

O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental

Eleta Carvalho Freire^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4108>

Resumo

Este artigo apresenta resultados da pesquisa intitulada *O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental*. Trata-se de um artigo original, derivado da investigação que objetivou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental. A pesquisa se insere no campo dos estudos culturais em razão da centralidade que a cultura assume nesse campo teórico e dos nexos que estabelece com os estudos curriculares e de gênero. Está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo que possibilitam compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no currículo escolar. O campo empírico da investigação foi uma rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro, em que foram analisadas as práticas curriculares vivenciadas no cotidiano da escola. Os dados coletados por meio de entrevistas com estudantes foram examinados com base na análise temática, derivada da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados apontam que silenciamento e opacidade marcam as práticas

^I Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: <eletafreire.ufpe@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2283-9774>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

curriculares pela naturalização das tensões entre gêneros, supostamente trazidas de fora da escola. Assim, ao invés da natureza, a cultura parece passar a ser o destino, tornou-se imutável. Com isso, nega-se à cultura a condição de produção humana, de território de lutas, disputas e conquistas, em permanente processo de (re)criação.

Palavras-chave: currículo; diversidade cultural; relações de gênero.

Abstract

The curriculum and its implications for social relations of gender among elementary students

Derived from a research of the same name, this original article presents what was found on that investigation. The aforementioned research was conducted within the field of cultural studies, on account of how central culture is to the field and due to the links it establishes with curricular and gender studies. It is underpinned in poststructuralist assumptions and post-critical theorization of the curriculum which facilitates the understanding of the way to handle cultural differences related to gender in the school curriculum. The empirical field of research was the municipal education system of a capital at the Brazilian Northeast, in which curricular practices experienced in the daily life of the school were analyzed. Data collected from interviews with students were analyzed with basis on the thematic analysis, derived from the analysis of the content (Bardin, 1977). The results indicate that silencing and opacity mark the curricular practices through the normalization of gender tensions, supposedly brought from outside the school. Thus, instead of the nature, culture assumes the role of fate, becoming immutable. In that way, to culture is denied the status of human production, of a place of struggles, disputes, and conquest, in a never ending process of (re) creation.

Keywords: curriculum; culture diversity; relations of gender.

Resumen

El currículo y sus implicaciones en las relaciones sociales de género entre los estudiantes de enseñanza primaria

Este artículo presenta resultados de la investigación titulada El currículo y sus implicaciones en las relaciones sociales de género entre estudiantes de enseñanza primaria. Se trata de un artículo original, derivado de la investigación que objetivó comprender las implicaciones del currículo escolar en la construcción de las relaciones de género entre estudiantes de la enseñanza primaria. La investigación se inserta en el campo de los

estudios culturales en razón de la centralidad que la cultura asume en ese campo teórico y de los nexos que establece con los estudios curriculares y de género. Está anclada en los presupuestos posestructuralistas y en la teorización poscrítica del currículo que posibilitan comprender el trato dado a las diferencias culturales de género en el currículo escolar. El campo empírico de la investigación fue una red municipal de enseñanza de una capital del Nordeste brasileño, en la que se analizaron las prácticas curriculares vivenciadas en el cotidiano de la escuela. Los datos recolectados por medio de entrevistas con estudiantes fueron analizados sobre la base del análisis temático, derivado del análisis de contenido (Bardin, 1977). Los resultados apuntan que silenciamiento y opacidad marcan las prácticas curriculares por la naturalización de las tensiones entre géneros, supuestamente traídas de fuera de la escuela. Así, en lugar de la naturaleza, la cultura parece pasar a ser el destino, se ha vuelto inmutable. Con ello, se niega a la cultura la condición de producción humana, de territorio de luchas, disputas y conquistas, en permanente proceso de (re)creación.

Palabras clave: currículo; diversidad cultural; relaciones de género.

Introdução

O objeto deste estudo se situa em um tempo-espço de tensão e instabilidade provocado pelo que alguns convencionaram chamar de “pós-modernidade”, “pós-moderno” ou “modernidade líquida”, como afirma Bauman (2001). Qualquer que seja a denominação adotada, trata-se de um contexto complexo, marcado pela ambiguidade e pela ambivalência que caracterizam a passagem, a transição ou, ainda, o enfrentamento entre modernidade e pós-modernidade, gerando intensas mudanças na vida de homens e mulheres na atualidade.

