



UNIVERSIDADE
DO BRASIL UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

LEANDRO TEOFILO DE BRITO

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UM
ESTUDO DE CASO**

Rio de Janeiro

2013

LEANDRO TEOFILO DE BRITO

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2013

LEANDRO TEOFILO DE BRITO

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 08/04/2013

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Banca Examinadora:

Prof^o Dr^o José Jairo Vieira (UFRJ)

Prof^a Dr^a Nailda Marinho da Costa Bonato (UNIRIO)

Prof^a Dr^a Ana Canen (UFRJ)

Prof^o Dr^o Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

BRITO, Leandro Teófilo.

Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso/
Leandro Teófilo de Brito. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.
162f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
**Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Rio de Janeiro, 2013.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos

1. Inclusão em Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade – Dissertação.
I. Santos, Mônica Pereira dos (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação: **“Inclusão em educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso”**

Mestrando(a) : **Leandro Teófilo de Brito**

Orientado(a) pelo(a): **Prof.^a Dra. Mônica Pereira dos Santos**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

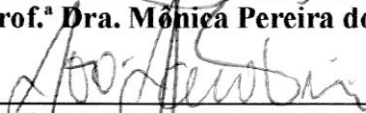
Rio de Janeiro, 08 de abril de 2013

Banca Examinadora:

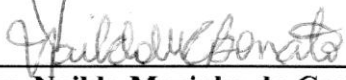
Presidente:



Prof.ª Dra. Mônica Pereira dos Santos



Prof. Dr. José Jairo Vieira



Prof.ª Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato

Um dia vivi a ilusão de que ser homem bastaria
Que o mundo masculino tudo me daria
Do que eu quisesse ter

Que nada, minha porção mulher que até então se resguardara
É a porção melhor que trago em mim agora
É o que me faz viver

Quem dera pudesse todo homem compreender, ó mãe, quem dera
Ser o verão no apogeu da primavera
E só por ela ser

Quem sabe o super-homem venha nos restituir a glória
Mudando como um Deus o curso da história
Por causa da mulher

(Super-homem, a canção – Gilberto Gil)

AGRADECIMENTOS

À professora Mônica Pereira dos Santos pela orientação cuidadosa, criteriosa e competente, contribuindo com mais uma etapa de construção da minha (inicial) carreira acadêmica.

À Joice Oliveira Nunes, ex-diretora adjunta da escola investigada e hoje colega de vida acadêmica, por ter possibilitado e facilitado à realização da pesquisa de campo.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa pela confiança na realização da mesma.

À Escola Municipal Vale do Tinguá e sua equipe, em especial às diretoras Suzana Gomes e Simone Pessoa, pela compreensão e incentivo durante o período de realização do curso de Mestrado.

Aos meus pais Jorge Soares de Brito e Claudia Maria Teofilo de Brito (em memória).

Aos familiares: minhas irmãs Danielle e Claudia, meus sobrinhos Felipe e Giovanna e em especial aos/as tios e tias Oswaldo, Ernestina, Clara, Célia, Lúcia, Francisco e César pelo apoio incondicional de sempre.

Aos meus queridos amigos Lorrene Pontes Tomazelli, Juliana Falcão de Oliveira Cruz e Sergio Anderson de Sousa Ferreira.

À Rita de Cássia de Oliveira e Silva por todo auxílio prestado durante o processo seletivo, mostrando-se sempre prestativa e atenciosa com as minhas constantes solicitações. O meu carinho e agradecimento eternos.

Ao grupo de pesquisas LaPEADE, em especial a José Guilherme de Oliveira Freitas, Gabriela da Silva Sardinha, Silvilene de Barros Ribeiro Moraes, Mara Lago e Angela Maria Venturini, por todo companheirismo e parceria constantes nestes dois anos.

Aos amigos, também pós-graduandos, Ana Paula da Silva Santos, Paulo Melgaço da Silva Júnior, Michele Pereira de Souza da Fonseca, Felipe Guaraciaba Formoso, Ana Lúcia Felipe Guimarães e Hugo Paula Almeida da Rocha.

Ao professor José Jairo Vieira, participante da banca de avaliação deste trabalho, pela amizade e pelas contribuições proferidas, tanto individualmente, como na disciplina “Diversidade e Desigualdade na educação: raça, gênero e corpo”; à professora Nailda Marinho da Costa Bonato, também participante da banca de avaliação deste trabalho, pelo convite aceito.

A Deus e aos seus auxiliares por mais uma possibilidade de aprendizado, crescimento e amadurecimento pessoal, profissional e espiritual.

RESUMO

BRITO, Leandro Teofilo de. **Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este trabalho de dissertação parte da premissa de que gênero e sexualidade no contexto educacional, apesar de mudanças e transformações constantes nas quais as instituições foram e são submetidas ao longo do tempo, ainda carregam consigo mecanismos regulatórios e excludentes na formação das identidades de alunos e alunas. Reconhecendo gênero e sexualidade como construções sociais, culturais e históricas; considerando o termo inclusão em relação dialética com a exclusão, como um processo que não se restringe apenas às pessoas com deficiências e como uma luta em todas as áreas da vida humana, buscou-se investigar como os processos de inclusão/exclusão permearam questões de gênero e sexualidade no cotidiano de turmas do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro. Utilizou-se como referencial de análise a perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão, em conjunto com os estudos sobre gênero e sexualidade (LOURO, 2008; PAECHTER, 2009; BUTLER, 2010; entre outros). Classificado como um estudo de caso (YIN, 2010) do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2009), a coleta de dados se deu através da observação participante no cotidiano escolar, com anotações em diário de campo, além de entrevistas individuais e coletivas com professoras, alunos e alunas. Para análise dos dados utilizou-se a técnica de ‘análise de conteúdo’ (BARDIN, 2011). Constatou-se que a criação de culturas inclusivas que reconheça as diferenças de gênero e apoie propostas de trabalho que abordem a sexualidade na escola, será o grande fator de mudança para o combate das desigualdades e a redução dos mecanismos de exclusão associados a estas questões, influenciando políticas e práticas escolares. Situar a inclusão para além da educação especial, considerando que as múltiplas diferenças existentes nos sujeitos podem tornar-se possibilidades de barreiras à participação e à aprendizagem no contexto escolar, por conta do hiato preconceituoso que as sociedades dirigem a estas questões, amplia o olhar para a luta contra os processos de exclusão presentes não só nas escolas, mas na sociedade de uma maneira geral.

Palavras-chaves: Inclusão/Exclusão, Gênero, Sexualidade.

ABSTRACT

BRITO, Leandro Teofilo de. **Inclusion in Education, gender and sexuality: a case study.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertation (Master of Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This dissertation assumes that gender and sexuality in the educational context, despite constant changes and transformations in which the institutions were and are subjected over time, still carry with exclusive regulatory mechanisms and the formation of identities of pupils. Recognizing gender and sexuality as social constructs, cultural and historical, whereas the term inclusion in dialectical relation with exclusion as a process that is not restricted to people with disabilities and as a struggle in all areas of human life, we sought investigate how the processes of inclusion / exclusion permeated issues of gender and sexuality in everyday classrooms of elementary school, a public school in the municipal city of Nova Iguaçu, state of Rio de Janeiro. It was used as reference for analysis perspective *omnilética* inclusion/exclusion, together with studies on gender and sexuality (LOURO, 2008; PAECHTER, 2009; BUTLER, 2010, among others). Classified as a case study (YIN, 2010) of ethnographic (ANDRÉ, 2009), data collection was through participant observation in the school routine, with daily field notes, as well as individual and collective interviews with teachers, students. Data analysis used the technique of content analysis (BARDIN, 2011). It was found that creating inclusive cultures that recognize gender differences and support proposals for work with sexuality at school, will be the major factor of change for tackling inequality and reduction of exclusion mechanisms associated with these issues, influencing school policies and practices. Lie beyond the inclusion of special education, considering the many differences in the subjects may become potential barriers to participation and learning in the school context, because of the biased gap that companies address these issues, enhances the look combating exclusion processes present not only in schools but in society in general.

Keywords: Inclusion/Exclusion, Gender, Sexuality.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Representação gráfica da perspectiva <i>omnilética</i>	37
FIGURA 2: “Chamadinha” da turma 5ª B.....	84
FIGURA 3: As pulseiras.....	98
FIGURA 4: Meninos e meninas dançando.....	130
FIGURA 5: Cabelo com corte moicano	136
FIGURA 6: Aula do Proerd na turma 5ª A.....	141

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Dissertações e Teses produzidas entre 2007 e 2011	18
TABELA 2: Categorias e subcategorias/temas	82

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO/A) ..	159
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS)	160
ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROFESSORAS.....	161
ANEXO 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS: ALUNOS E ALUNAS	162

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Tema.....	15
Problema.....	17
Objetivo Geral	17
Objetivos Específicos	17
Justificativa.....	17
Desenvolvimento da Dissertação.....	21
CAPITULO 1 - A Perspectiva <i>Omnilética</i> Inclusão/Exclusão em Educação	22
1.1 – A Inclusão além da Educação Especial	22
1.2 – A relação dialética, tridimensional e complexa dos processos de inclusão/exclusão	30
1.2.1 - Conceituando <i>Omnilética</i>	35
1.3 - Inclusão/Exclusão, gênero e sexualidade: considerações iniciais	38
1.3.1 – Interlocuções entre a perspectiva <i>omnilética</i> , gênero e sexualidade	40
CAPITULO 2 – Gênero e sexualidade: principais apontamentos	44
2.1 – Gênero e algumas conceituações	44
2.1.1 - O Movimento Feminista e o conceito de Gênero.....	49
2.1.2 – Masculinidades e Feminilidades.....	53
2.2 – As relações de Gênero na Educação.....	58
2.3 – Sexualidade na escola.....	64
CAPITULO 3 - Metodologia	70
3.1 – Lócus do Estudo	70
3.2 – Sujeitos e Amostragem.....	71
3.3 – O Estudo de Caso do tipo Etnográfico	73
3.4 – Instrumentos de coleta dos dados	76
3.4.1 - Observação participante.....	77
3.4.2 – Entrevistas	78
3.5 – Procedimentos de análise de dados	80

3.6 – O dia-a-dia como pesquisador na escola	84
CAPITULO 4 – Gênero e sexualidade nas culturas, políticas e práticas escolares de inclusão/exclusão.....	88
4.1 – Culturas de Inclusão/Exclusão.....	88
4.1.1 - Feminilidades x Feminilidade	89
4.1.2 – Masculinidades escolares e suas culturas	95
4.1.3 - Culturas generificadas no cotidiano escolar	101
4.1.4 – Concepções sobre sexualidade na escola.....	107
4.2 – Políticas de Inclusão/Exclusão	113
4.2.1 – Acordos em sala de aula e as questões de gênero.....	114
4.2.2 – Regras escolares sobre o uniforme feminino.....	116
4.2.3 – Planejamentos e regras sobre organização e divisão entre meninos e meninas na escola	118
4.2.4 – Projeto sobre educação sexual na escola	120
4.3 – Práticas de Inclusão/Exclusão	125
4.3.1 – Atividades escolares e as questões de gênero.....	126
4.3.2 – A sexualidade nas práticas escolares	131
4.3.3 – Performances de gênero.....	133
4.3.4 – A prática do bullying e sua associação ao gênero e à sexualidade.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXOS.....	159

INTRODUÇÃO

Tema

Ao longo da história, com o objetivo de disciplinar e normalizar os indivíduos, a sexualidade foi negada ao mesmo tempo em que dela se ocupou o contexto escolar. As escolas constituíram-se, dentro das sociedades urbanas, como instâncias privilegiadas de exclusão, vigilância e formação de padrões claramente estabelecidos e regulados para o gênero e à sexualidade de seus alunos e suas alunas, e nos dias atuais, mesmo com claras e reais mudanças, ainda é um espaço importante na produção e reprodução destas questões. Considerando o conceito de gênero como a construção social, cultural¹ e histórica das diferenças e distinções sexuais entre homens e mulheres (SCOTT, 1995), gênero e sexualidade mesmo sendo distintos conceitualmente são categorias articuladas e inter-relacionadas. A sexualidade, assim como o gênero, pode ser considerada também um construto social, cultural e histórico, embora carregue especificamente consigo uma matriz biológica bastante enraizada (LOURO, 2000).

Busquei então realizar uma pesquisa sobre estes temas, gênero e sexualidade, no curso de Mestrado em Educação, com o interesse de consolidar e aprofundar alguns estudos iniciados um ano antes, no curso de especialização *Saberes e Práticas da Educação Básica*, também na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Anterior ao início deste curso de especialização o atravessamento das questões de gênero e da sexualidade nas práticas escolares já eram identificados e questionados por mim, através de minha atuação como professor da educação básica em duas redes municipais.

A sexualidade dentro da escola ainda se encontra sob certos limites instituídos, seja pelos preceitos morais e regulatórios em que é mantida, através de uma ótica sexista e heteronormativa², seja pelo seu caráter biológico, negando os aspectos sociais e culturais existentes sobre masculino e feminino ou mesmo sendo ignorada, pela justificativa repressora de que é um assunto que deve ser abordado apenas pela família. Para Moita Lopes (2008) mesmo que o tema sexualidade seja cada vez mais debatido fora da escola, como na mídia,

¹ O conceito de cultura que este trabalho se apoia é baseado nos estudos de Booth & Ainscow (2002, 2011), expressos através dos valores, das representações, concepções, ideias, etc e será aprofundado ao longo da dissertação.

² Heteronormatividade é um termo baseado nos discursos regulatórios que reconhece apenas a heterossexualidade como norma e todas as outras formas de orientação sexual como desvios (LOURO, 2008b).

por exemplo, ainda é tabu em sala de aula nos discursos escolares. Sobre a questão de gênero, Santos (2006) afirma que no contexto educacional é muito comum atribuir aos gêneros masculino e feminino toda uma mitologia comportamental, onde meninas devem apresentar-se como meigas, delicadas, bem comportadas, normalmente com notas baixas em matemática e habilidades para trabalhos manuais; meninos como inquietos, curiosos, malcomportados, geralmente com notas baixas em português e sempre habilidosos nos esportes, ou seja, modelos essencialistas associados ao masculino e feminino. Quando meninos e meninas não se apresentam nestes padrões, de masculinidades e feminilidades homogêneas, possivelmente surgem exclusões, pois se impõe papéis pré-estabelecidos para homens e mulheres nos grupos sociais, não se levando em conta as diferenças individuais dos sujeitos, que são inerentes ao sexo e à história de vida de cada um. O reconhecimento da sexualidade e do gênero como questões presentes no contexto educacional, se faz primordial na construção de uma educação inclusiva.

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram, mas que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários e normatizadores, e principalmente admitir que as fronteiras estabelecidas socialmente entre masculino/feminino e homens/mulheres vêm sendo constantemente diluídas (LOURO, 2008b). Desta forma não se pode mais considerar a existência de uma masculinidade e uma feminilidade unívoca e universal, mas de variadas e múltiplas formas de masculinidades e feminilidades existentes nos sujeitos. Freitas (2010) afirma que no momento de se estabelecer o que é adequado e inadequado para um homem e uma mulher, desconsiderando as possíveis ambiguidades existentes em nossas identidades, enquadrando as pessoas em normas estáveis de gênero e sexualidade, os processos e mecanismos de inclusão/exclusão se farão presentes.

Para Santos & Paulino (2006) inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, pois inclusão é, em última instância, a luta contra as exclusões. Os termos inclusão e exclusão são entendidos numa relação dialética e complexa, sob uma característica dinâmica e indissociável, compostas invariavelmente por três dimensões: culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão. Santos (no prelo) vem intitulado esta perspectiva de educação como *omnilética*, conforme discussão que será apresentada mais à frente neste trabalho. Os processos e mecanismos de inclusão/exclusão estão presentes em variadas instâncias de nossa sociedade, como classe, raça, etnia, gênero e sexualidade – foco deste trabalho - e refletem-se na luta de grupos sociais segregados, pela garantia de seus direitos e reconhecimento social.

Problema

Baseando-me nestas afirmações, apresento como problema central deste trabalho a seguinte questão: Como os processos de inclusão/exclusão permeiam questões de gênero e sexualidade, presentes no cotidiano de turmas do ensino fundamental em uma escola pública?

Objetivo Geral

Como objetivo geral, proponho compreender de que modo uma escola pública reconhece e lida com questões de gênero e sexualidade, que se fazem presentes no cotidiano escolar de turmas do ensino fundamental, identificando e caracterizando os mecanismos de inclusão/exclusão sob este viés. Para discussão e análise deste trabalho, apoio-me na construção conceitual denominada como perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão em educação e nos estudos sobre gênero e sexualidade.

Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, se destaca:

- Analisar como a escola em suas culturas, políticas e práticas se coloca diante de masculinidades e feminilidades apresentadas por seus sujeitos no cotidiano escolar.
- Analisar como a sexualidade se manifesta na escola, em seu cotidiano, e atravessa suas culturas, políticas e práticas.
- Identificar concepções e expressões de alunos e alunas sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar.
- Promover um diálogo entre a perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão em educação e os estudos sobre gênero e sexualidade.

Justificativa

Este estudo está condizente com os interesses investigativos do LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - vinculado à linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O laboratório desenvolve

variadas pesquisas, com diferentes temáticas relacionadas aos processos de inclusão/exclusão em educação, onde as questões de gênero e sexualidade em suas investigações também se encontram contempladas (SANTOS, 2006; FREITAS, 2009; FREITAS, 2010).

