34%) Mulher (28/0,60%) Gênero (8/0,17%)</p>	<p>O tema emergente <i>escola</i> aparece aqui sendo o ambiente onde se realiza trabalho sobre violência contar a mulher: “Um exemplo que eu vi aqui na escola, foi com a professora Joyce Tavares, ou foi Filosofia ou tenha sido na disciplina de Direitos Humanos, eu a vi trabalhando a questão da Lei Maria da Penha, da Violência em relação à mulher”.</p> <p>O S5 cita o quanto o trabalho de forma enfática sobre valores e chega a abordar o sentido de relações de gênero, nas escolas estaduais de Pernambuco: “Então eu acredito que de forma assim, não específica da questão do Gênero, mas trabalhar os valores, eu acho que é muito forte</p>

		<p>nas escolas de referência em ensino médio de Pernambuco, de tempo integral isso é muito forte, a questão do respeito, de respeitar as diferenças mesmo e dos valores”.</p> <p>[...] “mas eu acho que a gente que está numa escola de ensino integral com jovens, a gente tem um compromisso de desenvolver não apenas a parte cognitiva, mas a parte também do ser, parte da convivência, da parte da produtividade também”.</p> <p>[...] “por que a gente tem que desenvolver o estudante nas quatro competências, e o tempo todo a gente está voltado para isso, e que todo o nosso trabalho está voltado para o educando, para que ele se desenvolva, desenvolva suas potencialidades, nos quatro pilares da educação, e a questão do protagonismo juvenil também é importante e vivenciado aqui na escola, para que o aluno procure fazer sua própria história, ou seja, um DNA nesse sentido assim Filosófico, vamos dizer, eu acredito que é o que “dá liga” (empenho para uma melhor realização do trabalho), por que é o tempo todo a gente buscando resultado, que é a aprendizagem do estudante de forma integral, cognitiva e relacional”</p> <p>O tema emergente <i>escola</i> foi demonstrado pelo S5 como órgão de extrema responsabilidade em desenvolver a cidadania e conhecimento: “Então tende de acordo com LDB, que a escola tem que desenvolver a cidadania, mas antes da cidadania, eu vejo que o conhecimento, eu não posso garantir é... O direito a cidadania de uma pessoa sem antes ela ter estes conhecimentos básicos pra isso, então uma pessoa analfabeta pode</p>
--	--	---

	<p>lutar pelos seus direitos? Pode, mas vai ficar muito mais difícil, por que ela não tem o conhecimento, e o conhecimento trás poder, ele empodera as pessoas, então a função principal da escola é essa questão do conhecimento, do conhecimento das gerações anteriores, e a gente ir perpassando para gerações futuras, e com isso a gente aprender a lutar pelos nossos direitos, a também cumprir com seus deveres, então eu acredito que é neste sentido, o conhecimento é super importante para a escola, afinal é este o objetivo principal da escola, é a escolaridade, é o conhecimento num é? Ampliar o conhecimento do estudante”.</p> <p>[...] “Se a escola conseguir fazer com o jovem entre cheio de dúvidas, vamos dizer assim, e ele saia pelo menos com um projeto de vida delineado, eu acho que a gente cumpriu”.</p> <p>O S5 elucida o termo emergente <i>escola</i> como sendo um reprodutor da cultura, no que diz respeito em ser um homem e uma mulher na sociedade: “Eu acho que sim, por que como é cultural e a escola também reproduz a cultura onde a gente vive, então eu acho que é impossível, não assim que a gente vá ensinar deliberadamente, mas eu acredito que sim, que ensina sim de forma implícita”.</p> <p>O termo emergente <i>currículo</i> aparece de forma enfática pelo S5: “Eu acho assim, que Currículo não são apenas os conteúdos que são vivenciados, mas que Currículo são todas as práticas e vivências da escola além dos conteúdos. Então quando a gente está estudando, por exemplo, a proposta pedagógica, e que a gente vai delineando os valores que serão trabalhados na</p>
--	---