Tal conceito diz respeito a um tempo-espço de convivência com a perplexidade causada por um mundo globalizado, informatizado, cuja comunicação e informação circulam em tempo real e cuja marca é a velocidade com que se processam a produção e as inovações, mas também a transitoriedade das crenças, dos valores e das relações. Trata-se de um tempo de ruptura com os elementos que fizeram da modernidade “uma história de tensão entre a existência social e sua cultura” (Bauman, 1999, p. 17).

Nesse cenário de crises e inquietações, emerge o objeto de estudo desta pesquisa. Nasce impregnado da cultura pós-moderna caracterizada pelo “obscurecimento das fronteiras entre a cultura elitista e a cultura popular, entre a arte, os saberes e a vida cotidiana das pessoas comuns” (Costa; Bujes, 2005, p. 211). Esse objeto resulta dos questionamentos e do olhar atento e problematizador sobre as relações sociais no interior da escola, em especial, sobre o trato das relações de gênero no currículo escolar.

Entre as questões geradas por essas inquietações, indaga-se: de que forma o currículo escolar, compreendido como espaço de (re)criação e socialização da cultura, está implicado na construção das relações sociais de gênero entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Trata-se, nesse caso, de apreender de que forma o currículo estaria enredado à construção dessas relações, uma vez que, por um lado, entende-se que o currículo escolar constitui o conjunto das experiências de aprendizagem proporcionadas aos(às) estudantes no interior da escola, considerando que essas vivências estão ancoradas na cultura. Por outro lado, compreendendo que as relações entre os gêneros são forjadas na e pela cultura, admite-se que estariam, todo o tempo, compondo as experiências proporcionadas aos(às) estudantes por meio das práticas curriculares.

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

Categorias e conceitos da pesquisa

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

Currículo, cultura e gênero constituem as categorias de análise desta investigação, cuja imbricação deverá ser explicada com base nas relações de poder envolvidas em sua construção social. Nesse sentido, a noção de poder perpassa a compreensão e a explicação sobre as relações sociais de gênero na escola, bem como sobre a seleção cultural expressa e materializada no currículo.

Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como elemento de (re)criação e difusão da cultura, enquanto que educação e cultura são consideradas duas faces de uma mesma realidade. Assim, “uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” (Forquin, 1993, p. 14). No entanto, nem todo patrimônio da cultura é escolarizável, havendo, porquanto, uma seleção de conteúdos, valores e crenças e uma reelaboração didática dos conteúdos no interior da cultura. A seleção e a reelaboração são processadas por meio do currículo, concebido como “uma maneira de pensar a educação, que consiste

em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos” (Forquin, 1993, p. 22). Trata-se, portanto, da organização dos conteúdos e das práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano da escola e que expressam as relações de poder presentes nas várias formas como as sociedades se organizam. Assim, pode-se perceber que a educação tem como conteúdo a cultura e que esta se organiza no espaço escolar por meio do currículo.

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

Por essa razão, recusa-se, nesta investigação, a ideia de validade universal do currículo e da cultura e reconhece-se que, como construção histórico-social, o currículo oferece as bases para que elementos da cultura possam ser problematizados e tomados como objetos de ensino e de aprendizagem. O currículo implica escolha e seleção, portanto, alguns elementos da cultura nele ganham relevo, enquanto outros são excluídos ou auferem menos evidência, a exemplo das relações forjadas com base nas diferenças culturais, em que o poder se manifesta sob as formas de dominação, transgressão e resistência. Esse é o caso das relações de gênero, cuja compreensão não seria possível sob o enfoque estrito da racionalidade, neutralidade e objetividade do currículo, nem por meio da análise circunscrita às diferenças de classe social dos sujeitos – homem e mulher.