Os estudos sobre gênero e sexualidade na área de educação, em desenvolvimento constante nos últimos anos, vêm trazendo grande contribuição para a área acadêmica, por meio de publicações de livros e artigos científicos, desenvolvimento de dissertações e teses em inúmeras universidades brasileiras e estrangeiras, que buscam o reconhecimento e a importância do tema para a construção de uma sociedade plural, menos desigual e inclusiva. A relevância desta pesquisa apoia-se na busca por novos dados que contribuam de forma significativa com a literatura vigente. Desta forma busquei mapear produções acadêmicas que abarquem o tema, pesquisando no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES³), dissertações e teses dos últimos cinco anos, através do cruzamento das seguintes palavras-chaves: gênero, sexualidade, masculinidades, feminilidades, escola e inclusão/exclusão. O critério para a escolha destas palavras-chave esteve relacionado diretamente com a temática central desta pesquisa de dissertação. Abaixo segue o que foi encontrado:

TABELA 1: Dissertações e Teses produzidas entre 2007 e 2011

Palavras-chaves/Anos	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL
Gênero, Escola, Inclusão/Exclusão	3	1	2	2	1	9
Sexualidade, Escola, Inclusão/Exclusão	0	0	2	0	1	3
Feminilidades, Escola, Inclusão/Exclusão	0	0	0	0	0	0
Masculinidades, Escola, Inclusão/Exclusão	0	0	0	1	2	3
TOTAL	3	1	4	3	4	15

Fonte: Banco de Teses CAPES

³ <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

Dentre as nove dissertações e teses encontradas com o cruzamento das palavras gênero, escola, inclusão/exclusão destaco alguns trabalhos que se aproximam das vertentes propostas nesta dissertação. A tese intitulada “Educação inclusiva: princípios e representação” de Antonia Maria NAKAYAMA, defendida no ano de 2007 na Faculdade de Educação da USP, busca definir os princípios da educação inclusiva, através de uma pesquisa ação dentro de uma escola pública estadual na cidade de São Paulo, ao oferecer elementos que superem a realidade excludente do contexto escolar, no tocante às relações étnico-raciais, socioeconômicas e de gênero. A autora constatou que a escola inclusiva é possível quando se desconstrói a cultura excludente da escola pela colaboração e pelo reconhecimento da diversidade existente neste espaço. Outro trabalho encontrado neste cruzamento é a dissertação “Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias” de Patrícia Moulin MENDONÇA, defendida também em 2007 na Faculdade de Educação da USP. A autora busca neste trabalho compreender os processos e efeitos da aprendizagem insuficiente da leitura e escrita em alunos do projeto Escola Plural, da rede municipal de Belo Horizonte, verificando os processos de inclusão/exclusão destes alunos e destas alunas no mundo letrado. Dentre os resultados da pesquisa, que se baseou em entrevistas semiestruturadas com os professores, as questões de gênero, em conjunto com classe social e raça, além da fragilidade das famílias para as demandas escolares corroborou com o fracasso destes alunos e alunas na escola. Por ultimo, em relação a este cruzamento de palavras-chave, no ano de 2011, Emerson Jose Lima DA SILVA, defendeu pela Faculdade de Educação da Universidade do Oeste Paulista a dissertação “A prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão”, aonde através da atuação do professor de educação física, buscou-se investigar os processos de inclusão/exclusão em sua prática, nas questões de gênero, estereótipos, habilidades físicas e estilos cognitivos. As aulas separadas entre meninos e meninas foram caracterizadas na pesquisa como um processo de exclusão, através de dados coletados por entrevista semiestruturada e observações de aulas. Os outros seis trabalhos localizados na pesquisa no banco de teses não vinham ao encontro dos preceitos desta dissertação, no tocante à inclusão/exclusão e ao gênero.

O cruzamento das palavras-chaves sexualidade, escola, inclusão/exclusão localizou uma tese e duas dissertações, e destas apenas a tese mantém aproximação com este trabalho. Esta tese é referente ao ano de 2009, e foi defendida por Aleksandro RODRIGUES no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com o título “Sexualidade(s) e

currículo(s): práticas cotidianas que nos atravessam produzindo experiências”. O autor teve como objetivo problematizar os discursos pedagógicos da escola em relação ao currículo e à sexualidade, pelas biopolíticas de inclusão/exclusão, onde a tolerância pelas diferenças, segundo o autor, se mostrou como uma construção cultural possível de mudança, identificada pelas observações no cotidiano escolar, através das relações de amizade entre alunos e alunas defendidas como um viés de superação das situações enraizadas na sociedade sobre gênero e sexualidade.

As palavras-chaves masculinidades, escola, inclusão/exclusão localizaram uma dissertação que se repetiu no cruzamento gênero, escola, inclusão/exclusão, outra que também se repetiu no cruzamento sexualidade, escola, inclusão/exclusão e uma terceira que não se aproximou do interesse investigativo aqui exposto. Já o cruzamento das palavras-chaves feminilidades, escola, inclusão/exclusão não localizou nenhum trabalho específico nos últimos cinco anos.

De forma destacada da pesquisa com palavras-chaves no banco de teses, discorro sobre um trabalho de doutorado que foi defendido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2010, por um integrante do LaPEADE, José Guilherme de Oliveira FREITAS, atualmente aluno de pós-doutorado da instituição. O título desta tese é “No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores”. O referido trabalho teve como objetivo central investigar se professores que se dispõem a participar de cursos de capacitação com enfoque na Diversidade Sexual na Escola tendem a ser menos excludentes em sua relação com alunos homossexuais, além de questionar como a homossexualidade se mostrava presente na percepção destes professores. A investigação se deu por meio de questionários com professores participantes de cursos de capacitação sobre a temática, e através de grupos focais com os professores participantes de um curso de extensão sobre inclusão e homossexualidade⁴, realizado pelo LaPEADE, constituindo-se a amostra da pesquisa. O autor constatou que apesar do olhar heteronormativo que ainda se fez presente nas respostas dos questionários e nos resultados das discussões dos grupos focais, os professores reconheciam a homossexualidade como uma orientação sexual visível dentro e fora da escola. Desta forma, esta conscientização os conduziu a buscarem capacitações sobre o tema. Possibilitando que o conhecimento construído se torne base para que culturas, políticas e práticas de inclusão em relação à homossexualidade sejam visualizadas no ambiente escolar. Apesar de o enfoque ter

⁴ Curso de Extensão Inclusão em Educação: gênero e homossexualidade em discussão, realizado no ano de 2008.

sido de certa forma distinto desta pesquisa, uma discussão sobre gênero, sexualidade e questões de inclusão/exclusão também esteve presente nesta tese, influenciando e servindo de referencial para a construção da presente dissertação.

Desenvolvimento da Dissertação

A dissertação será composta, além da introdução, por mais quatro capítulos, considerações finais e referências. A introdução, conforme apresentada, teve como objetivo expor tema, problema, objetivo geral, objetivos específicos e justificativas em sua apresentação inicial aos interlocutores. No capítulo 1 discorro sobre a perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão em educação, situando a inclusão para além da educação especial, apresentando e discutindo o caráter dialético, tridimensional e complexo. O capítulo 2 será destinado aos referenciais de gênero e sexualidade, abordando o que há de importante e relevante desenvolvido na área das ciências humanas e da educação, mais especificamente. No capítulo 3 a metodologia de pesquisa será explicitada, ao apresentar os procedimentos e escolhas realizadas para uma investigação no cotidiano de uma escola pública. No capítulo 4 serão analisados e discutidos os dados encontrados no campo de pesquisa, à luz dos referenciais teóricos relacionados ao tema. As considerações finais, conforme o nome já diz, apresentam as conclusões do trabalho, e por fim apresento os referenciais utilizados no todo da pesquisa.

CAPITULO 1 - A Perspectiva *Omnilética* Inclusão/Exclusão em Educação

1.1 – A Inclusão além da Educação Especial

Um dos maiores desafios da escola no nosso presente, a educação básica de qualidade por meio da inclusão escolar, onde o respeito pelas diferenças culturais, sociais e individuais de cada educando deve ser garantido e colocado em prática, tem se configurado como uma das grandes buscas desse nosso século, no que diz respeito à Educação de uma forma geral. De acordo com Santos & Paulino (2006): “Nos dias de hoje as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são banalizados em nosso cotidiano, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz estas relações” (p.11).

Nesta dissertação, o termo inclusão, que muitas vezes é direcionado a ações para a Educação Especial ou confundido com a integração de pessoas com deficiências, está inserido em um contexto mais amplo, devendo ser compreendido como um processo, reiterando princípios democráticos de participação social plena, e visto como uma luta em todas as áreas da vida humana (SANTOS, 2009). O conceito de inclusão é esclarecido pela referida autora:

[...] o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato (p.12).

Booth & Ainscow (2002) ressaltam que o processo de inclusão em educação se inicia com o reconhecimento das diferenças dos estudantes, onde abordagens inclusivas de ensino e aprendizagem devem respeitar e se basear nestas diferenças, propondo mudanças profundas no contexto escolar. “Para incluir qualquer criança ou jovem precisamos estar preocupados com a pessoa por inteiro”. (p.8).

Inclusão não se restringe apenas a determinados grupos, por exemplo, pessoas com deficiências, assim como muitas vezes subentende-se o termo. Santos, Lago & Hallak (2011), aprofundando esta discussão, afirmam que para o Ministério da Educação (MEC/2004) a utilização do termo Educação Inclusiva tem buscado como objetivo desvincular-se da ideia de inclusão apenas para pessoas com deficiências, de modo que todas as instituições e práticas sociais devem acolher a todos sem nenhuma restrição, respeitando as suas diferenças, sejam elas quais forem. De acordo com as autoras: “Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma

maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com deficiências” (p.3). Racismo, sexismo, classismo, homofobia e deficientismo são alguns modelos de intolerância à diferença e abuso de poder, refletidos no ambiente escolar, que perpetuam desigualdades, promovendo barreiras à participação e à aprendizagem, e conseqüentemente promovendo formas de exclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002).

Esta ideia também é reforçada por Leme (2011):

Desse modo, a inclusão em educação é um processo que busca responder às diferentes necessidades de todos os alunos por meio da luta pela garantia da participação na aprendizagem, na cultura e na sociedade. Seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das oportunidades oferecidas para todos os alunos, isso demanda o conhecimento e o questionamento de todas as formas de exclusão, que são desenvolvidas como uma resposta da sociedade à deficiência, ao gênero, à raça, à orientação sexual ou à pobreza e à desvantagem social. (p.22).

Para Santos (Op. Cit.), a diversidade, considerada termo irmão da inclusão em educação, tem como significado contradição, diferença e variedade. A atenção à diversidade no contexto escolar possui grande importância e o seu olhar deve estar direcionado para as dificuldades que alunos e alunas possam encontrar em relação às suas diferenças e aos possíveis preconceitos que a sociedade reafirma em relação a estas diferenças.

O reconhecimento das diferenças, no âmbito escolar, encontra-se diretamente ligado ao movimento pela inclusão. De acordo com Santos & Frazão (2000):

[...] fica claro que o conceito de diferenças abrange, de fato, várias populações nos dias de hoje. É, desta maneira, relativo aos olhos de quem o vê, à mente de quem o define, e à expressão condutual e atitudinal de quem o vive. A prática de respeito às diferenças canaliza para a reflexão dos preceitos citados. Emerge a sensibilidade necessária, aos profissionais de educação, de observar seus alunos e verificar suas necessidades de apoio e informação e, também, seus potenciais a serem desenvolvidos. (p.5).

Candau (2008) discorre sobre a questão das diferenças no contexto escolar:

Se a cultura escolar é, em geral, construída e marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (p.25).

A diversidade é condição constitutiva do conceito de inclusão. As diferenças que compõem a diversidade, muitas vezes são o pretexto para o exercício do preconceito e da discriminação, causas principais dos processos de exclusão escolar, oriundas do estranhamento, muitas vezes excessivo, sobre diferenças culturais, sociais, étnicas, refletidas nas questões de gênero, de sexualidade, religiosas, etc. Segundo Xavier & Canen (2008):

A exclusão leva a uma suposta, imposta e dolorosa invisibilidade. [...]. Suas necessidades, sua cultura e sua realidade parecem distantes e irreais. Ou talvez, mais do que isso, sejam incomodativas e provocativas em demasia para a preservação de nossa pretensa estabilidade pessoal e social. Essa questão está intimamente ligada às identidades dos indivíduos e grupos, a seus processos de pertencimento e às formas pelas quais se constroem as diferenças, o modo como se constrói a ideia do “outro”. (p.228).

Complementando a discussão sobre a construção da ideia do “outro” como aquele que se considera diferente, Candau (Op. Cit.) defende que essa construção está permeada por uma perspectiva etnocêntrica, onde se inclui na categoria “nós” pessoas e grupos sociais que têm referências culturais e sociais, estilos de vida, valores e visões de mundo semelhantes aos nossos; já para a categoria “outros”, consideram-se justamente os opostos, aqueles que confrontam as nossas maneiras de nos situar no mundo.

Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. [...]. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão [...] (Ibidem, p.31).

Xavier & Canen (Op. Cit.) apontam para a tensão existente entre identidade e diferença, onde a questão de dizer “o que somos” significa dizer também “o que não somos”, ou seja, implica em operações de incluir e excluir: “A identidade e a diferença traduzem-se, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras [...]” (p. 229). Nesta mesma linha de pensamento, Santos & Frazão (Op. Cit.) afirmam que os sujeitos possuem diferentes características em suas identidades que algumas vezes incluem e excluem características que fazem o indivíduo pertencer a um grupo e não a outro,

características que são fundamentais para a afirmação do ser enquanto indivíduo, onde a valorização e o reconhecimento destas diferenças são fundamentais na afirmação da identidade.

Sawaia (2011) enaltece que a construção da identidade associada aos processos de inclusão/exclusão, como parte do confronto de poder em sua relação dialética, se dá pelo clamor da própria identidade, negando-a, reforçando-a ou construindo-a, através de uma recusa de direitos e afirmação de privilégios. A autora complementa afirmando que: “identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas e excludentes [...]” (p.126).

A exclusão esteve sempre presente na nossa formação histórica, através da eliminação física do “outro” e da negação da alteridade dos sujeitos. Estes mesmos sujeitos históricos que foram massacrados, souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania, confrontando relações de poder assimétricas, subordinação e a própria exclusão à qual foram submetidos (CANDAUI, 2008).

Na visão de Santos & Paulino (2006) a exclusão de determinados grupos para o beneficiamento de outros, vai contra princípios e valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais, como a Declaração Universal de Direitos Humanos, UNESCO – 1948, que posteriormente refletiu-se em outras declarações relevantes, tais como, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Tailândia – 1990, e na Declaração de Dakar – 2000, todas consideradas “marcos legais” da inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU em 1948, apresenta como ideal comum a ser atingido, o respeito de todos os povos e nações por esses direitos humanos, objetivando que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, através do ensino e da educação, para colocar em prática os preceitos definidos pela mesma. Destaco da referida declaração, constituída de trinta artigos, dois que se aproximam dos interesses investigativos desta dissertação:

Artigo 2 - 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo 26 - 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas

liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

O Artigo 2º aborda justamente a questão da não discriminação dos sujeitos pelas diferenças, no tocante aos direitos que são estabelecidos na declaração, levando em consideração as diferenças de raça, sexo, religião, dentre outras. O Artigo 26º discorre sobre o direito de todos à educação. Leme (2011) faz algumas considerações sobre o tema educação na declaração: “[...] direito de todos à educação ilustra que a educação foi pensada, à época, como fundamental para colocar por terra a diferença de tratamento entre as pessoas, típica do feudalismo.” (p.39). A autora também aponta que apesar da relevância da mesma no âmbito educacional, a declaração se manifesta a favor do status quo, pois menciona segmentos de instrução, naturalizando o caráter meritocrático da educação, assim como não se preocupa com a formação de cidadãos críticos, ao promover a instrução mínima.

Posteriormente à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1990 foi realizada na Tailândia, na cidade de Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO⁵, pelo UNICEF⁶, pelo PNUD⁷ e pelo Banco Mundial, idealizando a Declaração Mundial sobre a “Educação para Todos” e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde aproximadamente 155 governos comprometeram-se em garantir uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. De acordo com Leme (Op. Cit.) a pauta de discussão da Conferência teve como pilar três pontos fundamentais, que foram o acesso à educação básica, o dever da sociedade de incentivá-lo e a busca por parâmetros adequados para o estabelecimento de compromissos amplos, em termos de políticas internacionais. Outra questão de importância destacada pela autora relaciona-se com a universalização da educação básica, caracterizada como um meio de se alcançar o direito à educação, promovendo assim a inclusão.

Portanto, atingir a Educação para Todos significa minimizar e/ou eliminar quaisquer barreiras à aprendizagem sejam elas física, social, econômica, psicológica e pedagógica e, sobremaneira, incentivar à participação plena de todos nos mais variados âmbitos da sociedade (Idem, p.46).

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁶ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁷ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

As questões de gênero, temática deste trabalho, estiveram contempladas na Declaração Mundial de Educação para Todos, refletidas mais especificamente em direcionamentos para combater a exclusão escolar do sexo feminino:

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990, artigo 3).

Rosemberg (2001) afirma que as Conferências Mundiais de Educação que sucederam Jomtiem, todas na década de 90⁸, deram continuidade aos planos e metas relacionados à igualdade do acesso educacional entre os sexos, onde a dominação do masculino sobre o feminino ganha destaque: “[...] a dominação de gênero no plano da política educacional tem significado, nos planos internacional e nacional, atentar para a discriminação contra as mulheres” (p.516).

No mês de abril do ano 2000, realizou-se uma nova Conferência Mundial, com o objetivo de reavaliar e retomar princípios e metas propostos em Jomtiem, também denominada de “Educação para Todos”, que ocorreu em Dakar, no Senegal. A Declaração de Dakar, na qual o texto foi adotado pela Cúpula Mundial de Educação, reafirma a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtiem, em cujo texto toda criança, jovem ou adulto tem o direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, fazendo com que a comunidade internacional assuma um compromisso de buscar estratégias para colocar em prática esse preceito, assim como mantê-lo a partir de então.

A inclusão escolar sob um enfoque de gênero é bastante destacada nos objetivos da declaração de Dakar, e assim como ocorreu na Conferência Jomtiem, o direcionamento ocorreu no contexto das desigualdades enfrentadas pelo sexo feminino na educação, onde se propõem planos de ação com estratégias claras para a superação de problemas relacionados às disparidades educacionais entre meninos e meninas: “Também definirão estratégias claras para superar problemas especiais daqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades

⁸ Rosemberg (2001) cita as Conferências de Nova Délhi – 1993, Conferência de Aman, Jordânia – 1996 e a Conferência de Islamabad, Paquistão – 1997, que apresentaram como metas e compromissos melhorias no acesso de meninas e mulheres à educação, reiterando princípios da Conferência de Jomtiem.

educacionais, com compromisso claro com educação de meninas e equidade de gênero” (p.9). Destaco os objetivos da referida declaração, no que tange às questões de gênero:

II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes às minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015.

V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade.

VI. Implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas (UNESCO, 2001, p.9).

As desigualdades de gênero na educação mundial estão entre as restrições mais intoleráveis à concretização do direito à educação, e conseqüentemente na efetivação da “Educação para Todos”. Mesmo sendo reconhecido que a educação de meninas e mulheres tenha um efeito transgeracional de grande poder, propiciando o desenvolvimento social de uma nação, uma participação efetiva das meninas na educação ainda é um entrave em alguns países. A declaração de Dakar propõe que se deva criar um ambiente de aprendizagem seguro e sensível ao tema do gênero, eliminando todas as barreiras de participação do sexo feminino na educação, sendo necessários esforços abrangentes, mudanças nas atitudes, valores e comportamentos, em todos os níveis e em todas as áreas, na promoção da equidade entre homens e mulheres, meninos e meninas (UNESCO, 2001).