		<p>escola, quais são os valores que norteiam, então eu acredito que tudo isso faz parte do Currículo, não apenas conteúdos, mas todas as práticas e vivências que são trabalhadas na escola fazem parte do currículo. Horário, mudança de horário, matriz curricular, mesmo esta parte sendo mais burocrática, mas tudo que é trabalhado, a filosofia da escola está dentro do currículo também. Eu acredito que é bem ampla a palavra Currículo, neste sentido.</p> <p>O S5 mostra em sua fala o quanto o tema emergente <i>currículo</i> ainda está aquém do que se quer para um melhor trabalho pedagógico: [...] “então assim, se em outras áreas houve uma evolução muito grande, eu acho que na questão do Currículo, houve alguns avanços sim, está diferente, está, mas no que se compara a outras áreas a gente da educação sai perdendo, e principalmente sobre Relações de Gênero mesmo ainda estamos muito no início, e mais eu acho que está quase inexistente vamos assim dizer, e a gente não para realmente para pensar sobre isto, para provocar esta mudança mesmo, e para ser um eixo norteador do trabalho, não está forte não, ainda está muito longe do que se quer.</p> <p>O tema emergente <i>trabalho</i> é citado pelo S5 como uma forma de as práticas da Instituição de Ensino: “Então se a gente vê a questão do respeito por exemplo, que são os valores escolhidos no plano de ação e na proposta pedagógica para nortear todo o trabalho da escola, aí sim... Esse trabalho não aparece de forma específica por exemplo, a gente ter colocado lá no projeto a questão de Relações de Gênero, agora, a questão do respeito, da</p>
--	--	---

	<p>cidadania, e assim, todo o tempo aqui eu acredito que a gente desenvolve isso”,[...]</p> <p>O tema emergente <i>trabalho</i> é apontado como prática pedagógica na escola: “Então a gente procura e eu acredito que com esse trabalho do Bullying por exemplo, pode entrar esta questão de Relações de Gênero e desse respeito as diferenças, de que a sexualidade da pessoa, a pessoa escolhe, e que a gente tem que aceitar e tem que respeitar, eu acho e acredito que pode ser trabalhado dessa forma”.</p> <p>O S5 identifica o tema emergente <i>trabalho</i> aparecendo como prática docente com o assunto mulher: “Eu vejo por exemplo o Dia Internacional da Mulher, e aí a gente procura ver com os professores, para os mesmo trabalharem textos para conscientizarem sobre esta questão aí da Violência Contra a Mulher, então é assim que vejo o trabalho acontecer aqui, e é neste sentido que se deva trabalhar”.</p> <p>O S5 enfatiza a maior participação de mulheres nas reuniões pedagógicas para família: “A gente procura integrar em nossas reuniões, integrar todo mundo, discutir, debater, e eu noto a presença em nossas reuniões de mais mulheres do que homens”.</p> <p>O termo emergente <i>mulher</i> aparece aqui com sendo uma formação cultural: “Com certeza eu acho que se aprende a ser homem e mulher, acredito que, por exemplo quando a gente ver aqueles filmes que acontece de verdade, tipo aquela história de Tarzan num é? Que uma criança nasceu e foi colocada sem nenhum ser humano por perto, ela foi gerada, ela tem o DNA do ser humano e ela é colocada lá com os</p>
--	---

	<p>animais, ora ela não sabe absolutamente nada do que é ser Humano, então ela não anda ereta, ela anda de que? Ela anda de quatro, feito os animais com qual ele se relacionava, num é isso? Então eu acredito que tudo, absolutamente tudo, é aprendido, a gente não nasce assim, já sabendo qual comportamento ter”.</p> <p>O S5 destaca o tema emergente <i>mulher</i> de forma enfática tendo como base uma formação cultural no que diz respeito ao comportamento do ser mulher e ser homem: “Por que a mulher tem que vestir vestido e o homem tem vestir calça, por exemplo, que hoje até isso não está tão cobrado assim. É como se tivesse algo que definisse o sexo, e que mulher usa brinco, usa baton, que mulher tem sempre que ser passiva, que tem que aceitar as coisas, essa parte de que mulher tem que querer ter filhos, e por exemplo aquela que não quer ter filhos aí sofre preconceitos, e isso aí é totalmente cultural, e até tem sociedades que não é assim, que quem manda é a mulher, quando não é uma sociedade patriarcal, e como isso pode acontecer, ou seja, isso é totalmente aprendido, totalmente cultural isso”.</p> <p>O tema emergente <i>mulher</i> aparece aqui como reconhecimento econômico na sociedade atual: “há muitas coisas que a gente está mostrando, que por exemplo, que menina não tem que casar, por que umas das coisas que a gente busca trabalhar, é que todo mundo tem que buscar, e não ficar esperando, como antigamente que a mulher tinha que casar e ficar dependendo do marido, o modo que eu penso que nós mulheres temos que buscar a independência econômica, por que com a independência econômica você conquista as demais, nem sempre num é? Mas eu acredito que</p>
--	---