Assim sendo, o currículo é aqui entendido como campo de produção e de criação de sentidos e significados e de construção de identidades, subjetividades e representações, que, imerso em um contexto de relações sociais de poder, constitui-se como prática produtiva (Silva, 2006). No entanto, não se trata de entender o currículo como elemento autônomo e único responsável pela formação das subjetividades dos(as) estudantes, mas de apreender que essa formação resulta do significado atribuído aos elementos da cultura e da reestruturação cognitiva das informações e das experiências vivenciadas pelos sujeitos nas relações sociais cotidianas e nos processos comunicativos aos quais estão expostos nos diversos espaços de convivência. Assim, “o currículo constrói-se na ação social, que os modos de pensar e agir são formalizados em códigos curriculares e que as suas práticas são enquadradas por tradições” (Pacheco, 2005, p. 68).

Acolhe-se a ideia de que “o currículo está centralmente envolvido em relações de poder” e que “[...] o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc.” (Silva, 1996, p. 90). Nesse sentido, em relação às diferenças entre os gêneros, sugere-se que o currículo escolar se apoia em estratégias de ocultamento e silenciamento da complexidade própria das relações sociais entre os sujeitos e de invisibilização de grupos sociais não pertencentes à identidade hegemônica.

Nesse caso, trata-se de compreender o currículo “não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola

e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (Silva, 1996, p. 84). Assim sendo, (re)cria elementos da cultura, abriga projetos da sociedade e envolve intencionalidades na formação dos sujeitos. Dessa forma, não se pode desconsiderar que “o currículo é um projeto marcado pela relatividade cultural, um projeto que progressivamente se descontextualiza em função do espaço e do tempo” (Pacheco, 2005, p. 76).

Trata-se, assim, de um discurso que, ao expressar visões de mundo, de sujeito e de sociedade vai progressivamente formando sujeitos. Como afirma Foucault (2007a, p. 10), “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Nesta investigação, adota-se a noção de poder de Foucault (2007a, 2007b), segundo a qual o poder não seria dotado de uma existência substantiva, mas entendido como parte integrante de todas as relações sociais, estando diretamente associado à produção dos discursos como expressões da “vontade de verdade” (Foucault, 2007a, p. 10).

A análise das falas dos sujeitos da investigação – consideradas discursos em circulação no cotidiano da escola – tem como pressuposto que as relações sociais e o currículo são atravessados por relações de poder. No entanto, não se adota a ideia de que as relações de poder sejam unidirecionais e originadas de um centro de poder capaz de dominar o sistema educacional, mas que se distribuem na sociedade gerando micropoderes e constituindo-se em redes (Foucault, 2007b). Assim sendo, se por um lado o currículo representa o desejo de governabilidade que se manifesta nos discursos e nas práticas curriculares, por outro, também se constitui como espaço de resistências e de transgressões como formas de manifestações de poder.

Nesta investigação, recortou-se do currículo esse objeto social que é o gênero, elemento da cultura que informa sobre a organização social da diferença sexual. No entanto, não se trata de entender que “o gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (Scott, 1994, p. 13). Esses significados não são fixos, mas variam de acordo com as culturas e os grupos sociais, da mesma forma que variam no interior de um grupo social em diferentes tempos.

Destaca-se que as contribuições dos estudos foucaultianos aos estudos de gênero possibilitaram o afastamento desse campo teórico das análises centradas na polarização entre pares dicotômicos e na compreensão de que o poder seria dotado de uma existência substantiva da qual as forças dominantes se apropriariam para o exercício da dominação homogênea sobre grupos dominados.

Nessa perspectiva, as relações sociais de gênero, no interior das quais as relações de poder abrigam situações de constante enfrentamento, rejeitam análises ancoradas na dicotomia dos pares e na fixidez das posições ocupadas por seus elementos, por compreender que essas relações não são unidirecionais e envolvem “constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (Louro, 2014, p. 39-40).

Por outro lado, o gênero, tal como é aqui compreendido, abrange a interpretação dos significados atribuídos socialmente às diferenças entre os sexos por meio das instituições e das práticas sociais. Constitui-se ao longo da vida dos sujeitos em meio às relações sociais de poder, por processos pluridimensionais, desarmônicos e não graduais que marcam a pluralidade e a conflitualidade dos processos de (re)construção dos elementos da cultura. Reitera o aspecto relacional da construção desses significados, de forma que a interpretação sobre o gênero é sempre forjada nas relações entre sujeitos de diferentes gêneros (Butler, 2000, 2008; Scott, 1990, 1992, 1994; Louro, 2003, 2009, 2014; Meyer, 2007).