Em outra pesquisa, Rosemberg (2002) afirma que o Brasil foi signatário dos compromissos das Conferências de Educação para Todos (Jomtien e Dakar) e de todos os compromissos internacionais relativos à igualdade de oportunidades educacionais a mulheres e homens, resultantes de acordos multilaterais firmados nas Conferências Internacionais da década de 1990 patrocinadas pela ONU, que enfatizam a prioridade da educação das mulheres e justificam-na como estratégia no combate à desigualdade social e ao subdesenvolvimento. Porém o enfoque na discriminação contra as mulheres e a persistência de indicadores globais e fragmentados, que não levam em consideração as diferenças quanto à região, composição étnico/racial, bi ou multilinguismo e idade (como indicador de geração), nos balanços produzidos sobre educação e gênero nas declarações, têm levado à adoção de metas tão uniformes, quanto pouco eficientes, e até mesmo equivocadas sobre políticas educacionais e dominação de gênero (ROSEMBERG, 2001).

[...] o governo brasileiro, em consonância com as organizações multilaterais e tendências hegemônicas do movimento de mulheres, interpreta que a igualdade de oportunidades de gênero no sistema educacional reduz-se a indicadores de acesso e permanência, olvidando-se de outras dimensões da educação que refletem, sustentam e criam desigualdades de gênero: o sistema educacional participando da formação do/a cidadão/ã; o sistema educacional como mercado de trabalho e de consumo; o sistema educacional interpondo dificuldades para o prosseguimento da escolaridade de mulheres e homens pertencentes a segmentos sociais subalternos – não brancos, de zona rural, oriundos de famílias de baixa renda, das regiões Norte e Nordeste (ROSEMBERG, 2002, p. 155).

Uma colagem das metas e compromissos comuns das principais Conferências sobre Educação na década de 90 é apresentada por Rosemberg (2001), no tocante às discussões sobre gênero:

- assegurar ou garantir o acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) de educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico; – eliminar todos os estereótipos de gênero das práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais; – eliminar as barreiras que impedem o acesso à educação a adolescentes grávidas ou mães jovens (p.516).

As políticas de inclusão educacional relacionadas ao gênero ainda carecem de estratégias mais efetivas, quanto a sua realização e quanto a sua avaliação, nos sistemas escolares, conforme as pesquisas de Rosemberg (2001, 2002) constataram.

Conceber a inclusão como um processo que não se restringe apenas às pessoas com deficiências é um dos pilares da promoção da inclusão como um todo, pois como aponta Santos (2009): “[...] este grupo não é, nem de longe, o único segmento de educandos servidos pelas nossas escolas e que são sujeitos e vítimas de discriminações e exclusões” (p.13). A Educação Inclusiva tem uma importância fundamental no sentido de reconhecimento das diferenças em sua pluralidade no contexto escolar, assim como das necessidades educacionais específicas apresentadas por alunos e alunas, minimizando quaisquer barreiras à aprendizagem e as situações de exclusão e desvantagem que possam vir a existir.

Segundo Santos & Paulino (2006):

Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam, incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos termos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir (p.12).

A concepção de inclusão proposta nesta dissertação vem ao encontro do que Santos (2009) e Sawaia (2011) defendem: a inclusão em relação dialética com a exclusão.

Mas inclusão (e particularmente Inclusão em Educação – nosso foco de atenção) tem muitas facetas. Um conceito que só pode ser compreendido em sua relação dialética com seu oposto complementar, a exclusão, é de se esperar que seja, no mínimo, complexo e provavelmente repleto de contradições, conflitos e tensões (SANTOS, 2009, p.20).

Sawaia (2011) afirma que a sociedade exclui para poder incluir, implicando assim o caráter ilusório da inclusão. Desta forma a autora, assim como Santos (2009), reconhece em lugar apenas da inclusão ou da exclusão, a dialética inclusão/exclusão. Santos (no prelo), atualmente, vem desenvolvendo o conceito de *omnilética* considerando sua dialéticidade no uso dos termos inclusão/exclusão, as dimensões culturais, políticas e práticas (BOOTH & AINSCOW, 2009) em conjunto com o conceito de complexidade (MORIN, 2011). A relação dialética, tridimensional e complexa dos processos de inclusão/exclusão será o foco de discussão do próximo tópico deste capítulo.

1.2 – A relação dialética, tridimensional e complexa dos processos de inclusão/exclusão

A relação dialética dos processos de inclusão/exclusão baseia-se na complexidade e no contraditório do uso de seus termos, conforme aponta Sawaia (2011):

Esta concepção introduz a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão como as baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Dessa forma a exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro (p.8).

Os processos de inclusão/exclusão são complexos e multifacetados, uma representação de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. Designa-se como um processo sutil e dialético, onde inclusão e exclusão são partes constitutivas entre si, não sendo uma coisa ou um estado e sim um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros, assim como produto do funcionamento do sistema (Idem).

É na concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que se constitui a ideia central da dialética inclusão/exclusão, à qual a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital:

Nessa concepção a exclusão perde a ingenuidade e se insere nas estratégias históricas de manutenção da ordem social, isto é, no movimento de reconstituição sem cessar de formas de desigualdade, como processo de mercantilização das coisas e dos homens e o de concentração de riquezas, os quais se expressam nas mais diversas formas: segregação, apartheid, guerras, miséria, violência legitimada (Ibidem, p.109).

Konder (2008) afirma que na acepção moderna, a dialética é considerada a forma de pensarmos e compreendermos a sociedade como essencialmente contraditória e sempre em estado permanente de transformação. A contradição inclusive é considerada pela dialética como um princípio básico do movimento pelo qual os seres existem, ao levar em conta um sentido amplo e filosófico, permitindo-se ir além da contradição lógica, concepção muito utilizada pelo pensamento metafísico.

Durante séculos, a hegemonia do pensamento metafísico nos acostumou a reconhecermos somente um tipo de contradição: a contradição lógica. A lógica, como toda ciência, ocupa-se da realidade apenas em determinado nível; para alcançar resultados rigorosos, ela limita o seu campo e trata de uma parte da realidade. As leis da lógica são certamente válidas, no campo delas; e – nesse campo de validade – a contradição é a manifestação de um defeito no raciocínio (Ibidem, p.46).

Konder (2008) aponta que alguns aspectos da realidade humana não podem ser compreendidos dentro dos preceitos defendidos pela lógica metafísica, ou seja, compreendidos isoladamente, e sim entendidos a partir da observação das conexões que existem entre eles e também sobre aquilo que eles não são. Algumas dimensões da realidade humana, segundo o autor, não se esgotam na disciplina das leis lógicas. Outra questão relevante, apontada por Konder (Idem), diz respeito às determinações reflexivas propostas pelo método dialético, modificando os instrumentos conceituais que dispõe, promovendo uma fluidificação de conceitos:

A “fluidificação” de conceitos destinados a tratar dos dois lados dessa realidade só pode ocorrer através da determinação reflexiva: os conceitos funcionam como pares inseparáveis. Por isso a dialética não pode admitir contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou absoluto/relativo, ou finito/infinito, ou singular/universal, etc. Para a

dialética, tais conceitos são como “cara” e “coroa”: duas faces da mesma moeda (Ibidem, p.54).

O conceito de totalidade da dialética marxista também traz contribuições significativas na construção deste quadro teórico. Konder (2008) afirma que o conhecimento é totalizante e a atividade humana é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa final. A dialética inclusão/exclusão apropria-se desse entendimento de totalidade para compreender a realidade sempre provisória, nunca acabada e finalizada, e desta forma ser sempre considerada como um processo. A chamada visão de conjunto da totalidade explica essa característica:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão de conjunto que podemos avaliar cada elemento do quadro (Ibidem, p.34).

Compreender inclusão/exclusão como processo dialético é considerar o dinamismo que se configura, se constrói e se estabelece nas relações humanas. A dialética inclusão/exclusão possui variados significados, desde se referir a um determinado grupo de excluídos, onde haverá uma representação de esforços da sociedade para lutar contra a situação de exclusão, considerando neste caso um sentido mais estrito, ou como um movimento histórico-político interminável, numa visão mais ampla (SANTOS, 2009).

Nesta mesma direção, discorre Sawaia (2011):

A dialética exclusão/inclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (p.9).

A opção pela expressão dialética inclusão/exclusão significa que ambas não constituem categorias em si, no qual seus significados são distintos e dados por qualidades específicas invariantes, com representatividades em cada um de seus termos. A dialética inclusão/exclusão pertence à mesma substância e os seus termos formam um par indissociável, que se constituem na própria relação. Essa dinâmica entre elas afirma a capacidade de uma sociedade existir como um sistema (Idem).

Os processos de inclusão/exclusão aqui expostos dialogam com os preceitos defendidos por Booth & Ainscow (2002), Santos & Paulino (2006) e Santos (2009) que consideram três dimensões inter-relacionadas em seus estudos sobre Inclusão em Educação: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas. Esta é a chamada tridimensionalidade dos processos de inclusão/exclusão, à qual me referi anteriormente.

A construção de culturas se refere aos valores, concepções, crenças e justificativas que construímos e expressamos sobre dada questão, situação, pessoa, etc., representando aquilo que se acredita e que se considera. Booth & Ainscow (2002) complementam:

Esta dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora, estimulante, na qual todos são valorizados como a fundação para os mais altos sucessos de todos. Ela desenvolve valores inclusivos compartilhados que são passados a todo novo membro do Pessoal, estudantes, gestores e pais e responsáveis. Os princípios e valores, nas culturas das escolas inclusivas, orientam as decisões sobre políticas e a prática diária de sala de aula, deforma que o desenvolvimento da escola se transforma em um processo contínuo (p.11).

O desenvolvimento de políticas se refere na explicitação das culturas e podem ser verificadas através de planejamentos pedagógicos, projetos escolares, regras disciplinares, etc. no micro e as leis, decretos, moções, dentre outros no macro. Recorro novamente a Booth & Ainscow (2002):

Esta dimensão assegura que a inclusão permeie todos os planos da escola. As políticas encorajam a participação dos estudantes e do Pessoal desde o momento em que eles passam a fazer parte da escola, se estendem a todos os estudantes na localidade e minimizam pressões excludentes. Todas as políticas envolvem estratégias claras de mudança. O apoio é considerado como todas as atividades que aumentem a capacidade de uma escola para responder à diversidade de estudantes. Todas as formas de apoio são desenvolvidas de acordo com princípios inclusivos e são combinadas dentro de uma estrutura única (p.11).

A orquestração de práticas se refere às culturas e políticas colocadas em ação no fazer do nosso dia-a-dia, seja fazer pedagógico, didático, pessoal, performático, etc.

Esta dimensão desenvolve práticas escolares que refletem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são feitas de maneira responsiva à diversidade de estudantes. Os estudantes são encorajados a ativamente se envolverem em todos os aspectos de sua educação, que se baseia em seus conhecimentos e experiências fora da escola. O Pessoal identifica recursos

materiais e recursos dentre eles mesmos, estudantes, pais e responsáveis e comunidades locais que podem ser mobilizados para apoiar a aprendizagem e a participação (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.11).

Complementando a discussão, Santos (2009) também explicita que ao longo do constante processo de desenvolvimento de culturas, políticas e práticas, as prioridades de eliminação da exclusão vão variando na medida em que, ao se minimizar ou eliminar algumas exclusões, outras vão aparecendo, sendo necessário que novas estratégias de desenvolvimento de culturas, políticas e práticas se façam presentes, para que a promoção da inclusão naquele dado contexto persista: “Isso requer dos membros “pró-inclusão” de uma comunidade educacional muita criatividade, persistência e forte crença em seus princípios, ao mesmo tempo em que abertura suficiente para rever estes mesmo princípios, caso tornem-se obsoletos [...]” (Ibidem, p.21).

Devo ressaltar que estas dimensões coexistem de forma dialética e atemporal, ou seja, não dependem sempre de uma cronologia, encontram-se em constante movimento, além de não se constituírem em estruturas fixas de modelos propositivos de inclusão, haja vista que os processos de inclusão/exclusão são infundáveis e dinâmicos, portanto cada contexto apresentará situações diferenciadas em que culturas, políticas e práticas poderão se configurar em sua multiplicidade e variabilidade. A tridimensionalidade dos processos de inclusão/exclusão carrega consigo a noção e a ideia de complexidade defendida por Morin (2011). O autor faz esclarecimentos sobre a complexidade:

Ela suporta, ao contrário, uma pesada carga semântica, pois traz em seu seio confusão, incerteza, desordem. Sua primeira definição não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não se pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não pode resumir à palavra complexidade, referir-se a uma lei da complexidade, reduzir-se à ideia de complexidade. Não se poderia fazer da complexidade algo que se definisse de modo simples e ocupasse o lugar da simplicidade. A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução (p.5/6).

Lago & Santos (2011) complementam a discussão sobre as dimensões, afirmando que:

[...] (a) [...] as dimensões são simultâneas a todo e cada momento, e mutuamente influenciadas; (b) são também aplicáveis à compreensão e inspiradoras de práticas de intervenção relativas a sujeitos e instituições; (c) permitem o rompimento, se tomadas conforme descrito em (a) e (b), com um pensamento binomial (que limita a inclusão/exclusão a um círculo fechado em si) (p.947).

As dimensões culturais, políticas e práticas compreendem os processos de inclusão/exclusão nos eventos educacionais de forma dialética e atemporal, conforme explicitado, fazendo-se presentes no contexto escolar, das ações mais micro às mais macros, nas políticas e nos valores, algumas vezes de modo simultâneo, além da possibilidade de interferirem mutuamente umas nas outras. Fonseca, Santos & Venturini (2011) e Santos (no prelo) denominam esta perspectiva como *omnilética*, conforme apresento a seguir.

1.2.1 – Conceituando *Omnilética*

Reunindo a interlocução dos conceitos de dialética, tridimensionalidade e complexidade, a perspectiva *omnilética* apresenta como objetivo compreender em sua amplitude os processos de inclusão/exclusão nos eventos educacionais, superando concepções binárias e polarizadas dos fenômenos humanos, sociais, culturais, dentre outros.

Uma compreensão omnilética dos fenômenos sociais é dialética, variada (sufixo lética, do gr. *(diá)lektos*, pelo lat. *(dia)lectus*, que significa variedade, multiplicidade, diversidade – cf. HOLANDA, 2004) e ao mesmo tempo integral, totalizante (prefixo *omni*, que significa tudo, todo, total – cf. HOLANDA, 2004), dos fenômenos sociais e humanos (FONSECA, SANTOS & VENTURINI, 2011, p.2).

Santos (no prelo) afirma que *omnilética* significa uma percepção totalizante e integralizadora de dado evento (um fenômeno social, por exemplo) que compõe, em si mesmo, possibilidades de variações infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, pertinente, referencial e participativo - no sentido de ser parte - torna aquilo que se percebe dele tanto sua parte quanto seu criador.

Trata-se de uma construção conceitual que, partindo da dialética materialista histórica, busca compreender os processos de inclusão/exclusão não apenas em termos de sua conformação binomial (ainda que dinâmica e eivada de contradições, como propõe a dialética na concepção materialista histórica, com a qual comungo), mas também de tentar reconfigurar nossa compreensão a partir da tentativa de visualizar o que escape ao binarismo, a uma visão polarizada, e contemplar o que ainda não seja visível, o que ainda nos seja estranho, o que ainda não seja passível de imaginação em uma primeira mirada, mas que ali está como possibilidade (Ibidem, p.6).

A aproximação da perspectiva *omnilética* com o conceito de complexidade desenvolvido por Edgar Morin (2011) busca o resgate de uma perspectiva totalizante do conhecimento em contraposição à tradição disciplinar e fragmentada imputada pelas ciências duras ao conhecimento, além de resgatar a multidimensionalidade humana e a incerteza de nossa existência em nossa própria historicidade, inspirando a mobilização e a ação na reflexão de uma compreensão de todo e cada problema humano como sendo de todos, constituindo-se em fenômeno planetário e global (FONSECA, SANTOS & VENTURINI, 2011).

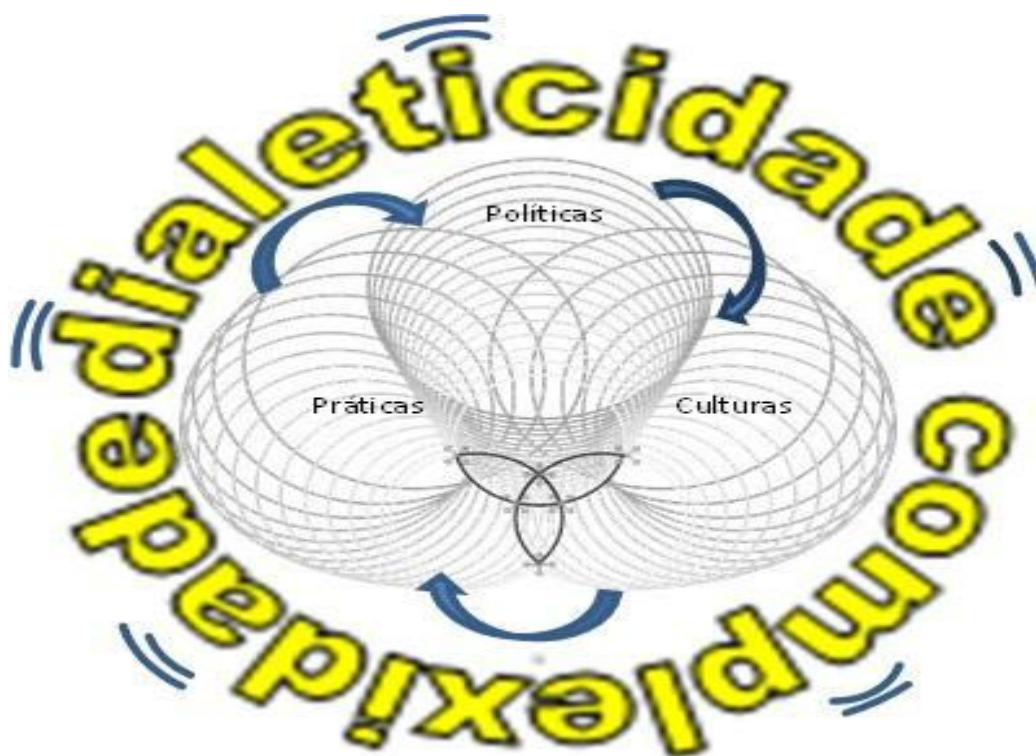
Morin (2011) discorre a respeito da complexidade:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (p.13).