	<p>é neste sentido, então eu acredito que sim, que a escola trata desse forma, destes assuntos”</p> <p>[...] “que a mulher também em ser mais agressiva quando ela quer conquistar alguma coisa, também isso não diminuí-las, a questão da não aceitação da Violência Física de forma alguma (fala com intensidade), que a gente ver muitas vezes que a mulher por exemplo, ela detém um poder econômico mas ainda... Essa questão do poder do “macho”, por exemplo ela sustenta a família, mas ainda “obedece” ao marido num é? As vezes é violentada, as vezes sofre agressões. Eu acredito que a gente tem que trabalhar neste sentido num é”?</p> <p>O tema emergente mulher é visto aqui com a intenção de ser trabalhada para prevenção das formas de exposição inadequada da mulher: “por exemplo quando fosse trabalhar um item de Críticas aos meio de comunicação, eu acredito que é bom ir inserindo esta discussão para que o jovem veja, de como tratar e expor a figura da mulher. Se for estudar sobre a Sexualidade por exemplo, não só estudar sobre as doenças sexualmente transmissíveis, mas dessa forma de cuidado, de autocuidado, de autopreservação, de não ser visto, nem tido como objeto, então eu acredito que deve ser trabalhado para justamente melhorar essa convivência. Hoje em dia até o homem está sendo usado também para propagar o seu corpo em anúncios, mas é muito menos claro. Por que a sociedade é patriarcal num é? Então, vamos dizer que a mulher sofre mais, sofre mais preconceito, sofre mais exposição, tudo neste sentido num é? A gente ver mais meninas serem violentadas do que meninos, pelo menos percebo isso de</p>
--	---

	<p>forma superficial”.</p> <p>[...] “por que são as pessoas que fazem as leis e que vão reger todos e tudo o que se faz no país, então a maioria é homem, se a maioria é homem, então este Currículo aí, o cidadão não tem esta consciência de jeito nenhum, então a gente tem muita coisa que a gente pensa que é natural, não é natural nada, é cultural e é imposta, então daí tem e está havendo uma mudança, mas ela é bem inicial, pelo menos está se debatendo, pelo menos está havendo fóruns, pelo menos se está denunciando, criou-se Delegacia da Mulher, criou-se Secretaria Especial da Mulher no Governo Federal, no Governo Estadual, eu acho que está muito “engatinhando”, que hoje se fala mais, a mulher denuncia, mas tem muita, muita coisa pra se fazer ainda. É por que quem está no poder a maioria são homens, então a mulher está na desvantagem”.</p> <p>O S5 observa que na Projeto Político Pedagógico da escola não há uma questão que trate do tema emergente <i>gênero</i>: “Olhe, a gente está agora terminando a atualização do Projeto Político Pedagógico aqui da escola, e é até bom esta entrevista para a gente abrir nossos horizontes, e a gente tentar prever, por que hoje eu analisando até a agora a atualização que a gente fez e está terminando, eu não visualizei, e se houve alguma questão de Gênero eu não lembro, eu acho que não, eu acredito que não foi previsto, pra tratar especificamente sobre Relações de Gênero. De forma mais geral quando a gente observa os valores que norteiam toda a escola num é?”</p> <p>O tema emergente <i>gênero</i>, é apresentado como sendo necessário para ser trabalho na instituição de</p>
--	--

		<p>ensino: “Eu acho que seria uma coisa muito boa para a gente trabalhar era sobre aceitar diferenças entre as Relações de Gênero, e no que diz respeito à sexualidade, e assim por exemplo, que a dentro de todo mundo há comportamentos, há comportamentos mais femininos ou mais masculinos, dependendo do ambiente em que você está, dependendo da hora em que você está num é? E que as vezes você tem que usar ou um ou outro, que o menino por exemplo, ou jovem está ajudando a mãe ou esposa em casa em tarefas domésticas, isso não vai interferir na masculinidade e não vai diminuí-lo, e que a mulher também em ser mais agressiva quando ela quer conquistar alguma coisa, também isso não diminuí-las”.</p>
--	--	--