Nesse sentido, Butler (2008, p. 29) destaca que “como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes”. Scott (1994, p. 13), defendendo a mesma posição, afirma que “a diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância – mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada”.

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

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

É uma percepção que considera como constitutivo do gênero tudo que representa uma imagem sexual, construída socialmente, para expressar as diferenciações entre o masculino e o feminino, uma vez que os “[...] referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes” (Costa, 1998, p. 174). Dessa forma, a concepção de que o gênero não abarca apenas as categorias homem e mulher implica a apreensão ampliada das categorias “masculino” e “feminino” das quais as primeiras seriam parte.

Destaca-se, por outro lado, a relevância que assume, nesta investigação, a tentativa de compreender as implicações do currículo na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental¹, uma vez que a escola constitui um dos espaços de socialização em que permanecem por um tempo relativamente longo de suas vidas. Essa permanência em contato com os elementos do currículo pode ser confirmada tanto em relação à duração de nove anos dessa etapa escolar, que tem caráter obrigatório, como em relação às horas diárias de exposição aos procedimentos de ensino e às interações no interior da escola.

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

Os caminhos da investigação

A pesquisa ora apresentada se insere no campo dos estudos culturais nos quais a cultura adquire centralidade e os estudos sobre gênero são tomados como uma das suas principais categorias. A adoção dos estudos culturais como aporte teórico-metodológico da investigação se deu em razão de sua vinculação com os estudos curriculares e de gênero, bem como sua afinidade com as metodologias adotadas nas pesquisas qualitativas.

Os estudos culturais guardam estreita afinidade com esta investigação, uma vez que constituídos como campo de estudos de natureza não disciplinar acolhem os estudos de gênero, cuja construção resulta das relações sociais e dos arranjos que se estabelecem na cultura. Além disso, os estudos culturais apresentam-se abertos aos estudos de temas diversos a serem apontados pelo contexto social e histórico de emergência do fenômeno e rejeitam o privilégio de metodologias definidas aprioristicamente, do mesmo modo que nenhuma delas é igualmente rejeitada *a priori* (Hall, 2003; Johnson, 2004).

Nesta investigação, a discussão sobre gênero está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas que o compreendem como categoria forjada pelos discursos referentes às diferenças entre o masculino e o feminino, por meio de relações tecidas na cultura – espaço de tensões, de conflitos, de lutas e de disputas que expressam as relações de poder existentes na sociedade. A investigação apoia-se igualmente na teorização pós-crítica do currículo que possibilita analisar e compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no interior da escola.

¹ O ensino fundamental, de acordo com a legislação vigente, corresponde à segunda etapa da escolaridade básica e abrange a faixa etária dos 6 aos 14 anos. Sua instituição funda-se na Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 11.114/2005, de 16 de maio de 2005, altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. Além dessas, a Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

O campo da pesquisa foi uma escola pertencente à rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro. A instituição está situada em um bairro da periferia, na zona urbana da cidade, e atende a uma população de aproximadamente 800 estudantes oriundos(as) de comunidades de baixa renda. A escolha do campo se deu em função de sua dimensão e relevância no cenário educacional local e nacional, uma vez que se trata de uma escola de grande porte, que oferece 24 turmas do ensino fundamental nos turnos da manhã, tarde e noite. Conta com equipamentos variados de acesso a bens culturais e a linguagens diversificadas. Dispõe de espaço físico satisfatório com salas de aula amplas, bem iluminadas e relativamente arejadas, e com mobiliário em bom estado de conservação. Possui quadra poliesportiva, laboratório de informática e biblioteca, o que favorece a ampliação da diversificação curricular. Além disso, a escola demonstra propensão ao acolhimento de projetos e atividades que visam o alargamento do universo de saberes dos(as) estudantes, e 15 entre os(as) 17 docentes da escola (9 professoras e 8 professores) possuem curso de pós-graduação em nível de especialização.

Os sujeitos da investigação foram 50 estudantes – 25 meninos e 25 meninas – dos anos finais do ensino fundamental que, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no decorrer do período de um ano letivo, concederam os dados mediante os quais se buscou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre eles. Para Terragni (2005) e Silveira (2007), a entrevista constitui uma forma privilegiada de interação que, ao proporcionar a comunicação dos fenômenos da vida cotidiana, dos significados a eles atribuídos e da forma como são representados, torna-se reveladora dos modelos culturais interiorizados e dos elementos históricos envolvidos nas relações sociais.