Para Santos (no prelo) a ideia de *omnilética* inclui o sentido marxista de dialética, a noção moriniana de complexidade, e acrescenta-lhe um “tempero” triádico: o das dimensões de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas, discutidas anteriormente. Considerar as dimensões culturas, políticas e práticas em uma relação dialética e complexa uma com a outra, é pensar a inclusão em educação de forma *omnilética*. A criação de culturas de inclusão (valores, representações, crenças, etc.) inspira o desenvolvimento de políticas (documentos, ordens, regras, etc.) e a orquestração de práticas (ações, fazeres, etc.), que podem servir de base para que novas culturas sejam criadas e novas políticas instituídas, ao mesmo tempo em que as políticas também podem influenciar a criação de novas culturas e a orquestração de novas práticas. Entretanto as três dimensões também podem não estar atreladas imediatamente entre si, por isso a relação da complexidade em conjunto com a tridimensionalidade.

A complexidade *omnilética* reside em que as dimensões, além de apresentarem forte potencial contemplativo e explicativo de fenômenos sociais (em particular os processos de inclusão/exclusão), não se hierarquizam em importância: todo fenômeno humano e social as contém e estão nelas contidos, a um mesmo e só tempo e espaço, ainda que aparentemente imperceptíveis, por vezes. (ibidem, p.8)

FIGURA 1: Representação gráfica da perspectiva *omnilética*



A representação gráfica da perspectiva *omnilética*, apresenta como significado a infinita possibilidade simbolizada pela circularidade em um movimento multidirecional, intercambiável e espiralar, além de apresentar certa harmonia quando vista em sua totalidade. Fonseca, Santos & Venturini (2011) complementam a explanação sobre a representação gráfica:

Os cruzamentos dos pontos de interseção em aberto representam a possibilidade de que novos elementos adentrem as figuras, aumentando-a, tornando-a mais rica e variada, sem que por isso perca sua harmonia. Os trechos de interseção propriamente ditos representam os pontos em que as relações e fenômenos acontecem, conflituosamente ou não. Os três grandes círculos (cujas partes mais exteriores são pontilhadas, portanto sempre inacabadas ou infundáveis), por sua vez, representam as três dimensões com as quais vimos explicando e analisando os processos de inclusão/exclusão: a da construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração das práticas de inclusão/exclusão em educação. Elas se encontram em vários momentos, tanto periféricos como “nucleares”, dos processos de inclusão/exclusão, tornando-os mais ou menos complexos em sua compreensão e ação (p.99).

Esta é a perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão: as dimensões em sua totalidade e tridimensionalidade nos fenômenos humanos, sociais e culturais, em especial no contexto educacional, interesse desta pesquisa, entrelaçadas às perspectivas dialética e moriniana.

Para mim, a ideia fundamental da complexidade não é a de que a essência do mundo seja complexa e não simples. É que esta essência seja inconcebível. A complexidade é a dialógica ordem/desordem/desorganização. Mas por trás da complexidade, a ordem e a desordem se dissolvem, as distinções se diluem (MORIN, 2011, p.104).

A perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão em educação permite compreender de forma totalizante, conforme discutido, os fenômenos sociais e culturais, e no caso específico desta pesquisa a complexidade das questões de gênero e sexualidade, ao abarcar esta discussão na escola, afastando-se de concepções preconceituosas, fixas, dicotômicas e binárias, contemplando possibilidades diversas, contínuas e mutantes, mesmo que não sejam visíveis ou perceptíveis em um primeiro momento.

1.3 – Inclusão/Exclusão, gênero e sexualidade: considerações iniciais

Retomando alguns conceitos citados anteriormente, os processos de inclusão/exclusão se fazem presentes em variadas instâncias de nossa sociedade e nesse contexto diferentes grupos, culturalmente segregados e excluídos, lutam pela garantia de seus direitos, visibilidade e reconhecimento social, conforme aponta Santos (2006):

A conquista desta visibilidade, quando acompanhada de reconhecimento, significa, em última instância, a saída de uma condição de exclusão (causada pela negação do grupo) para uma situação *inicial* de inclusão – o passar a ser reconhecido. Mas, *inicial*, apenas, porque passar a ser reconhecido não significa o término dos processos de exclusão por que passam os grupos. Na verdade, a luta está apenas começando. Uma vez reconhecido, é preciso, ainda e sempre, que se conquiste e garanta crescente visibilidade e espaços de direito nas arenas sociais, que lhes permitam ter uma vida cada vez mais participativa (p.2).

Santos (Idem) também afirma que nem sempre esta participação é garantida, apesar da conquista da visibilidade, pois mesmo quando reconhecido um grupo e mecanismos legais sejam acionados de forma a denunciar o que não é, ou não tem sido, “correto” para com aquele grupo, garantindo o que seja direito, ainda assim, grupos podem estar sujeitos, por

sutis processos de exclusão, a situações de desvalorização e consequente desigualdade e desvantagem social.

A exclusão sob a perspectiva do gênero e da sexualidade pode ser exemplificada quando um determinado sujeito, que apresenta características pessoais e interesses que não vão ao encontro do que está estabelecido em determinada sociedade ou cultura sobre masculino e feminino, é excluído ao ser submetido a estranhamentos, preconceitos e discriminação. O mesmo ocorre com sujeitos que desviam sua identidade de uma matriz heterossexual (BUTLER, 2010), ou mesmo quando se repudia o assunto sexualidade, como por exemplo, em um contexto de sala de aula, negando o sexo dos discursos escolares. Especificamente sobre esta questão, Moita Lopes (2009) afirma que professores e professoras devem se familiarizar com o discurso da sexualidade no cotidiano escolar não só por ser um assunto presente entre alunos e alunas, mas pela necessidade que a educação tem de desmistificar e desestabilizar questões arraigadas sobre sexo, gênero e suas relações, na busca por um mundo mais justo e ético. Complementando esta justificativa, Paechter (2009) enaltece que masculinidades e feminilidades não são instâncias inatas e naturais, mas sim algo que é aprendido, retrabalhado e reconfigurado constantemente, além de classificarem-se como estados ativos, não sendo apenas o que somos, mas o que fazemos, apresentamos e pensamos sobre nós próprios em tempos diversos e lugares específicos. Feminilidades e masculinidades são conceitos compreendidos sempre de forma imbricada e relacional, um com o outro.

Recorro novamente a Santos (Op.Cit.) para justificar o significado da inclusão:

Inclusão tem a ver com a identificação destes processos de exclusão – tanto os sutis quanto os declarados – e com a proposição de ações e práticas que os minimizem ou eliminem. Tem a ver, portanto, com a construção do processo de aguçar o olhar que perceberá e denunciará as exclusões presentes no mundo, por mais democrático que seja, ou, como dizia acima, justamente por ser democrático. A democracia que vivemos e defendemos nos dias de hoje permite que as diferenças e o oculto apareçam, ao mesmo tempo em que aparecem também novos conflitos de interesses, lutas por novos e mais amplos espaços e possibilidades de participação social. O que nos permite, por sua vez, avaliar a situação de exclusão em que se encontravam e encontram grupos sociais diferenciados – inicialmente, excluídos por serem negados; posteriormente, excluídos por sofrerem processos de desvalorização por outros grupos, pessoas e/ou sociedades (p.2).

Os mecanismos de inclusão/exclusão sob este enfoque muitas vezes são firmados através de tabus estabelecidos, que como aponta Moita Lopes (2009) colocam a sexualidade no contexto da vida privada, anulando percepções e consequências sociopolíticas e culturais, compreendendo-a como uma problemática individual. Além disso, se tem a imposição de

comportamentos naturalizados para homens e mulheres, legitimados através de discursos refletidos e reproduzidos por instituições sociais formadoras como família, igreja e escola. Freitas (2009) completa esta afirmação:

Essas expectativas familiares e sociais orientam o caminho que a criança percorrerá até tornar-se adulta e são um ponto de referência fundamental para sua constituição psíquica e social. Muitas vezes, a expressão das possibilidades de cada ser humano é dificultada pelos estereótipos de gênero que são reproduzidos de geração em geração. Como exemplo, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (p.148).

Discutir sexualidade e gênero em direção ao movimento pela inclusão significa: “[...] flexibilizar esses padrões de conduta preestabelecidos para que as diferenças entre homens e mulheres possam ser vividas a partir da singularidade de cada um” (Ibidem, p.149).

Louro (2000) afirma que mulheres e homens produzem-se de distintas e variadas formas, sempre sob um processo carregado de possibilidades e instabilidades. Para a autora eles e elas são ao mesmo tempo sujeitos de distintas classes, raças, etnias, nacionalidades, religiões e ainda possuem gostos e interesses diversos, havendo muitas formas de apresentarem-se homens ou mulheres, de vivenciarem sua sexualidade e suas masculinidades e feminilidades.

Freitas (2010) levanta que uma cultura inclusiva tem um papel de destaque nas mudanças que podem ocorrer nas questões relacionadas à sexualidade e ao gênero entre os sujeitos, pois é a partir dela que se possibilita a desconstrução de normatizações e preconceitos enraizados. As exclusões relacionadas à sexualidade e ao gênero podem e devem ser questionadas, modificadas e transformadas na escola, não só através das culturas como mencionado, mas também por políticas e práticas inclusivas que sejam favoráveis e reconheçam a sua problemática no contexto da educação.

1.3.1 – Interloquções entre a perspectiva *omnilética*, gênero e sexualidade

A perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão em educação, construção conceitual que será a base analítica utilizada neste trabalho, segundo Santos (no prelo), objetiva reconfigurar nossa compreensão do ambiente escolar a partir da tentativa de visualizar o que escape ao binarismo, a uma visão polarizada, e contemplar o que ainda não seja visível, o que ainda nos

seja estranho, o que ainda não seja passível de imaginação em uma percepção inicial, mas que ali está como uma opção, uma possibilidade. Compreender as questões de gênero e sexualidade em conjunto com os processos de inclusão/exclusão, sob um olhar *omnilético*, também permite que se apoie nestas concepções, onde a desconstrução de normas, dicotomias e categorias binárias se faz necessária, ao se falar de masculinidades e feminilidades ao invés de uma masculinidade e uma feminilidade como uma categoria fixa e estável, assim como permitir o discurso da sexualidade na escola, reconhecendo-a também como múltipla e híbrida, destituída dos valores excludentes e repressores que ainda carrega.

Scott (1995) afirma que se deve desconstruir o caráter fixo e permanente das oposições binárias relacionadas ao gênero e ao sexo, revertendo e deslocando uma construção, que é também hierárquica, de uma concepção naturalizada das coisas. A autora aponta que símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações simbólicas, muitas vezes de forma contraditória, estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas tomando uma forma típica de uma oposição binária fixa entre homem/mulher e masculino/feminino. Nas palavras da autora: “O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência intemporal na representação binária de gênero” (p.87).

Louro (2008) complementa o pensamento de Scott (Idem):

Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para ela seria indispensável implodir essa lógica (p.31).

A proposição de desconstrução das dicotomias e binarismos, problematizando sempre a constituição de cada polo, onde cada um na verdade supõe e contém o outro, enfatizando que cada polo não é uno, mas plural, múltiplo e idêntico a si mesmo pode não ser tarefa simples, mas se constitui numa estratégia subversiva e fértil para a construção de um novo pensamento sobre as questões de gênero e sexualidade, segundo a autora. Louro (1995) em outro trabalho, afirma que o pensamento ocidental, considerado metafísico, opera sobre a base de princípios fundantes como a ordenação, ou em outras palavras a hierarquização de pares opostos:

O procedimento seria exatamente de “desmontar a lógica” das operações binárias, e, a partir daí, desconstruir a lógica dos sistemas tradicionais de

pensamento. Pode haver um processo de reverter e deslocar os termos, para demonstrar que cada um está presente no outro, bem como evidenciar que tais oposições são historicamente construídas (p.114).

Morin (2011) afirma que muitas vezes o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos, e a hierarquização ao classificar como principal e secundário se utiliza desta lógica, comandada por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, designados como princípios ocultos que governam nossas concepções sem que tenhamos consciência disso.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros significa ao mesmo tempo problematizar tanto a oposição a eles, como a unidade interna de cada um, onde masculino contém o feminino e vice-versa, sem o objetivo de reverter posições binárias, tal como o polo primeiro a mulher e o polo segundo o homem. A desconstrução reflete sobre a lógica fixa e inerente da dicotomia entre os gêneros, sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram essa norma, historicizando a polaridade, a hierarquia e a naturalidade dessa oposição (LOURO, 1995; LOURO, 2008).

Louro (2008) afirma:

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. [...] Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (p.34).

A autora também complementa:

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas – com suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero (p.35).

Uma visão *omnilética* sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar significa operar na lógica de desconstrução das categorias binárias existentes, partindo da ideia singular de masculinidade, feminilidade e sexualidade heterossexual como um modelo

único de identidade a ser seguido por meninos e meninas, como um círculo fechado dentro de um modelo essencialista, para um dinamismo que reconhece como complementares e múltiplas as identidades, considerando masculinidades, feminilidades e sexualidades a partir de suas ambiguidades, subjetividades e hibridismos.

CAPÍTULO 2 – Gênero e sexualidade: principais apontamentos

2.1 – Gênero e algumas conceituações

A palavra *gender* foi utilizada pela primeira vez pelo biólogo americano *Jonh Money*, em 1955, para dar conta dos aspectos sociais do sexo, aproximando-se bastante de conceitos que são discutidos atualmente nos estudos de gênero. Anteriormente à utilização do conceito pelo biólogo, gênero era uma palavra apenas restrita à gramática, com o objetivo de explicitar o sexo dos substantivos ou nomear as formas masculinas e femininas na linguagem (SILVA, 2007).

Bourdieu (2009) afirma que a divisão entre os sexos é considerada pela sociedade como normal, natural a ponto de ser inevitável, sendo objetivado nas coisas (partes da casa, por exemplo) e no mundo social, incorporando nos corpos e habitus, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. Segundo o autor: “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizantes” (p.18).

A antropóloga norte-americana Gayle Rubin (1993), militante do movimento feminista na década de 60 e uma das pioneiras nos estudos sobre gênero nas ciências humanas, desenvolveu seu conceito dentro do que chama sistema sexo/gênero. A autora, em seu texto mais clássico⁹, apontou algumas limitações à teoria marxista, paradigma progressista mais atual na época em que escreveu o estudo, por considerar que o marxismo não respondeu a questões relacionadas à sexualidade e ao gênero, mais especificamente à diferença e à opressão, dialogando então com referenciais da antropologia em Lévi-Strauss e da psicanálise em Freud e Lacan. Rubin (1993) define o significado de seu sistema:

Um “sistema de sexo/gênero”, numa definição preliminar, é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (p.3).

A antropóloga complementa:

[...] vou tentar demonstrar a necessidade desse conceito, apontando a falha do marxismo clássico em exprimir ou conceituar a opressão sexual. A falha deriva do fato de que o marxismo, enquanto teoria da vida social, de certa forma não se ocupa da questão do sexo. No mapa de Marx do mundo social,

⁹ “The Traffic in Women – Notes of the ‘Political Economy’ of Sex” (1975), traduzido para “O Tráfico de Mulheres – Notas sobre a ‘Economia Política’ do Sexo”, publicado aqui no Brasil em 1993.

os seres humanos são trabalhadores, camponeses ou capitalistas; o fato de que são também homens e mulheres parece não ter muita importância. Em contrapartida, no mapa da realidade social traçado por Freud e Lévi-Strauss há uma profunda consciência do lugar ocupado pela sexualidade na sociedade, e das profundas diferenças entre a experiência social de homens e mulheres (ibidem, p.4).

Posteriormente, a historiadora Joan Scott (1995) também norte-americana, influenciada por correntes pós-estruturalistas baseadas em Foucault e Derrida, propõe uma discussão sobre gênero como categoria analítica, ao afirmar que o termo, em sua utilização mais recente, surgiu entre as estudiosas feministas com o objetivo de: “[...] enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (p.72). Além disso, a palavra gênero implicava, segundo Scott (Idem), em uma rejeição ao determinismo biológico presente no uso de termos como sexo e diferença sexual, designando assim as relações sociais existentes entre homens e mulheres.

Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres tem capacidade para dar à luz e de que os homens tem uma força muscular superior. Em vez disso o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. “Gênero” é segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (Ibidem, p.75).

Para a autora a utilização da palavra gênero neste sentido, oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens: “O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Ibidem, p.76). Nesta direção, Scott (Idem) considera sua definição de gênero a partir das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e de forma primária dando significado às relações de poder existentes entre homens e mulheres. Para Louro (1995) esta definição proposta pela historiadora norte-americana busca evidenciar que gênero é um campo/domínio primário onde o poder se faz presente, obtendo um domínio persistente, além de recorrente na história ocidental. O conceito de gênero proposto por Joan Scott, segundo Louro (Idem), estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social, o que vai significar que gênero implica na concepção e na construção do poder. Nas palavras da autora:

As relações de poder entre homens e mulheres, embora recorrentes, serão sempre carregadas de sentidos próprios de cada sociedade e de seu tempo. Além disso, temos de pensar que essas relações não se caracterizariam como de “mão única”, tanto porque o movimento se exerce nas duas direções entre os gêneros, quanto porque ele é atravessado por outras disputas, provenientes de outros “campos de força” que não o do gênero. Acredito que essa concepção pode ser importante para uma perspectiva feminista, porque supõe, nos dois polos da relação, sujeitos livres e capazes de reagir (Ibidem, p.121).

Scott (Op. Cit.) dentro desta concepção de gênero que propõe, afirma que se deve reconhecer “homens” e “mulheres” como categorias vazias e transbordantes ao mesmo tempo: “Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas” (p.93).

O conceito de gênero proposto por Joan Scott, utilizado com um forte apelo relacional, já que é no contexto das relações sociais que se constroem os gêneros, contextualiza intencionalmente o que geralmente se afirma sobre masculinidade e feminilidade, tentando evitar afirmações generalizadas a respeito da “mulher” e do “homem”, além de incluir os homens também nas discussões sobre gênero. O modelo deste conceito passa a exigir que se pense de modo plural as identidades de gênero, ao acentuar que projetos e representações de homens e mulheres são diversos (LOURO, 2008a).

Dentre as conceituações mais atuais, trago para discussão a filósofa, também estadunidense, Judith Butler (2001, 2010). A referida autora busca em seus estudos reconfigurar as concepções que afirmam que apenas o gênero é construído culturalmente. Para ela gênero e sexo são categorias que podem ser classificadas como construtos culturais, rompendo com um par binário (sexo=biologia/gênero=cultura) que foi construído pelas teorias sobre gênero e sexualidade:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero [...].
[...] gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é um meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (p.25).

Para Butler (2010) a produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero. Determinismos nos

significados do gênero, considerando-os como estruturas normatizadoras, fixas e recorrentes do sexo, são também pontos relevantes de discussão pela autora:

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (Ibidem, p.26).

Butler (2010) também questiona as noções de coerência e continuidade instituídas nas categorias sexo, gênero, prática sexual e desejo, chamados pela autora de *inteligibilidade de gênero*. A descontinuidade na relação destas categorias faz-se estritamente proibida, segundo Butler (Idem), baseadas pelas próprias leis que estabelecem linhas causais e ou expressivas de ligação entre sexo biológico e gênero culturalmente constituído.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. [...] Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural (Ibidem, p.39).

Outro conceito importante para Butler (2001, 2010) é a chamada *performatividade de gênero*, que segundo a autora se dá através da repetição estilizada de atos corporais, gestos e movimentos particulares na qual o efeito de gênero é criado e imposto pelas estruturas reguladoras rígidas, que são coerentes com normas instituídas e com o poder do discurso.

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída (Ibidem, p.200).

O processo de repetição, na *performatividade de gênero*, significa tanto uma reencenação e uma reexperimentação de uma série de processos socialmente legitimados e estabelecidos, nos quais o sujeito não se comporta de determinado modo em razão da identidade de gênero, e sim através dos padrões de comportamento que sustentam as normas de gênero. A *performatividade*, além de ser uma das ideias mais influentes das teorias feministas pós-modernas, é também a necessidade de se ter uma identidade *inteligível* em termos do atual sistema de gênero.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória¹⁰ (BUTLER, 2010, p.201).

A *performatividade* de masculinidades e feminilidades está relacionada à encenação de diferentes modos de ser homem, mulher, menino, menina em tempos e lugares diversos e específicos, sendo algo que é aprendido, além de constantemente retrabalhado e reconfigurado em determinado contexto. A *performatividade* de masculinidades e feminilidades, proposta por Judith Butler, é associada à constante construção e reconstrução das identidades de gênero (PAECHTER, 2009).

Butler (2001, 2010) vem levantando questões de extrema importância em seus trabalhos sobre gênero e sexualidade, sempre com uma abordagem crítica em relação a estes temas. Questões que reconhecem o gênero como forma de regulação social fazem parte da crítica proposta por Butler (Idem), onde dispositivos específicos de regulação como as estruturas educacionais, militares, sociais, psiquiátricas, dentre outras impõem ao sujeito formas de sujeição, conseqüentemente moldando os mesmos em sujeitos masculinos e femininos, através de uma identidade *inteligível* que é parcialmente estruturada a partir de uma matriz que estabelece a um só tempo uma hierarquia entre masculino e feminino e uma heterossexualidade compulsória.

A importância e emergência das conceituações sobre gênero, que de uma maneira geral consideram como objeto de análise a construção social e cultural do feminino e

¹⁰ Heterossexualidade compulsória é um conceito definido por Butler (2010), baseado nos estudos de Adriene Rich, que caracteriza o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade de gênero, onde um corpo para ser coerente e fazer sentido, necessita de um sexo estável expresso em um gênero estável (masculino = macho, feminino = fêmea), que é definido oposicional e hierarquicamente por meio dessa prática compulsória da heterossexualidade.

masculino, questionando paradigmas sob o viés das relações de poder existentes, contribuíram de forma significativa para o debate entre feministas e seus adeptos, em conjunto com as diversas áreas do conhecimento ao dialogar referenciais biológicos, marxistas, psicanalíticos, pós-estruturalistas, dentre outros.

Discorro no próximo tópico a respeito da ligação estreita que existe entre o conceito de gênero e o movimento feminista contemporâneo.

2.1.1 - O Movimento Feminista e o conceito de Gênero

Auad (2003) afirma que o conceito de gênero deve ser compreendido ao lado da luta das mulheres pelos seus direitos, que nem sempre foi constituída por um movimento organizado. A organização da luta pelos direitos femininos, como um movimento, só ocorreu na segunda metade do século XIX. O movimento feminista, segundo a autora, é dividido em períodos históricos ou em sucessivas ondas, como comumente se fala: a primeira onda, denominada de sufrágismo, datada pelo seu início ainda mesmo no século XIX, quando as mulheres reivindicaram o direito pelo voto; e a segunda onda, com representatividade entre as décadas de 1960 e 1980, quando se consolidou o conceito de gênero como construção sociocultural.

De acordo com Louro (2008a) foi no Ocidente, século XIX, que as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram visibilidade e uma expressividade maior, com o movimento feminista passando a ser considerado um movimento social organizado, e o sufrágismo sendo o grande responsável por esta questão.

Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufrágismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a “primeira onda” do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas e de classe média [...] (Ibidem, p.15).

Embora tenha começado na segunda metade do século XIX, a primeira onda do movimento feminista só acabou quando o direito do voto feminino foi conquistado pouco a pouco nos diferentes países. A conquista do voto feminino no Brasil ocorreu em 1934, na Constituição, sendo promulgado por Getúlio Vargas através do Decreto-lei nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, apesar do direito já ser exercido na época em 10 estados brasileiros.

Essa conquista ocorreu no Brasil dezessete anos após o primeiro país, a URSS, permitir o voto feminino (AUAD, 2003).

Na segunda onda, que se iniciou no final da década de 1960, o movimento feminista ressurgiu expressando-se através de protestos, marchas, grupos de conscientização, assim como também em livros, jornais, revistas, textos acadêmicos, etc. Nesta fase o movimento feminista passou a sentir a necessidade de um conhecimento teórico a respeito da condição da mulher na sociedade, iniciando-se assim construções teóricas por estudiosas feministas e militantes, assim como por seus críticos, que problematizaram o conceito de gênero em textos de cunho acadêmico.

Para Louro (2008a), as estudiosas feministas na segunda onda apresentavam como interesse tornar visível aquela que fora ocultada por muito tempo, levando em consideração a segregação social e política na qual a mulher esteve submetida historicamente, fazendo dela um sujeito invisível, até mesmo para a ciência. Os estudos iniciais se detiveram muitas vezes nas descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres, que já nessa época rompiam com a esfera do privado como seu verdadeiro universo, para a participação na vida pública ao exercerem atividades fora do lar, ainda que controladas e dirigidas pelos homens. Estudos das áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura, dentre outros apontaram e denunciaram a opressão e a submissão feminina na história.

Seria, no entanto, um engano deixar de reconhecer a importância destes primeiros estudos. Acima de tudo, eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres – as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina – em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos (Ibidem, p.19).

Trago novamente para a discussão Scott (1995), ao afirmar que as feministas utilizaram a palavra gênero, em um sentido mais literal, quando tiveram o objetivo de se referir a uma organização mais social das relações entre os sexos. Inicialmente, o termo gênero era comumente confundido com a palavra “mulheres” nesta época, mas a sua utilização buscou que mulheres e homens fossem definidos em termos recíprocos, pois não se deveriam compreender as relações entre os sexos de forma separada, superando a ideia dos estudos se dedicarem apenas ao sexo sujeito, ou seja, à mulher. Um reconhecimento

político deste campo de pesquisas também foi objetivado na utilização da palavra gênero. De acordo com a autora:

Na sua utilização recente mais simples “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Os livros e artigos que tinham como tema a história das mulheres substituíram em seus títulos o termo “mulheres” pelo termo “gênero”. Em alguns casos mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisa. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. O gênero parece ajustar-se à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. [...] Esse uso do termo “gênero” constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80 (Ibidem, p.75).

Carvalho (2009) identifica uma terceira onda do movimento feminista. Para a autora esta onda é afirmada pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, com representatividade nos dias atuais, se processa pela fragmentação de várias vertentes, discursos, práticas e identidades – negra, gay, espiritualista, de diferentes classes sociais, dentre outras – caracterizando-se pelo multiculturalismo, polifonia e globalidade. O feminismo pós-estruturalista denuncia o aspecto problemático das identidades ao afirmar, principalmente em relação às identidades de gênero, que não existem identidades fixas e coerentes, mas sim múltiplas formas de masculinidades e feminilidades nos sujeitos.

De acordo com Meyer (2010) o feminismo pós-estruturalista se fundamenta em teorizações, que privilegiam o conceito de gênero por abordagens que enfocam a centralidade da linguagem como o lugar de produção das relações em que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder:

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder. (p.16).

Meyer (Idem) também aponta quatro importantes implicações do uso do conceito de gênero como ferramenta política e teórica: 1 - A noção de gênero direciona para um constante processo, ao longo da vida e permeado pelas mais diversas instituições e práticas sociais, não linear, progressivo ou harmônico de constituição de nossas masculinidades e feminilidades. 2

– O conceito de gênero acentua que, como nascemos em tempos, lugares e circunstâncias específicas e diversas, existem variadas e conflitantes formas de se definir e viver masculinidades e feminilidades. 3 – O conceito trata do fato de que ele não se volta apenas para as mulheres e suas condições de vida como objeto de análise, mas sim às relações de poder entre homens e mulheres, reconhecendo-os como “sujeitos de gênero”. 4 – Reconhecer o conceito de gênero como uma abordagem mais ampla, afastando-se de uma ideia reduzida associada aos papéis sociais de homens e mulheres, que considera as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação.

Ao lado de tudo isso, é importante registrar que enfatizar o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural e linguístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados. [...] Desse modo, quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quando em função de articulações de gênero com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. (Ibidem, p. 18/19).

Não restam dúvidas que o movimento feminista foi e continua sendo uma força social e política que busca não só despertar a consciência das mulheres em relação aos seus direitos, mas também a envolver em suas discussões questões relacionadas às diferenças e às desigualdades propaladas em nossa sociedade por uma ordem estabelecida, que a partir de então passa a ser questionada e subvertida.

Segundo Auad (Op. Cit.):

O feminismo se constrói a partir da resistência, da indignação, dos erros e dos acertos, das derrotas e das conquistas que fazem parte da história das mulheres brasileiras. É um movimento vivo. E é vivo porque é composto de mulheres de várias classes sociais, raças, etnias e idades. As lutas e estratégias dessas mulheres estão em permanente processo de recriação. Afinal, é preciso inventar todo dia um jeito novo e mais eficaz de superar a desigualdade entre homens e mulheres, pois a cada dia nascem diferentes formas de discriminação contra as mulheres, formas mais disfarçadas e sedutoras de submeter mulheres e homens à opressão (p.88).

A utilização do conceito de gênero, inicialmente difundido pelo movimento feminista buscando dar visibilidade à luta pelos direitos das mulheres, ao mesmo tempo passou a levantar questões relacionadas às variadas possibilidades com as quais homens e mulheres tornam-se masculinos e femininos. Permeados por questões sociais, culturais e até mesmo políticas, levando-se em consideração nuances de classe, raça, etnia, religião, dentre outras, o conceito de gênero permitiu assim que se reconheça de modo plural as variadas representações e projetos de masculinidades e feminilidades nos sujeitos.

2.1.2 – Masculinidades e Feminilidades

Tomando como base os estudos culturais e os estudos feministas, através de suas formulações e diferentes perspectivas, o conceito de gênero pode ser associado e compreendido como constituinte das identidades dos sujeitos, conforme retrata Louro (2008a). Identidade de gênero¹¹ pode ser conceituada como a forma com que os sujeitos se identificam socialmente, culturalmente e historicamente, como masculinos e femininos, construindo assim esta forma de identidade nunca como dada ou acabada num determinado momento. As identidades de gênero são passíveis de transformações a todo o momento, e desta forma não existe um momento fixo, em nossa existência, onde estas identidades sejam estabelecidas ou imodificáveis.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (Ibidem, p.28).

Em conformidade com Hall (2006) o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas uma identidade fragmentada, algumas vezes até mais de uma identidade, que possui uma característica até mesmo contraditória. As mudanças estruturais e institucionais fizeram com que as identidades entrassem em colapso, onde o

¹¹ Louro (2000; 2008a) aponta para a diferença entre identidade de gênero e identidade sexual, afirmando que esta última se constitui através das formas com as quais os sujeitos vivem sua sexualidade, seja com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. As identidades de gênero e sexuais, comumente se confundem, pelas nossas práticas e linguagens, e embora em suas conceituações não sejam a mesma coisa, são dimensões extremamente articuladas.

processo de identificação, projetado nas identidades culturais, se tornasse provisório, variável e problemático. Desta forma o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos da vida, sendo empurrado a diferentes direções de modo que suas identificações tornem-se continuamente deslocadas. Outra questão de suma importância, esclarecida pelo autor, é que as identidades são definidas historicamente e não biologicamente, pois reduzir as identidades apenas ao aspecto biológico resulta numa total simplificação.

A concepção de identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente não é concebível, pois à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, surgem variadas identidades, com as quais podemos nos identificar, nem que seja apenas por um período de tempo (Idem).

As identidades de gênero se fazem e refazem continuamente, num processo que depende da história e de variados aspectos socialmente produzidos nesta história. Mulheres e homens se produzem de distintas formas, por mecanismos carregados de possibilidades e instabilidades, onde eles e elas são ao mesmo tempo sujeitos de distintas classes, raças, sexualidades, etnias, nacionalidades ou religiões. Deste modo, pode haver e há muitas formas de ser masculino e feminino, e com isso se reconhece a existência de masculinidades e feminilidades ao invés de uma masculinidade e uma feminilidade unívoca (LOURO, 2000).

Paechter (2009) afirma que o processo de aprendizagem relacionado a ser homem e ser mulher ocorre no que é denominado por ela de comunidade de prática¹² de masculinidade e feminidade¹³. Estas comunidades são locais, superpostas e sem demarcações rígidas, e são nelas que as crianças e os/as jovens experimentam serem tratados/as como homem ou mulher, aprendendo quais são as expectativas da comunidade da qual fazem parte a respeito de gênero, a partir de uma versão típica de masculinidade ou feminidade. Masculinidades e feminidades para Paechter (Idem) representam ideias grupais sobre o que é ser homem e ser mulher em uma determinada sociedade, seja em tempos diversos e em lugares diferenciados.

Nossas várias masculinidades e feminidades são construídas como modos de ser no contexto das comunidades específicas de prática de masculinidade e feminidade, e é provável que essas práticas se modifiquem conforme nos movimentamos entre essas comunidades. Assim, masculinidades e feminidades podem ser vividas e encenadas de maneiras diferentes, de acordo com as situações em que se encontram os indivíduos; o que é compreendido, percebido e lido como masculino em uma comunidade pode ser considerado, inclusive sob ponto de vista de uma mesma pessoa, como

¹² Uma comunidade em que seus membros se engajam em uma prática compartilhada é o que se entende por comunidade de prática (PAECHTER, 2009).

¹³ A autora utiliza a expressão feminidade, que possui o mesmo significado de feminilidade, apesar de não ter uma utilização muito usual.

feminino em outra comunidade. Essa situação reflete a relacionalidade desses conceitos e o quanto as masculinidades e feminidades são específicas e localizadas (Ibidem, p.24/25).

A feminilidade, reconhecida em sua pluralidade, como afirma Louro (2001) carrega consigo suas distinções oriundas do pensamento feminista e de suas teorizações, não existindo assim possibilidades de se pensar feminino, feminilidade e mulher de maneira singular:

Somos mulheres de muitas formas e jeitos, somos mulheres de diferentes raças, idades, classes, orientações sexuais; de diferentes culturas, religiões; talvez até seja possível dizer que somos mulheres de diferentes tempos, ainda que estejamos todas vivendo numa mesma época. Essas distintas posições supõem e constroem uma diversidade de destinos ou expectativas, restrições e interditos, possibilidades e projetos. As formas de enfrentamento ou os modos de subordinação a essas circunstâncias certamente são múltiplos (p.1).

O gênero feminino é descrito sempre pela sua diferença em relação ao masculino e muitas vezes nas formas de expressão popular, a mulher é considerada o “segundo sexo”. Frequentemente se ouve que a mulher é mais fraca, que são menos racionais e mais sentimentais, mais intuitivas e menos lógicas, têm neurônios a menos, etc. Todas estas características são sempre comparadas com o oposto, ou seja, com o que é associado ao gênero masculino. Estas concepções são afirmadas pelos antigos ditos populares ou por algumas das modernas teorias sócio biológicas que sempre buscam provar as diferenças existentes entre homens e mulheres, entre masculino e feminino. A norma, a referência e a regra sejam para “mais” ou para “menos” são sempre estabelecidas em relação ao masculino (LOURO, 2000). Acredito que podemos e devemos superar estas concepções, excludentes, que ainda recaem sobre as mulheres.

A construção da masculinidade se faz em oposição à feminilidade e aos aspectos que são associados a ela, em especial o modelo hegemônico de masculinidade que se contrapõe não só ao feminino, mas também a outras formas de masculinidades. Connell (1995) propõe uma definição sobre masculinidade: “A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p.188). O termo configuração de prática significa a ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem e não naquilo que é esperado ou imaginado, ou seja, masculinidades também são produzidas e não só reproduzidas. Connell (Idem) completa esta afirmação:

A pesquisa sobre as masculinidades dos homens da classe operária e da classe média, em vários países, tem mostrado o processo de moldagem das masculinidades no local e no mercado de trabalho, mas grandes organizações e no sistema político. Falar de *prática* significa enfatizar que a ação tem uma racionalidade e um significado histórico (p.188).

Para a referida autora, existe uma narrativa convencional sobre como às masculinidades são construídas, e nessa narrativa toda a cultura possui um direcionamento de conduta e sentimentos que todo homem deve seguir, existindo uma pressão nas ações para um afastamento do feminino, compreendido sempre como oposto, advindos das famílias, das escolas, dos colegas, etc. Entretanto, essa narrativa encontra-se incompleta, pois ela adota apenas uma forma de masculinidade para definir a masculinidade no geral, ela também reconhece as personalidades masculinas como se estivessem numa fábrica, sendo produzidas em modelos iguais, na ponta de uma esteira, além de não reconhecer a construção das masculinidades tanto como um projeto coletivo e como um projeto individual: “Se as masculinidades são construídas através dessas formas, elas são também constantemente reconstruídas” (Ibidem, p.191).

Conforme discutido, diferentes masculinidades são produzidas em um mesmo contexto social. Dentre estas masculinidades, a sua forma hegemônica – masculinidade hegemônica – possui outras masculinidades agrupadas ao seu redor. Levando-se em consideração as sociedades ocidentais, os outros modelos de masculinidades propostos pela autora, agrupados à masculinidade hegemônica são: subordinada, cúmplice e marginalizada (CONNELL, 2003).

A masculinidade hegemônica é aquela ligada a legitimação do patriarcado¹⁴. Refere-se à dinâmica cultural pela qual um grupo exige e mantém uma posição de liderança na vida social, possuindo estreita ligação com a posição dominante dos homens, exclusão de outras formas de masculinidades e submissão das mulheres. Connell (1995) nos lembra, que a masculinidade hegemônica estará sempre sujeita à contestação e à transformação ao longo do tempo.