Compreendendo a relevância que o trabalho de campo assume na pesquisa qualitativa, a chegada ao campo da investigação, assim como aos(as) estudantes e professores(as), ocorreu de forma que estes(as) pudessem ser sensibilizados(as) para a participação na pesquisa, fornecendo os elementos necessários à composição dos dados. Além dos cuidados referidos, buscou-se a criação de um ambiente propício à realização das entrevistas, incluindo momentos de aproximação com os(as) estudantes, em que eram explicados os objetivos da pesquisa, de forma que pudessem compreender do que a investigação tratava. Por meio de conversas informais, pretendeu-se inicialmente estabelecer com os(as) entrevistados(as) um clima de confiança e de parceria que lhes permitisse ficar o mais à vontade possível para discorrer sobre os tópicos apontados ou responder às questões formuladas.

No entanto, durante todo o decorrer da investigação, cuidou-se para que essa familiaridade com o campo empírico não viesse a comprometer o rigor metodológico da coleta, o tratamento e a análise dos dados. Atentou-se ainda para que a investigação estivesse todo o tempo submetida ao rigor dos princípios éticos que devem pautar a pesquisa envolvendo seres humanos, de modo a garantir a estabilidade e a confiabilidade nas relações vivenciadas no contexto social analisado.

Como parte dos princípios éticos da pesquisa, para preservar as identidades dos(as) estudantes, foram adotados nomes fictícios. Os(as) estudantes receberam nomes de flores, em conformidade com o gênero, e, para isso, foram escolhidos nomes de flores perenes – aquelas que crescem e florescem em poucos meses, são exigentes e possuidoras de beleza exuberante. A escolha se deu em razão da forma peculiar como os(as) estudantes expressam sua vitalidade, seus sentimentos, suas exigências, mas, sobretudo a beleza de sua juventude no ambiente escolar. Assim, para identificação dos meninos foram utilizados nomes masculinos de flores e para as meninas, nomes femininos. Dessa forma, a caracterização do(a) estudante neste texto é feita pelo nome da flor, seguido da idade e do ciclo de escolaridade que estava cursando na ocasião.

As falas originadas das entrevistas realizadas com os(as) estudantes foram registradas e, em seguida, os dados foram mapeados e analisados com base em um processo de sucessivas leituras, ora dos mapas separados, ora em conjunto, comparando-se as falas dos sujeitos e estabelecendo-se relações entre elas. Dessas leituras foram emergindo as categorias empíricas e os resultados da pesquisa.

As tensões entre os gêneros no ambiente escolar

As observações realizadas no ambiente escolar durante a coleta dos dados revelaram que as formas de interação vivenciadas entre estudantes não são muito diferentes daquelas já registradas em outros espaços escolares. Foi possível observar que a escola é palco de muitas interações que são expressas por meio de conversas, risos, brincadeiras, jogos, passeios no pátio, discussões, entre outras.

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

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

Trata-se de formas de convivência humana que, apoiadas historicamente nas instituições sociais – família, igreja, escola e Estado –, têm reproduzido

a ordem dos gêneros e começam a ser internalizadas desde as primeiras experiências com a cultura, vivenciadas no processo de socialização primária. Desse modo, antes de iniciarem sua escolaridade os(as) estudantes aprendem a conviver com a divisão sexual do trabalho e com os estereótipos de gênero em circulação na cultura. Diante disso, caberia à escola a adoção de mecanismos para romper com a manutenção das desigualdades entre os gêneros por meio da negação à referência patriarcal, pois o contrário, de acordo com Gomes (2006, p. 36), faz com que a escola mantenha “[...] uma estrutura hierárquica com forte conotação sexuada, fazendo do homem o princípio ativo e, da mulher, passivo”.