A masculinidade subordinada se refere à dominância e subordinação entre grupos de homens, mais especificamente à dominação de homens heterossexuais e à subordinação de homens homossexuais. Entretanto a autora também aponta outras formas de masculinidades subordinadas: “La masculinidade gay es la más conspicua, aunque no es la única

¹⁴ Considerado um conceito complexo e controverso, o patriarcado pode ser definido, de forma resumida, como a subordinação feminina e a necessidade dos homens de dominarem as mulheres (SCOTT, 1995).

masculinidade subordinada. El círculo de legitimidade también expulsa a algunos hombres y niños heterosexuales” (CONNELL, 2003, p.119).

A masculinidade cúmplice diz respeito a uma ligação existente com o projeto de masculinidade hegemônica, onde alguns homens desfrutam das vantagens do patriarcado, sem assumirem tal fato. Diz respeito a uma cumplicidade com a masculinidade hegemônica e suas benesses: “[...] la mayoría de los hombres ganan con esta hegemonia, ya que se benefician de los dividendos del patriarcado; em general, el hombre obtiene ventajas de la subordinación general de las mujeres” (CONNELL, 2003, p.119/120).

E por fim a masculinidade marginalizada, que é aquela associada a grupos étnicos minoritários e divisão de classes de grupos explorados ou oprimidos, que se encontram marginalizados na sociedade, excluídos sob a condição de classe ou raça. As masculinidades negras podem ser consideradas exemplos da masculinidade marginalizada (Idem).

Qualquer forma particular de masculinidade pode ser considerada complexa e até mesmo contraditória, conforme sinaliza Connell (1995):

O fato da contradição faz com que seja essencial ter uma definição de masculinidade que não equacione gênero simplesmente com uma categoria de pessoas. Se a “masculinidade” significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero (p.189).

Paechter (Op. Cit.) ressalta que a maioria das pessoas construirá masculinidades e feminidades de acordo com o sexo atribuído e nomeado, entretanto feminidades masculinas e masculinidades femininas também são possibilidades dentre as variadas formas que podem ser apresentadas pelos sujeitos. Segundo a autora:

[...] esse modelo permite que haja fronteiras fluídas e intercambiantes entre diferentes masculinidades e feminidades. Isso significa que os indivíduos não precisam se comprometer com um único modo de ser; podem aceitar ou encenar diversas masculinidades e feminidades em diferentes lugares e tempos. Tal pertencimento múltiplo e fluído pode envolver o corpo de maneira que este seja diferentemente apresentado e usado em circunstâncias diversas e em relação a identidades distintas, as quais, entretanto, não dependem diretamente de determinadas formas de corporificações [...]. Uma mulher jovem, por exemplo, que pratique esportes pode ser vista, e ver-se, como masculina no contexto de uma universidade, porém feminina em uma faculdade de educação física (p.35).

Ao romper as fronteiras existentes entre masculinidades e feminilidades, algumas vezes os sujeitos estão suscetíveis à exclusão, principalmente se a aprendizagem das normas que são instituídas nas comunidades de prática, onde a encenação da identidade deve ser compatível com preceitos que foram definidos em relação a masculino e feminino, não forem condizentes com o que foi e está estabelecido. Paechter (Idem) mais uma vez afirma:

Isso significa que, conforme crescem, as crianças aprendem quais são os aspectos essenciais para que alguém seja um homem ou uma mulher na comunidade local a que pertencem, acatando certas disposições e comportamentos em detrimento de outros. Os processos por meio dos quais essa aprendizagem ocorre podem ser abertos (meninos não choram) ou velados (ignorando uma menina que pede um carrinho ou um menino que pede uma boneca), e constroem e reforçam a posição dos membros plenos da comunidade como sujeitos críticos definidores da realidade para a comunidade (p.35).

Tomando por base estas questões, um discurso homogeneizador algumas vezes ainda reside no interior das instituições escolares: meninos e meninas para tornarem-se homens e mulheres “autênticos” devem ter suas identidades de gênero correspondentes aos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, quase que como uma norma no contexto escolar. A naturalização imposta na separação de meninos e meninas nos espaços escolares, nas escolhas de brinquedos “adequados” para cada sexo, nas atividades ditas “masculinas e femininas” durante as práticas escolares, as diferenças de desempenho nas disciplinas e as características pessoais apresentadas por cada gênero se mostram como um padrão claramente estabelecido e normalizador de se direcionar a educação de alunos e alunas nas escolas. Para Silva Júnior & Canen (2011), no espaço escolar, a heteronormatividade em conjunto com a masculinidade hegemônica negam as possibilidades de surgimento de novas identidades, e neste contexto meninos devem ser racionais, terem apreço ao esporte, além de possuírem a agressividade física como uma característica quase que inata e às meninas restarem apenas direcionamentos para a delicadeza e emoção.

2.2 – As relações de Gênero na Educação

A educação escolar, como aponta Louro (2000), é um processo “generificado”, ou seja, uma prática social constituída e constituinte pelos gêneros. Desde os seus indícios a escola dividiu meninos e meninas, de diferentes etnias, raças, classes sociais, promovendo

uma ação distintiva e excludente, através de seus múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (Idem).

Com efeito, quando se viu obrigada a incorporar grupos sociais antes excluídos, a escola fê-lo de modo a garantir as diferenças. Para tanto, precisou tornar-se diversa – na sua organização, nos seus prédios, nos seus currículos e regulamentos, nas suas formas de avaliação e também, é claro, nos seus professores e professoras (Idem, p.27).

Bonato (2001) afirma que no final do século XIX, a Reforma Leôncio de Carvalho¹⁵, dentre outras ações, propunha a extinção das escolas separadas para meninos e meninas e a implantação da escola mista, baseada na experiência bem sucedida de educação do modelo americano. No caso do Brasil, a experiência deveria ser aplicada inicialmente às escolas de ensino elementar de 1º grau, regidas preferencialmente por professoras e destinadas a alunos de até 10 anos de idade. Para a autora, a criação das escolas mistas, independente de seus motivos, se constituiu num avanço para a época, tendo em vista uma sociedade oitocentista muito influenciada pelos princípios da moral cristã ocidental.

Por muito tempo meninos e meninas estudaram em escolas separadas, recebendo educação diferenciada; na época, poucos tinham acesso à escolaridade. Nesta sociedade, onde os pilares sociais se erguem de forma patriarcal, a grande maioria das mulheres era analfabeta. A primeira lei imperial sobre o ensino, em 1827, determinava a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, de ambos os sexos. No entanto, esta lei estabelecia que as meninas deveriam aprender a *ler e escrever, fazer as quatro operações aritméticas, além de costurar e bordar*, cabendo a instrução secundária apenas à população masculina, o que mostra a diferenciação da educação de um e de outro sexo, estabelecendo-se papéis sociais definidos [...]. (Ibidem, p.131).

A Reforma Leôncio de Carvalho provocou a elaboração dos *Pareceres*¹⁶ de Rui Barbosa (1882 – 1883), trazendo preocupações em torno da possível aplicação da “co-educação dos sexos”¹⁷ (escola mista) em todos os níveis de ensino. Para o jurista a escola deveria ser delimitada ao jardim de infância e às crianças da escola elementar, com idades entre 5 e 10 anos, pois desta forma evitar-se-iam vários inconvenientes se este tipo de educação ocorresse de forma generalizada, propiciando a manutenção de uma determinada moral e ordem social que não afetasse a família social e sagrada (Idem).

¹⁵ Ministro dos Negócios do Império (BONATO, 2001).

¹⁶ Os projetos educacionais de Rui Barbosa não foram aprovados no legislativo, pois os senhores de escravos e de terras eram contrários às propostas de reforma de cunho mais ousado (BONATO, 2001).

¹⁷ O jurista traz também em seus pareceres uma “preocupação” com o que denominou de “coeducação social”.

Mesmo sem terem sido aprovados os pareceres de Rui Barbosa, a discussão em torno da coeducação dos sexos continuou até sua implantação, girando em torno de uma disciplina rígida sobre a educação da criança em prol de um bom desenvolvimento físico e intelectual em nome da moral e dos bons costumes, dentro dos preceitos higienistas. A escola mista vai surgindo paulatinamente, mais por força de uma necessidade político-econômica, do que propriamente por uma necessidade pedagógica (Ibidem, p.136/137).

Auad (2006) relembra que a República trouxe para a educação brasileira o modelo de Escola Nova, influenciado pelo filósofo americano John Dewey e liderado por Anísio Teixeira, que apresentava como projeto pedagógico o ideal de ensino oficial, obrigatório, gratuito, laico e misto. O modelo escolanovista, embora tenha percebido a democracia como importante na educação, acreditando na universalidade dos direitos humanos, ainda possuía em suas nuances certo conservadorismo que propunha um currículo diferenciado para meninos e meninas, mantendo estas últimas nos domínios masculinos ao continuar preparando o sexo feminino para a vida no lar.

Em consonância com Bonato (Op. Cit.), Auad (Idem) afirma que a defesa da escola mista era nada mais nada menos que uma forma econômica de organizar as classes escolares, pois juntando meninos e meninas nas mesmas turmas viabilizava-se o projeto liberal da escola nova de ensino oficial, obrigatório, gratuito e laico. Meninos e meninas nas mesmas classes saíam mais barato para os cofres públicos. A autora também faz as seguintes considerações sobre o modelo de escola mista:

[...] a separação e a hierarquização entre homens e mulheres mantiveram-se com a utilização de diferentes mecanismos. Os conteúdos de ensino, as normas, o uso do espaço físico, as técnicas e, especialmente, os modos permitidos e motivados de pensar, sentir e agir.

Do modo como foi implantada no Brasil, a escola mista não alterou as representações tradicionais sobre o feminino e sobre o masculino, as quais correspondem respectivamente aos pares “fragilidade e força”, “emoção e razão”. Pior que isso, a escola utiliza essas ideias tradicionais e opostas sobre o masculino e sobre o feminino para organizar sua rotina [...] (p.68).

O modelo de escola mista algumas vezes é confundido com a proposta da coeducação, amplamente discutida nos nossos dias, entretanto não se podem considerar os dois modelos como sinônimos. Não basta que meninos e meninas estejam juntos na escola, fazendo parte de uma escola mista, para que a coeducação esteja sendo colocada em prática. É mais uma vez Auad que apresenta este esclarecimento:

Diferencio escola mista de coeducação para alertar que a “mistura” de meninas e meninos no ambiente escolar é insuficiente para o término das desigualdades. Isso só irá ocorrer quando, além de garantir a convivência entre os sexos masculino e feminino, também forem combatidas a separação e a oposição dos gêneros masculino e feminino.

[...] Apenas a escola mista não garante questionamento a esse respeito. Ao contrário, meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades (Ibidem, p.55).

A coeducação é reconhecida como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre masculinidades e feminilidades no contexto educacional, debatendo sobre o que é na nossa sociedade masculino e feminino e qual masculino e qual feminino se quer dentro e fora da escola. A escola mista é apenas um meio para haver a coeducação. Auad (Idem) ainda defende a proposta da coeducação como uma política pública a ser colocada em prática nos sistemas de ensino, possibilitando assim a criação de uma política educacional de igualdade de gênero no Brasil.

Ao utilizar o termo coeducação, refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (Ibidem, p.79).

Almeida (2005) reconhece a coeducação, partindo da terminologia pedagógica, como o ato educativo com o qual ambos os sexos aprendem na mesma escola, na mesma classe, nas mesmas horas, utilizando-se dos mesmos métodos, com os mesmos professores, nas mesmas disciplinas, seguindo uma mesma direção. A cooperação entre os sexos masculino e feminino nas atividades escolares se faz mister na coeducação, assim como a necessidade de respeito à individualidade pessoal e sexual de cada educando, reconhecendo as referidas ações como pressuposto básico da ação educativa.

Não perdendo de vista esse objetivo, meninos e meninas devem ser educados de forma a poderem desenvolver suas capacidades de maneira coerente com suas peculiaridades sexuais e opções individuais, sem a opressão exercida pela diversidade sexual, e caberia à escola coeducativa a finalidade de melhorar as relações entre os sexos de modo a colocar condições propícias para um bom relacionamento na vida adulta (Ibidem, p.64).

A coeducação para Almeida (Idem) pode ser caracterizada em três formatos: coeducação total, quando a proposta está presente na escola a todo o momento, com igualdade

de educação e de oportunidades para ambos os sexos, na busca de uma educação democrática, que vai além da simples instrução ministrada aos dois sexos em conjunto. A coeducação total adota posturas, procedimentos e conteúdos que vão contra a desigualdade social e estereótipos de gênero naturalistas. Na coeducação parcial as atividades escolares permitem apenas o contato de meninos e meninas de forma sistemática, porém periódica, onde só em algumas atividades e em algumas horas do dia os alunos do sexo masculino e feminino estarão juntos. Esse formato não se volta para a construção das identidades de gênero em bases igualitárias. O terceiro modelo é caracterizado como o tradicional de ensino, baseado apenas na escola mista, onde algumas vezes se denomina de coeducação, mas meninos e meninas apenas têm o contato físico na escola sem que haja qualquer ação que busque equidade entre os gêneros.

Louro (2008a) levanta algumas concepções, formuladas por algumas pesquisadoras feministas, a respeito do modelo de coeducação e das escolas mistas, onde para elas o retorno às escolas separadas por sexo seria o mais benéfico para a educação de meninas e mulheres, marginalizadas historicamente pela dominação masculina. Estas pesquisadoras defendem que nestas escolas, meninas e mulheres teriam mais oportunidades de liderança e de expressão, recebendo de professoras e professores mais atenção e não sendo rotuladas como mais ou menos capacitadas em certas áreas, diminuindo assim os estereótipos de gênero do sexo feminino. Apesar dessa radicalidade as mesmas autoras reconhecem que as escolas separadas por sexo não respondem ao problema de como educar meninos/homens para uma transformação das atuais relações de gênero, sendo assim não se faz pertinente retornar a um modelo de escolas separadas por sexo para resolver as questões de igualdade entre meninos e meninas que ainda afligem o universo escolar.

Algumas outras proposições feministas podem ser destacadas, como aquelas que vieram a se constituir como *práticas pedagógicas feministas*, influenciando práticas educativas através de pedagogias emancipatórias, que se contrapunham aos paradigmas vigentes, considerados androcêntricos e autoritários. Estas pedagogias têm como objetivos romper com as relações hierárquicas tradicionais, onde todos os sujeitos podem alternar constantemente suas posições de poder, fazendo com que a competição ceda lugar à cooperação, além de levar uma produção de conhecimento coletiva apoiada na experiência de todo o grupo, na qual todo o domínio dos saberes é igualmente legitimado e reconhecido no âmbito social (LOURO, 2000; LOURO, 2008a). Uma perspectiva *omnilética* de educação se pauta nestes preceitos.

No entanto, Louro (2008a) também aponta algumas críticas em relação a estas pedagogias, mesmo sem negar que as proposições advindas da prática política e da teorização feminista têm sido significativas na inovação das práticas educativas:

Apesar da importância política que tais formulações pedagógicas certamente tiveram, elas necessariamente teriam de ser questionadas numa perspectiva feminista pós-estruturalista. Talvez elas devam ser questionadas em qualquer perspectiva feminista crítica contemporânea que se pretenda mais inclusiva (p.116).

A autora também complementa:

Curiosamente, num campo teórico onde a diferença é um conceito central, faz-se de conta que não há diferenças, simula-se que todos os sujeitos são iguais, que todos exercitam o poder com a mesma intensidade, dominam saberes que são igualmente legitimados e reconhecidos socialmente, etc. (p.117).

A normalização das identidades de gênero ainda se faz presente no cotidiano das escolas através de práticas que promovem a exclusão de sujeitos que não se adequam às expectativas relacionadas aos desempenhos intelectual e físico, critérios de avaliação, aptidões e tendências que se sugerem diferenciadas para meninos e meninas, porém mudanças já são constatadas sobre estas questões:

Estamos no meio de uma disputa política em torno das identidades sexuais e do gênero [...]. Esta disputa é travada, quotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, no que nos interessa em particular, é travada na escola e no currículo. De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; e de outro lado, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos (LOURO, 2000, p.56).

Distintas masculinidades e feminidades, apresentadas por meninos e meninas nas escolas, serão sempre construídas como dominantes ou marginais em ambientes e situações também distintas, podendo sempre ser modificadas com o passar do tempo, além de compreendidas de forma imbricada e relacional. As culturas e as estruturas determinadas pelas escolas e pelos sistemas curriculares serão os pontos de apoio e resistência para a construção de identidades de gênero específicas e localizadas, ao fixar nas crianças ideias do que é ser homem e mulher, partindo das concepções formadas por aquela comunidade local (PAECHTER, 2009).

De qualquer forma já se pode constatar, mesmo que de forma incipiente nas escolas e academias brasileiras, como afirma Louro (2008a), práticas educativas não sexistas que buscam subverter situações desiguais relacionadas ao gênero e à sexualidade vividas pelos sujeitos. A presença de meninas e mulheres em sala de aula¹⁸ - em alguns casos superando a presença masculina - a maior visibilidade de sujeitos homossexuais e bissexuais, o aumento nas discussões sobre sexo e sexualidade, dentre outros exemplos, atravessaram a escola rompendo com as tradicionais barreiras sociais, de tempo e de espaço, promovendo o contato com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, comportamentos, etc., produzindo assim seus efeitos.

A ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos: promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelos estudantes produzindo novos textos, não sexistas e não racistas; [...] acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e autocrítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias (p.124).

Gênero e sexualidade conceitualmente se diferem, como já discutido, e mesmo que os dois sejam também considerados pelas ciências humanas como construtos sociais, culturais e históricos, a sexualidade, não sendo limitada apenas à biologia, ainda é alvo de controvérsias no campo científico. É inevitável não afirmar que a sexualidade, assim como a questão de gênero, permeia o cotidiano escolar de meninos e meninas. Discuto no próximo tópico deste capítulo alguns aspectos sobre a sexualidade no contexto escolar.

2.3 – Sexualidade na escola

A sexualidade não deve ser reduzida apenas à “natureza”, embora haja uma ligação inevitável entre elas. Algumas linhas de pensamento das ciências humanas afirmam que a

¹⁸ De acordo com a PNAD - Pesquisa Nacional por amostras de domicílio – realizada em 2011, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - a população de 10 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,3 anos de estudo. As mulheres, de modo geral, são mais escolarizadas que os homens, com média de 7,5 anos de estudo, enquanto eles têm 7,1 anos de estudo. Em todos os grupos etários, com exceção do grupo de 60 anos ou mais de idade, a média de anos de estudo das mulheres foi superior a dos homens. A maior média foi a do grupo etário de 20 a 24 anos (9,8 anos), sendo de 10,2 anos de estudo na parcela feminina e de 9,3 anos na masculina.

natureza também se constitui como uma construção histórica e social, pois a linguagem, os símbolos e as representações se expressam nas marcas que são consideradas “naturais”, e assim sendo, o sexo, considerado como uma dessas marcas ditas naturais, precisa ser compreendido também como uma produção cultural e social, não apenas biológica, conforme aponta Louro (2000):

As formas de viver os nossos prazeres e desejos não estão dadas, prontas, pela natureza; há toda uma complexa combinação de sentidos, de representações, de atribuições que efetivamente vão constituir aquilo a que chamamos sexualidade. E, mais uma vez, esses sentidos, representações ou atribuições nunca são fixos e estáveis. Aquilo que se constitui, hoje, em formas “normais” de gênero ou de sexualidade nem sempre foi assim concebido e é um arranjo circunstancial e passível de ser alterado (p.39/40).

A sexualidade, assim como gênero, deve ser entendida e associada ao âmbito da história e da cultura. Entretanto, o apelo a uma matriz biológica para a sexualidade ainda é utilizado como base de algumas formulações, que ainda se constituem como uma regra:

A biologia é, supostamente, imutável, está fora da História e escapa da cultura e tudo isto parece particularmente “verdadeiro” quando o tema é a sexualidade. Neste caso, a abordagem mais recorrente é aquela que remete a um determinismo biológico. Esta é a compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente. A sexualidade torna-se, nesta perspectiva, num atributo biológico que pode ser compreendido como constituindo a sua origem, o seu núcleo ou a sua essência (Ibidem, p.94).

Perspectivas que buscam afastar-se do determinismo e do essencialismo biológico para o sexo, defendem que as formas de construção e de se viver a sexualidade são influenciadas pelo meio cultural, afirmando que os sujeitos aprendem através da cultura, comportamentos e atitudes que naquele determinado ambiente são considerados adequados para expressar sua sexualidade (Idem).

Trazendo a discussão para o âmbito da escola, Foucault (2011) afirma que a partir do século XVIII, um dos conjuntos estratégicos que desenvolveu dispositivos específicos de saber e poder a respeito da sexualidade, em específico neste caso sobre a sexualidade na infância, denominava-se de: “pedagogização do sexo da criança” (p.115). Esta estratégia afirmara que as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual, embora esta atividade fosse considerada indevida, além de ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, ao trazer consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais na infância. Existia toda uma preocupação com a sexualidade da criança durante o período:

[...] as crianças são definidas como seres sexuais “liminares” ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo; essa pedagogização se manifestou sobretudo na guerra contra o onanismo, que durou quase dois séculos no Ocidente (Idem, p.115).

Os colégios do século XVIII também são alvo de análise para Foucault (Idem) no tocante à sexualidade. Segundo ele, por uma visão global de suas estruturas, tem-se a impressão de que praticamente não se fala de sexo nas escolas durante a época, porém é necessário atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para a organização interior ao constatar que o sexo é tratado continuamente nas instituições educacionais no período.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separação, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (Idem, p.34).

Desta forma o silêncio geral em relação ao sexo das crianças e adolescentes nas instituições educacionais não poderia ser afirmado como verdade, segundo Foucault (Idem). Desde o século XVIII o discurso do sexo se faz presente nas escolas através de pontos diferentes de implantação do tema, codificação dos conteúdos e qualificação dos locutores. O sexo das crianças e jovens esteve presente nas falas e ações por intermédio dos educadores, dos médicos, dos administradores, dos pais e até mesmo pelas crianças, falando com elas ou mesmo fazendo com que elas falem sobre o assunto, através da imposição de conhecimentos canônicos ou formando a partir delas um saber que lhes escapa. A questão do sexo das crianças e dos adolescentes a partir do século XVIII tornou-se um importante foco de dispositivos institucionais e estratégias discursivas que objetivavam outros discursos – múltiplos, entrecruzados e hierarquizados – articulados com as relações de poder.

Para Peixoto, Sousa & Vieira (2010) a sexualidade está presente a todo o momento no nosso cotidiano, através das roupas, nas músicas, nas artes, nos esportes, nos movimentos, e sendo acentuada com a chegada da puberdade a escola neste contexto pode contribuir de forma significativa não se omitindo frente a sua abordagem. Este debate sendo estimulado

pela escola permite grande contribuição para a produção do conhecimento, reflexão, senso crítico e alívio das ansiedades dos jovens em relação ao tema. Na fala dos autores: “A sexualidade é construída a partir do que fazemos, de tudo que somos e das diversas influências que temos frente à temática. Tais influências como: a história, a cultura, a raiz social, a família que muitas vezes gera limites, mitos, tabus e preconceitos” (p.2).

Bonato (1996) nesta mesma direção afirma que falar de sexualidade significa também falar de todas as representações sociais que giram em torno desta temática na nossa sociedade, como: repressão, poder, preconceito, interdição do corpo, desejo, paixão, prazer, vida, morte, controle, gênero, pecado, opção sexual, construção de papéis sexuais, doenças sexualmente transmissíveis e etc. Todas estas questões ligadas à sexualidade, para a autora, não estão fora do contexto escolar: “É certo que a questão da sexualidade, antes de ser uma questão na e para a educação, é uma questão da própria sociedade ocidental. A educação opera dentro da sociedade, por isso não está ileso às influências que surgem dessa interação” (p.14).

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – de Orientação Sexual (BRASIL, 1998) são a principal política curricular em nível oficial existente sobre educação sexual no país. Surgindo com o nome de orientação sexual e proposto no currículo em forma de tema transversal, sem ser uma disciplina específica a cargo de um único professor, tornou a discussão sobre sexualidade responsabilidade de todos na escola.

A discussão sobre a inclusão da temática sexualidade nos currículos iniciou-se ainda na década de 70, quando esteve pautada na justificativa da formação global do indivíduo. Os movimentos sociais na época tiveram grande contribuição no que tange o papel da escola frente à sexualidade. Na década de 80 com o crescimento dos índices de gravidez na adolescência e a epidemia da AIDS, houve um aumento na demanda de trabalhos na área da sexualidade nas escolas brasileiras. Desta forma se reconheceu que a sexualidade poderia ser abordada não só no contexto exclusivo da família, espaço onde a criança recebe (ou não) maior parte das informações que farão parte da constituição de sua sexualidade, mas também no ambiente escolar (BRASIL, 1998).

A concepção dos parâmetros curriculares nacionais se baseia no seguinte princípio:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente

marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural (BRASIL, 1998, p.81).

Altmann (2001) esclarece que como a escola é uma das instituições onde se instalam mecanismos de dispositivos da sexualidade, pois através das tecnologias do sexo os corpos dos estudantes podem ser controlados e administrados, estes processos prosseguem e se completam através de um autodisciplinamento e autogoverno exercidos pelos sujeitos sobre si próprios, em relação ao gênero e à sexualidade. Desta forma os parâmetros curriculares nacionais para a autora, levando em consideração uma demanda atual em relação à dimensão epidêmica (AIDS) e mudanças nos padrões de comportamento sexual, não problematizam a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica, assim como deixa invisível categorias como a homossexualidade e heterossexualidade no seu conteúdo. Colocando o sexo em discurso, os PCNs não fogem à questão do dispositivo da sexualidade, que através de mecanismos, metodologias e práticas produzem sujeitos autodisciplinados no que tange à sua sexualidade: “O dispositivo da sexualidade perpassa espaços escolares, instaura regras e normas, estabelece mudanças no modo pelo qual os indivíduos dão sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos e sonhos” (ALTMANN, 2001, p.584).

Louro (2000) também reconhece que uma das concepções mais antigas na escola defende que as crianças nada sabem sobre sexualidade, e mesmo com as inúmeras afirmações de Freud, o discurso que permeia a escola diz respeito à “inocência” infantil, que na prática supõe que a sexualidade só se manifestará mais tarde na vida dos sujeitos. Todavia a autora reconhece que a sexualidade é um terreno sobre o qual as crianças e jovens se debruçam em curiosidade e interesse, sendo um assunto que permeia as conversas e integra de diferentes modos às culturas infantis e juvenis. O pensamento da autora expressa que:

Quando se permite entrar neste terreno, a escola fala da sexualidade como uma dimensão da vida adulta. Também aqui os adultos que entram em cena são pais e mães, ou são jovens que se estão a preparar para casar e ter filhos, tornando-se pais e mães. A sexualidade é usualmente apresentada em estreita articulação com a família e a reprodução. [...] Dentro deste quadro, as

práticas sexuais não reprodutivas ou não são consideradas, deixando de ser observadas, ou são cercadas por receios e medos (p.52).

É impossível afirmar que a sexualidade não esteja presente na escola, pois a mesma é presenciada nas conversas, nos grafites dos banheiros, nas piadas, nas brincadeiras, aproximações afetivas, namoros, além das falas e atitudes de professores e professoras em suas práticas cotidianas. Classificado como um campo reconhecido para a construção de sentidos e significações do ser homem e ser mulher, a ampliação da sexualidade na escola a partir de um caráter social e cultural, desmistifica o acento marcadamente biológico com o qual o sexo é tratado nas instituições educacionais, formulando assim inovações nas políticas e práticas curriculares. Para Louro (2008a) considerar apenas o componente “natural” do sexo, o biológico, em detrimento de uma contextualização social e cultural, ainda é uma prática comum nas abordagens sobre sexualidade propostas pelas escolas brasileiras.

No próximo capítulo apresento a metodologia de pesquisa escolhida para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

CAPITULO 3 - Metodologia

3.1 – Lócus do Estudo

A pesquisa de campo ocorreu em uma escola da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu¹⁹, estado do Rio de Janeiro, onde atuo como professor da educação básica desde o ano de 2009, e sendo assim considero este um dos fatores que justificam a escolha do lócus do estudo para desenvolvimento da pesquisa. A escola escolhida não foi aquela em que estou lotado como professor, justamente pela diferenciação das identidades de professor e pesquisador, que julguei ser definida e necessária para realização desta pesquisa de dissertação. Como professor da rede, meu acesso de entrada em outra escola, para fins de pesquisa científica, acabou sendo mais facilitado, não havendo a necessidade de trâmites burocráticos para realização da mesma dentro de um espaço escolar. A Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu solicitou que o meu contato fosse diretamente feito com a escola de interesse, não havendo assim impedimentos por parte da direção da instituição escolhida, e desta forma a pesquisa no campo ocorreu entre os meses de fevereiro e setembro de 2012.

Outro fator de grande ou até maior importância justifica-se no desenvolvimento desta pesquisa de dissertação, oriunda de um programa de pós-graduação de uma universidade pública, em uma escola também pública, gratuita, laica, universal e obrigatória, valorizando a riqueza cultural deste espaço, embora seja de conhecimento geral todos os problemas que a educação pública brasileira apresenta em seu contexto estrutural. Esta pesquisa também busca reafirmar o espaço do “chão da escola” como terreno fértil para novas e variadas pesquisas acadêmicas, desta e/ou de variadas temáticas no campo da educação.

Segundo Dayrell (1996):

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (p.136).

¹⁹ A cidade de Nova Iguaçu situa-se na região da baixada fluminense e faz parte da região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro.

A escola escolhida está localizada no bairro de Vila de Cava, que está a quatorze quilômetros da região do centro de Nova Iguaçu, sendo classificada como uma área pertencente à zona rural da cidade. Considerada a principal escola municipal do bairro no atendimento de alunos que cursam a Educação infantil, o primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e a Educação de jovens e adultos, foi inaugurada no ano de 2001, contando com três turnos em funcionamento e 933 alunos no ano de 2012. A rede municipal de Nova Iguaçu, segundo informações em seu site²⁰, dispunha, até o mês de outubro de 2012, de 126 unidades escolares e 66 mil alunos nas modalidades de Educação infantil e Ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos) e mais 6.405 alunos matriculados na Educação de jovens e adultos.

3.2 – Sujeitos e Amostragem

Para investigar os processos de inclusão/exclusão relacionados às questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, fiz a opção por turmas do 5º ano do ensino fundamental. Considerando que geralmente no 5º ano alunos e alunas encontram-se próximos ou já na fase designada como pré-adolescência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) afirmam que geralmente neste ciclo do ensino fundamental - 2º ciclo que compreende os 4º e 5º anos - meninos e meninas se aproximam mais, devido à curiosidade com o sexo oposto e à questão da aproximação da puberdade em suas vidas. Meninos e meninas nesta fase também já possuem formuladas partes de suas concepções sobre masculinidades e feminilidades.

Com a puberdade há maior entrosamento e atração entre meninos e meninas. Essa aproximação não se dá sem conflitos, medos e por vezes agressões de diferentes intensidades. Muitas vezes o professor é chamado a intervir nesses conflitos ao mesmo tempo em que pode propor situações de trabalho em conjunto como estratégia de facilitação das relações entre meninos e meninas (BRASIL, 1998, p. 99).

Paechter (2009) afirma que o currículo do ensino fundamental apresenta às crianças uma imagem do mundo e de seu lugar nele como homem e mulher, permitindo que elas construam identidades como aprendizes em alinhamento ou em contraposição a essas imagens, além de que é na faixa de idade entre 11 e 12 anos que as mesmas encontram na

²⁰ Disponível em <http://www.novaiguacu.rj.gov.br>. Acesso em Outubro de 2012.

escola o local principal para a construção de comunidades de práticas de masculinidades e feminilidades.

A amostragem em pesquisas qualitativas depende das características do grupo em que se está estudando, dos objetivos da pesquisa e de seus próprios recursos, tais como as limitações de tempo, mobilidade, acesso a equipamentos, etc. Em pesquisas qualitativas a amostra deve sempre tentar refletir a heterogeneidade do grupo pesquisado (ANGROSINO, 2009). A amostra se deu por duas turmas do 5º ano - as duas únicas turmas do 5º ano da escola no ano de 2012 – contemplando alunos, alunas e professoras regentes. Para Bauer & Aarts (2008) quanto maior a amostra, menor é à margem de erros nas estimativas.

Nomearei para ilustração da pesquisa as turmas que fizeram parte da investigação como 5ª A e 5ª B. A turma 5ª A apresentou no ano letivo de 2012 36 alunos, sendo 18 meninos e 18 meninas. Esta turma permaneceu com uma professora regente até o fim do 1º semestre, mas na volta do recesso, no mês de agosto, esta professora por motivos de doença precisou se afastar de sua atividade docente, não retornando ao trabalho até o fim da minha presença como pesquisador na escola, que foi até o mês de setembro. A turma então passou a ser regida pela coordenadora político-pedagógica²¹ da escola em caráter de urgência, fazendo com que a mesma se dividisse nas duas funções. A turma 5ª B obteve em 2012 o número de 37 alunos, onde 19 eram meninos e 18 meninas. Pela carência de professores que a escola e a rede municipal de Nova Iguaçu, de uma forma geral, vivenciaram no ano de 2012, a turma foi regida durante grande parte das minhas observações por uma professora contratada e não concursada, como na turma 5ª A. Inicialmente outros professores e a participação dos alunos em aulas complementares, como de Educação Física, estariam previstas na investigação do cotidiano escolar das turmas, entretanto a escola não dispôs destes profissionais durante a execução da pesquisa. Algumas poucas visitas das turmas pela sala de informática da escola, que contava também com monitores do Programa Mais Educação, e as aulas do projeto Proerd²², podem ser consideradas as atividades complementares que alunos e alunas tiveram durante o período de investigação. As professoras e os responsáveis por alunos e alunas

²¹ Coordenadora político-pedagógica - coordena a equipe pedagógica e o trabalho docente com vistas à realização do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar; participa do Conselho da Unidade Escolar; coordena as reuniões e atividades da Unidade Gestora Local; medeia a interação das Equipes Administrativa e Pedagógica; desenvolve ações integradas da Escola junto aos responsáveis e a comunidade em geral (Fonte: Regimento Escolar).

²² Projeto Proerd – Programa Educacional de Resistência às Drogas – da polícia militar do estado do Rio de Janeiro, em parceria com as redes municipais e estaduais de ensino, apresentando como objetivo central prevenir o abuso de drogas e a prática de atos de violência entre estudantes, através de atividades educacionais em sala de aula. Mais informações disponíveis no endereço eletrônico do Proerd: < <http://www.proerd-pmerj.com>>. Acesso em: Outubro de 2012.

assinaram um “Termo de consentimento livre e esclarecido”²³, concordando com a apresentação dos dados obtidos na pesquisa de dissertação, assim como em publicações posteriores, sendo esclarecidos da não existência de riscos e da possibilidade de desistirem da pesquisa a qualquer momento.

3.3 – O Estudo de Caso do tipo Etnográfico

Na busca por uma opção metodológica que viesse ao encontro dos objetivos propostos neste trabalho, optei pela utilização da etnografia aplicada em pesquisas na área de educação, denominada pelo que André (2009) chama de pesquisa do tipo etnográfico. A etnografia é considerada um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar cultura e sociedade, onde a descrição da cultura de um grupo social torna-se a preocupação central destes estudiosos, através de práticas, hábitos, crenças, significados, etc. Desta forma para André (Idem), deve haver uma adaptação da utilização da etnografia à educação, pois o processo educativo é o objeto central das pesquisas nesta área, diferenciando-se da antropologia, além de que requisitos que são cumpridos por antropólogos na prática etnográfica não necessitam ser realizados pelos investigadores das questões educacionais, tais como uma permanência longa do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e amplas categorias sociais nas análises de dados.

Seguindo nesta mesma linha, Dauster (2008) afirma a relevância da utilização da etnografia em pesquisas na área de educação, onde o pesquisador terá um olhar mais apurado frente os fenômenos educacionais apresentados, assim como a possibilidade de um saber híbrido e de fronteira com as leituras antropológicas, além de algumas apropriações do trabalho de campo nesta área. Dauster (Idem) também reconhece que existem distâncias nas crenças, valores e atitudes entre as duas áreas, antropologia e educação, mas defende a mediação entre os dois campos dos saberes. A autora define etnografia como o método que: “visa à coleta direta, minuciosa de fenômenos observados na vida social, através de sucessivas aproximações e impregnação continuada” (p.36). Dauster (1996), em outro trabalho, também levanta que preceitos da abordagem antropológica na área de educação permitem que o aluno seja conhecido por outras lentes, sendo analisado pela sua heterogeneidade e diversidade

²³ Ver anexo.

sociocultural, superando a concepção de que o “diferente” é inferior e que a diferença é uma “privação cultural”.