Nesse sentido, a análise dos dados revela que as relações de gênero no interior da escola ainda são marcadas pela separação entre meninos e meninas. Algumas falas assinalam que “os meninos só falam com os meninos e as meninas com as meninas”, como anuncia Antúrio (15 anos, 4º ciclo). Já Lisianto (15 anos, 4º ciclo) afirma que “a maioria dos meninos não conversa com as meninas, não tem relacionamento”. Enquanto isso, Alpinia (14 anos, 4º ciclo) corrobora a afirmação dos meninos, ao assegurar que “o relacionamento é dividido, não se juntam”.

Em conformidade com esses depoimentos, também os registros das observações das relações de gênero entre estudantes na escola apontam a predominância de um gênero na formação dos grupos de conversa durante o recreio, durante o lanche e na circulação pelo pátio da escola. Da mesma forma, observou-se que durante os jogos na quadra os grupos de meninos e de meninas se separam por conta própria, sem a intervenção dos(as) docentes, que durante o recreio, ficam na sala dos(as) professores(as). Assim, de um lado os meninos jogam futsal, do outro as meninas jogam queimado. Nesses momentos, foi possível perceber que alguns meninos, isoladamente, inserem-se no jogo de queimado, porém nenhuma menina participa do jogo de futsal.

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

Por outro lado, no trato com as questões referentes aos gêneros, a escola parece ancorar-se na dicotomia representada pelo binômio natureza/cultura. Em consequência, estaria naturalizando as diferenças e adotando uma concepção de cultura que desconsidera sua condição histórica, sua abertura para mudanças e atualizações, bem como sua capacidade de (re) criação dos elementos do cotidiano. Assim, ao desconsiderar a intrínseca relação entre educação e cultura (ou culturas) estaria também deixando de levar em conta que “esses universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação”. (Candau, 2008, p. 13).

De igual modo, a escola estaria desconsiderando suas potencialidades para, por meio do currículo, atuar na construção de novas formas de relacionamento entre os gêneros. Nesse sentido, entende-se que a

construção de novas formas de relacionamento poderia oportunizar o rompimento com a reprodução de um ciclo de preconceitos e discriminações, historicamente registrado nas relações entre o masculino e o feminino, que se mantém na convivência entre os gêneros, como constata o depoimento de Angélica (14 anos, 4º ciclo), ao afirmar que esse relacionamento:

[...] não é muito agradável porque os meninos acham que o sexo feminino é inferior e acham que as meninas não se dão valor. Tem conflito porque chamam a gente de certas coisas que causam briga, confusão. Acham que estão certos e nem ligam para o que a gente fala. Usam palavras e gestos obscenos.

Além disso, de acordo com a estudante, “existe conflito quando a discussão é sobre namoro ou casamento, porque os meninos acham que tem que ter relação sexual e as meninas discordam”. Nessa fala, anunciam-se os jogos de poder presentes nas relações entre os gêneros, que se expressam de um lado pelo desejo de dominação, por parte dos meninos e, do outro, pelas manifestações de resistência das meninas. Como afirma Weeks (2018, p. 56), “os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há, agora, abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável nem imutável”. Corroborando esse pensamento, Ribeiro (2006, p. 148) afirma que:

[...] o domínio masculino sobre as mulheres ainda é uma realidade em vários sentidos. Entretanto, não se pode mais dizer o mesmo, e de forma generalizada, quanto à passividade e submissão feminina nos sistemas de gênero. A construção social das diferenças e o poder a elas atribuído, quando assentadas na sexualidade e em outras dimensões sociais, pode revelar singularidades e dinâmicas que vão além do bipolarismo de gênero ou da dominação masculina.

Nesse caso, entende-se que entre as responsabilidades da escola com a formação dos sujeitos estaria o compromisso de realização de um trabalho para a vivência das relações entre os gêneros, uma vez que essas relações, instituídas na e pela cultura, estão em permanente processo de desconstrução e (re)construção.

Destaca-se aqui que a inscrição dos gêneros – masculino e feminino – é feita nos corpos dos sujeitos e que as desigualdades presentes nas relações entre eles indicam o permanente confronto entre a pretensão de dominação e o controle dos corpos femininos pelo elemento masculino da relação e a resistência manifestada pelo elemento feminino. Informam ainda que “o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo...”, constituindo uma luta com final indefinido, visto que “a cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro” (Foucault, 2007b, p. 146-147).

Ademais, para algumas meninas, o relacionamento entre eles(as) envolve certo grau de desrespeito e grosseria por parte dos meninos. Segundo elas, os meninos desconsideram o que as meninas falam ou pensam e, muitas vezes, insistem em fazer brincadeiras desagradáveis e até brincadeiras envolvendo a violência física. Os fragmentos a seguir são

reveladores do sentimento que as meninas têm a respeito das relações entre os gêneros na escola.

O relacionamento é meio complicado porque os meninos gostam de abusar. E preciso ter mais respeito, porque os meninos faltam com o respeito às meninas e são grosseiros. (Bromélia, 12 anos, 3º ciclo).

O relacionamento não é muito bom porque é muito libertino. Os meninos ficam tirando brincadeira de mau gosto. (Cravina, 14 anos, 4º ciclo).

Os meninos discriminam muito a gente porque dizem que as meninas são fracas. (Espirradeira, 14 anos, 4º ciclo).

As brincadeiras são de chatear. Dizem que as meninas vão chorar, incentivam as brigas entre as meninas... Brincam de tudo, de tapa, de murro, de beliscão. (Camomila, 14 anos, 4º ciclo).

Nesse sentido, também os relatos de alguns meninos mostram as tensões existentes no relacionamento entre os gêneros, bem como confirmam o fato de esses relacionamentos serem permeados por atitudes grosseiras e desrespeitosas por parte dos meninos em relação às meninas. Como se observa nesses dizeres, o relacionamento entre eles e elas:

[...] é difícil porque tem menino que gosta de ficar dando em menina e menina que xinga a outra. Os meninos querem ser melhores que as meninas porque pensam que são mais fortes que as meninas e têm o direito de bater nelas, mas só discutem, ficam xingando. (Sininho, 12 anos, 3º ciclo).

No entanto, essas falas, que inicialmente parecem revelar a existência de situações caóticas nas interações entre estudantes, expressam certa ambiguidade no sentido assumido pelos conflitos que integram as relações entre meninos e meninas na escola. Observa-se que de um lado a falta de respeito e a grosseria que compõem o conteúdo de alguns depoimentos assumem, em outros, a conotação de brincadeira e, em outros ainda, expressam a intenção de violência física que não se concretiza, como consta na fala do estudante Sininho, descrita anteriormente. Nesse sentido, Cruz e Carvalho (2006) consideram que o significado que determinado ato assume para quem o recebe constitui a chave para definir os níveis de agressividade e/ou violência nele presentes. Assim sendo, é com base nesse significado que uma ação pode ser ou não considerada agressiva ou violenta.

Nota-se que esses conflitos expressam as representações construídas pelos(as) estudantes em relação ao outro, à agressividade, à violência e às relações sociais entre os gêneros, da mesma forma que expressam a correlação de formas, que se estabelece no dia a dia da escola, entre eles e elas. De tal modo, em consonância com Cruz e Carvalho (2006, p. 126-127), entende-se que:

As relações de gênero, como as demais relações sociais, são permeadas por relações de poder. Por sua vez poder e violência, apesar de serem conceitos distintos, podem se apresentar combinados nas relações sociais. Se o poder, no sentido foucaultiano do termo, está presente em todas as relações sociais, e se esses poderes centralizados ou difusos são negociados permanentemente entre grupos ou indivíduos, o mesmo

não se pode dizer da violência. O excesso de dano e o excesso de poder são elementos que, articulados pelo desejo de destruição e controle, provocam violência.

Em contrapartida, de acordo com a fala dos(as) estudantes, além das intervenções pedagógicas envolvendo a direção da escola e a família, a maioria dos(as) docentes não veem as brigas, não têm fôlego para controlá-las, ou como afirma Sininho (12 anos, 3º ciclo), “tem professor que chama alguém da coordenação, tem professor que separa e tem professor que deixa”. Também Cacto (16 anos, 4º ciclo) delinea o significado por ele atribuído às intervenções pedagógicas por ocasião dos conflitos, quando afirma que alguns(algumas) docentes “tentam acalmar, outros nem ligam. Eu acho que eles acham que não têm obrigação de se meter em confusão de ninguém não”.

Essas declarações revelam que a percepção dos(as) estudantes em relação às intervenções pedagógicas na sala de aula assinalam ações envolvendo um misto de indiferença, silenciamento ou opacidade na intermediação dos conflitos vivenciados na escola. Observa-se, nesse caso, que as intervenções docentes parecem revelar, nas três formas de manifestação apontadas, pouco envolvimento e compromisso com a formação de atitudes e de valores dos(as) estudantes. Por outro lado, percebe-se que a autoridade pedagógica do(a) professor(a) parece viver um momento de crise que anunciaria certa ocultação de autoridade no seu sentido mais estrito. Ao mesmo tempo, sinalizaria a necessidade de construção de novas formas de interação, em que as relações de poder pudessem ser compreendidas como intrínsecas às relações sociais mais amplas e ao exercício do poder, apesar de entendido como parte dessas relações que pudesse se expressar de forma menos assimétrica.

Destaca-se, então, a necessidade de entender que a (re)construção das leituras sobre a realidade, bem como de construção da própria realidade social, constitui um processo de apreensão e transformação dos elementos da cultura. Cruz e Carvalho (2006) afirmam que essas transformações demandam um permanente processo de aprendizagem, o que evidencia a necessidade de comprometimento dos(as) professores(as) com as práticas curriculares desenvolvidas na e pela escola para a construção de novas relações entre os gêneros pelos(as) estudantes.

Considerações finais

As conclusões a que se chega com essa investigação colocam na pauta das reflexões e discussões sobre o potencial formador do currículo escolar uma questão que historicamente se apresentou complexa, perturbadora, desafiadora, mas, sobretudo, reveladora de muitas estratégias públicas e privadas de manutenção da estabilidade das identidades hegemônicas. Trata-se, portanto, de colocar na agenda curricular a diferença entre gêneros, considerando a pluralidade e a mobilidade de posições e identidades

dos sujeitos, além da dispersão e da circulação do poder nas relações sociais entre os grupos.

Nessa perspectiva, observou-se que as relações entre estudantes são assinaladas pela separação entre os gêneros no espaço escolar e que esse apartamento se submete à lógica da segmentação binária, como se outras formas de ser e de estar no espaço escolar fossem invisíveis ou invisibilizadas até pelo(as) próprios(as) estudantes que se apresentam sempre como meninos ou como meninas.

Essa questão se revela ainda mais desafiadora para a escola, sinalizando a necessidade de enfrentamento das desigualdades entre os gêneros como um dos elementos a ser incorporado ao currículo como componente da formação dos(as) estudantes. Não obstante a gravidade do cenário observado, as situações são vivenciadas sem que nenhum elemento do currículo seja acionado com o objetivo de promover outras formas de relacionamento. Assim, a indiferença, o silenciamento e a opacidade estariam marcando as práticas curriculares, em que não são evidenciadas intervenções pedagógicas que favoreçam as aprendizagens sobre a vivência das relações de gênero.

Isso indica que para os(as) professores(as) essa separação constitui um fenômeno social naturalizado. Trata-se de um elemento da cultura internalizado anteriormente, uma vez que os(as) estudantes já chegam à escola separados(as) por gênero. Nesse caso, observa-se um processo de naturalização da cultura que remete à negação de sua condição histórica, dinâmica e, por conseguinte, mutável.

Essa naturalização tem repercussões na atuação pedagógica e encaminha a reflexão docente à aplicação do pensamento moderno, ao conceito de cultura no mesmo sentido daquele aplicado à natureza, quando esta era considerada o destino. Esse entendimento sublinha um deslocamento no determinismo dos conceitos, segundo o qual, agora, ao invés da natureza, a cultura é que passaria a ser o destino. Dessa forma, nega-se à cultura a condição de produção humana e, por conseguinte, de território de disputas, de lutas e de conquistas, em permanente processo de (re)criação.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 maio 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões propostas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, R. G. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 157-199, 1998.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 15. ed. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007a.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 2001.

GOMES, V. L. O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escola. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./mar. 2006.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-131.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-92.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 85-94.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-27.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 145-168, jan./jun. 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p. 63-95.

SCOTT, J. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, R. M. H. "Olha quem está falando agora!" a escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 61-82.

TERRAGNI, L. A pesquisa de gênero. In: MELUCCI, A. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 141-163.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 35-82.

Recebido em 19 de agosto de 2018.

Aprovado em 25 de março de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.