André (Op. Cit.) aponta algumas características da utilização das pesquisas do tipo etnográfico, destacando como a principal delas a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, determinando assim o pesquisador como o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Partindo deste princípio o pesquisador responde ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos e revendo a metodologia no decorrer do trabalho, tudo isso caso seja necessário, é claro. Outras características importantes deste método de pesquisa são a ênfase no processo, no que está acontecendo, e não apenas no produto e no resultado final; na preocupação com o significado, com a visão das pessoas de si mesma, do mundo que as cerca, tentando aprender e retratar toda essa visão pessoal dos participantes. Essa descrição e a indução são também de extrema importância, pois o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos, como situações, diálogos, pessoas, ambientes, depoimentos, que por ele próprio são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. A última característica destacada pela pesquisadora na pesquisa do tipo etnográfico, diz respeito a um plano de trabalho aberto e flexível, justamente na busca da formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem, no qual os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, assim como as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. A pesquisa do tipo etnográfico busca a descoberta de novos conceitos, relações e formas de entendimento da realidade.

O estudo de caso, muito ligado à pesquisa do tipo etnográfico, surgiu recentemente na literatura educacional através de uma acepção bem clara, conforme aponta André (Idem): “A aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso” (p.30). Convém deixar claro que nem todos os tipos de estudo de caso serão um estudo do tipo etnográfico e vice-versa. Yin (2010) discorre sobre o estudo de caso como método de pesquisa:

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Naturalmente, o estudo de caso é um método de pesquisa comum na psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. [...] Em resumo, o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (p.24).

Complementando a explanação sobre a metodologia de pesquisa do estudo de caso, Yin (Idem) afirma que o estudo de caso torna-se preferencial como escolha metodológica quando as questões da pesquisa forem “como” e “porquê”, quando não se exige controle dos eventos comportamentais e quando a pesquisa enfoca eventos contemporâneos.

Ao investigar questões sobre sexualidade e gênero no cotidiano de uma escola pública, a construção de masculinidades e feminilidades em meninos e meninas no ensino fundamental, permeados pelos mecanismos e processos de inclusão/exclusão, o estudo de caso do tipo etnográfico mostrou-se o método de pesquisa que melhor possibilitou descrever os significados culturais, suas nuances, representações, o dito e não dito apresentados no dia-a-dia escolar. André (2009) conceitua o estudo de caso do tipo etnográfico:

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação (p.31).

Ao sintetizar ideias de vários autores, André (Ibidem) afirma que o estudo de caso do tipo etnográfico deve ser usado:

(1) Quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (p.52).

Baseando-se em Erickson (1993), André (Ibidem) relata alguns dos avanços mais atuais do trabalho etnográfico em educação. Um deles diz respeito à superação de uma concepção ingênua de realidade, onde o etnógrafo deve ter claro pra si que a relação conhecimento-poder opera durante o trabalho de campo, não havendo isenção de valor: “[...] o

que faz um etnógrafo não é um retrato – ou uma reprodução - da realidade, mas uma interpretação, a *sua* interpretação da realidade [...]” (p.117). Outra questão está relacionada à tendência na diminuição do distanciamento entre pesquisador-grupo-pesquisado, que ocorria nos estudos mais tradicionais, para uma tendência mais cooperativa e dialógica que não se limita a mostrar só o que e como algo está acontecendo, mas também apresentando propostas de como seria possível modificar aquela determinada situação. Os resultados do trabalho devem ser úteis aos indivíduos e grupos pesquisados, tornando o trabalho mais público e aberto ao escrutínio. A chamada microetnografia ou microanálise também é destacada por Erickson, nas palavras de André (2009), onde o vídeo torna-se a fonte primária de análise dos eventos, e desta forma o foco da pesquisa muda do que “está acontecendo” para “como está acontecendo”: “O vídeo por si só é o documento vivo de uma situação e como tal pode ser visto, analisado, discutido, tornando-se mais público que as anotações de campo” (p.119). A etnografia em conjunto com a pesquisa-ação também é um ponto relevante destacado pelo autor, como aponta André (Idem) através dos seguintes exemplos: o planejamento e a direção do estudo sob a responsabilidade de um pesquisador, o professor observado atuando como colaborador ou até mesmo o professor fazendo a pesquisa em sua própria prática. Apenas é chamada a atenção neste último caso para o diálogo franco entre as partes e a definição clara de papéis. André (Idem) afirma que os caminhos atuais de pesquisas nesta modalidade, parecem apontar para a associação da etnografia com a pesquisa ação, ou mesmo o surgimento de uma forma mista de união das duas. Por último se esboça a possível criação de registros interativos nas redes de microcomputadores entre as pesquisas, possibilitando trocas e interações, enfatizando a globalização de informações e discussões, entre diferentes locais e países.

3.4 – Instrumentos de coleta dos dados

André (2009) designa a observação participante, a entrevista e a análise de documentos como técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia. Vou me deter na explanação de dois destes instrumentos que utilizei para coleta de dados na pesquisa de campo: a observação participante e a entrevista.

3.4.1 – Observação participante

Para André (2009) a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador terá sempre um grau de interação com os sujeitos e com a situação investigada, afetando-a e sendo afetado por ela.

Na observação participante, deve haver interação entre o pesquisador e o contexto pesquisado, uma relação direta com grupos ou pessoas, através do acompanhamento em situações informais ou formais, interrogando-os sobre seus atos e significados pelo diálogo constante. A participação do pesquisador se torna mais intensa quando o mesmo se identifica com o grupo pesquisado através do cotidiano de vida, das ações e aspirações (OLIVEIRA, 2008).

Angrosino (2009) descreve a observação como o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo, através dos cinco sentidos do observador. A pesquisa etnográfica baseia-se, segundo Angrosino, na observação regular e repetida de pessoas e situações, na maioria das vezes com a intenção de responder alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento ou da organização social. O autor aponta quatro possíveis identidades apresentadas pelo observador nas pesquisas de campo: o observador invisível, aquele que não é visto e nem notado no cenário da pesquisa, um papel que no momento é bastante rejeitado pelos pesquisadores, devido aos impasses éticos das pesquisas contemporâneas; o observador-como-participante, onde o pesquisador faz observações durante breves períodos, relacionando-se com os sujeitos pesquisados apenas como pesquisador; o participante-como-pesquisador, aquele que está um pouco mais integrado à vida das pessoas e do grupo, mas ao mesmo tempo em que é considerado um “amigo”, tenta também ser um pesquisador “neutro”; e finalmente o participante totalmente envolvido, que é aquele que se envolve totalmente com as pessoas e com suas atividades, desaparecendo completamente do cenário de pesquisa ao ponto de até mesmo deixar de reconhecer sua agenda de pesquisa. A minha identidade no campo de pesquisa se enquadrou em alguns momentos no observador-como-participante e no participante-como-pesquisador, conforme será mostrado posteriormente neste trabalho.

Etnógrafos que trabalham com técnicas de observação participante em suas pesquisas podem assumir papéis que vão de observador invisível ao de participante completamente envolvido, embora a maioria opte pelos papéis de membro ou participante, situando-se numa posição intermediária entre os dois extremos (ANGROSINO, 2009, p.86).

Oliveira (Op. Cit.) também descreve dois tipos de observações participantes possíveis nas pesquisas científicas: a observação participante natural, aquela em que o observador já é parte integrante do grupo, e a observação artificial, aquela em que o observador se integra ao grupo com o objetivo de fazer sua pesquisa. No caso desta pesquisa a observação artificial foi o meu objetivo, embora ao final da mesma já pudesse ser considerado um observador participante natural.

Utilizei um diário de campo como forma de registro das observações realizadas durante a pesquisa de campo. As anotações aconteciam de forma simultânea aos eventos, embora várias vezes eu tenha complementado alguma informação ao revisar os registros, descrevendo novas informações posteriormente. Em alguns momentos também registrei eventos através de imagens de fotos e vídeos.

3.4.2 – Entrevistas

De acordo com André (2009): “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (p.28). Gaskell (2008) defende que toda pesquisa com entrevistas pode ser designada como um processo social, uma forma de interação onde as palavras são o meio principal de troca, não sendo apenas um processo de informação de mão única (entrevistado/entrevistador), mas uma interação, uma troca de ideias e de significados, onde todos os sujeitos participantes encontram-se envolvidos na produção do conhecimento. A técnica da entrevista para Oliveira (2008) é considerada um excelente instrumento de interação nas pesquisas, permitindo um diálogo mais detalhado entre pesquisador e entrevistado, além da obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. Todavia o pesquisador deve atentar para não interferir na resposta do entrevistado, limitando-se apenas a ouvir e gravar a fala do mesmo, quando assim permitido. O roteiro da entrevista pode ser em forma de tópicos estruturados ou semiestruturados (Idem).

As entrevistas²⁴ foram realizadas em grupo com os alunos, de forma individual com uma das professoras²⁵ – da turma 5ª B - e com a coordenadora político-pedagógica da escola, através de tópicos semiestruturados. Perguntas semiestruturadas em entrevistas na pesquisa qualitativa permitem que o sujeito entrevistado possa ter a possibilidade de falar longamente através de suas próprias palavras, permitindo reflexões do mesmo sobre o tema em questão, além de que facilita o pesquisador na obtenção de maiores esclarecimentos e acréscimos, em

²⁴ Os roteiros das entrevistas encontram-se em anexo neste trabalho.

²⁵ Relembro que na turma 5ª A, a professora regente se ausentou da escola durante a pesquisa por motivo de doença e desta forma só foi possível fazer entrevista com a professora da turma 5ª B.

pontos importantes que possam ser levantados através de sondagens apropriadas e questionamentos específicos (GASKELL, 2008).

A escolha das entrevistas em grupo com os alunos, técnica também chamada de grupo focal, justifica-se pela possibilidade de interação de atitudes, opiniões e comportamentos diversos, que podem ser expressados entre o grupo pesquisado ao emitirem suas opiniões pessoais através de um debate sobre a temática apresentada. As entrevistas foram feitas em grupos de oito alunos, em cada turma, pois baseado em Gaskell (2008), um grupo focal tradicional deve ser composto aproximadamente de seis a oito pessoas, pois grupos muito grandes limitam uma participação efetiva dos sujeitos entrevistados. A opção de oito alunos também esteve condicionada ao quantitativo e ao tempo em que os mesmos se ausentariam de suas tarefas escolares, pois como as entrevistas ocorreram em horário de aula, foram negociadas com a professora, sem que causasse qualquer transtorno em seu planejamento do dia e sem que afetasse o procedimento técnico empregado na pesquisa científica. Foram feitas seis entrevistas em grupos de oito alunos e alunas, divididos por turmas, nas quais tive o cuidado de dividi-los em grupos sempre de quatro meninos e quatro meninas, totalizando 47 alunos e alunas entrevistados. Apenas uma entrevista em grupo contou com sete alunos, onde quatro eram meninos e três meninas. Destas entrevistas em grupo três foram da turma designada como 5ª A e três entrevistas da turma 5ª B. Alguns alunos não puderam ou não tiveram interesse em participar das entrevistas, por variados motivos: falta à aula no dia das entrevistas, a ausência de algum amigo que não estaria no seu grupo de entrevista, e o próprio não interesse em participar. A escola cedeu uma sala de aula vazia para que as entrevistas ocorressem.

Gaskell (2008) complementa algumas informações sobre a técnica de grupo focal:

O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade (Ibidem, p.75).

As entrevistas com a professora e com a coordenadora político-pedagógica ocorreram de maneira individual. Chamada também de entrevista em profundidade, a entrevista individual é uma conversação um a um, uma interação díade que busca explorar em detalhes a cosmovisão pessoal do entrevistado. Encorajando o sujeito entrevistado na entrevista em

profundidade, o pesquisador deve deixá-lo à vontade, estabelecendo uma relação de confiança e segurança, ação que se costuma a chamar de *rapport*. À medida que o *rapport* é posto em ação, o entrevistado se sentirá mais à vontade e expansivo para falar sobre as questões expostas, além do nível das opiniões superficiais, podendo assim o entrevistador aprofundar as questões e indagações, caso ache necessário (Idem). As entrevistas com a professora e a coordenadora ocorreram fora dos horários de trabalho, sendo pré-agendadas com as mesmas, no próprio espaço escolar.

Ressalto também que todas as entrevistas antes de serem aplicadas com os sujeitos da pesquisa passaram por uma fase de pré-teste, buscando identificar possíveis falhas quanto à redação das questões, compreensão dos entrevistados e possíveis respostas apresentadas. Os pré-testes foram realizados com professoras regentes do mesmo ano letivo pesquisado e com alunos e alunas, também do 5º ano e faixa etária condizentes com a pesquisa.

Entrevistas informais também foram realizadas durante a pesquisa de campo, tanto com alunos e alunas como com as professoras, dentro dos variados eventos observados no dia-a-dia da pesquisa no espaço escolar, objetivando esclarecimentos ou informações mais detalhadas sobre as ações que aconteciam em tempo real.

3.5 – Procedimentos de análise de dados

Os dados obtidos na observação participante, através do diário de campo, e nas entrevistas, com alunos e professoras, foram interpretados através do procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Considerada uma metodologia de análise de dados de grande importância na área da comunicação, a análise de conteúdo pode ser definida como: “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Ibidem, p.44). Todas as iniciativas, que a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistem na sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, tendo por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, pertencem ao domínio da análise de conteúdo. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três polos cronológicos, segundo a autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise, representa a fase de organização propriamente dita, um período de intuição, onde se torna operacional e se sistematiza as ideias iniciais, conduzindo a um esquema preciso as operações sucessivas num plano de análise. A escolha dos documentos a

serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final são as missões desta etapa. A exploração do material consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, na qual os dados brutos são transformados em unidades, através de recortes, agregação e enumeração, atingindo uma representação do conteúdo e de suas características, resultando na construção de categorias. O tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, terceiro polo cronológico, passa por etapas, dependendo de cada proposta de pesquisa por: operações estatísticas, estabelecimento de quadros de resultados, diagrama, figuras e modelos, colocando em relevo as informações fornecidas para análise. Esses resultados são submetidos também a provas estatísticas ou testes de validação, respondendo ao problema do estudo, além de apontar para novas dimensões teóricas e conseqüentemente novas investigações sobre o caso (BARDIN, 2011).

Grande parte dos procedimentos de análise organiza-se em torno de categorias. A categorização, na análise de conteúdo, é considerada a técnica mais antiga e mais utilizada na prática. Significa uma operação de classificação de elementos pertencentes a um determinado conjunto pela sua diferenciação, e logo após por reagrupamento ao efetuar uma analogia entre eles, de acordo com critérios previamente definidos. Pode ser feita através de desmembramento do texto em unidades, sendo a investigação de temas ou análise temática a mais rápida e eficaz. O primeiro objetivo da categorização se baseia em fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, uma espécie de passagem para dados ordenados e organizados. Bardin (2011) explicita como proceder com a categorização:

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (p.147).

A autora também complementa: “A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (Ibidem, p.149). A análise categorial funciona por operações de desmembramento do texto em unidades categorizadas, segundo reagrupamentos analógicos.

Dentre as diferentes possibilidades de categorização a investigação de temas ou análise temática é considerada rápida e eficaz em sua aplicação a discursos diretos e simples.

Utilizo neste estudo categorias pré-definidas, que foram determinadas a partir do caráter tridimensional da perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão em educação, que são a criação de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS & PAULINO, 2006; SANTOS, 2009), parte da base teórica desta dissertação, em conjunto com os referenciais da teoria e dos estudos sobre gênero e sexualidade (SCOTT, 1995; BUTLER, 2010; entre outros).

Os dados obtidos nos relatos do diário de campo e nas transcrições das entrevistas foram lidos, o que na análise de conteúdo se chama de leitura flutuante (BARDIN, 2011), destacando-se temas destes materiais e categorizando-os dentro das dimensões culturas, políticas e práticas, gerando assim o que se chama de subcategorias, que serão discutidas com base na teoria apresentada. Este é o critério de categorização chamado de semântico, que citei anteriormente, no qual os temas associados à categoria se agrupam sob um título conceitual. Apresento abaixo um quadro com as categorias e as subcategorias de análise:

TABELA 2 – Categorias e subcategorias/temas

Categorias de Análise		
Culturas	Políticas	Práticas
Feminilidades x Feminilidade	Acordos em sala de aula e as questões de gênero	Atividades escolares e as questões de gênero
Masculinidades escolares e suas culturas	Regras escolares sobre o uniforme feminino	A sexualidade nas práticas escolares
Culturas generificadas no cotidiano escolar	Planejamentos e regras sobre organização e divisão entre meninos e meninas na escola	Performances de gênero
Concepções sobre sexualidade na escola	Projeto sobre educação sexual na escola	A prática do bullying associado ao gênero e à sexualidade.

As dimensões culturais, políticas e práticas, podem em alguns momentos (como neste da categorização) se sobressair uma à outra, quando compreendidas buscando-se seus significados e conseqüentemente suas distinções, no entanto deve ser ressaltada a existência de um caráter simultâneo, atemporal e dinâmico destas categorias de análise, sendo as mesmas também influenciadas entre si nas suas construções infundáveis. A categorização dos dados, baseada nas dimensões, se justifica como uma forma de organização da pesquisa, entretanto durante a exposição e análise destes dados, que serão apresentados no próximo capítulo, poderá ser constatada a presença de duas ou mais dimensões em determinado relato do dia-a-dia escolar. De acordo com Freitas (2010):

[...] estudos sobre a dialética inclusão/exclusão foram identificadas três grandes dimensões: *Culturais, Políticas e Práticas*, que se encontram sempre presentes, quando utilizadas como categorias de análise, podendo qualquer uma delas se sobressair sobre as outras ou se igualarem em frequência, ou ainda, serem concomitantes, tendo em vista a linha tênue que as separa (p.45).

3.6 – O dia-a-dia como pesquisador na escola

FIGURA 2: “Chamadinha” da turma 5ª B



As visitas sistemáticas à escola para pesquisa de campo iniciaram-se no mês de fevereiro de 2012, mais especificamente na segunda semana de aula, que se situou uma semana após o recesso do carnaval, na última semana do referido mês. Anteriormente a esta data, uma semana antes do carnaval, primeira semana de fevereiro, já havia visitado à escola para combinar com a direção os dias em que estaria fazendo as observações, assim como também me apresentar às professoras regentes das turmas, explicando os objetivos da pesquisa e alguns detalhes. Estive presente na escola coletando dados, durante duas tardes semanais, até o mês de julho, porém nem todas as tardes dedicadas à pesquisa foram concretizadas. Algumas vezes fui surpreendido com a saída dos alunos mais cedo e cancelamento de aulas por variados motivos: falta de merenda escolar (que persistiu até o mês de março), falta de água na escola, faltas das professoras no dia de aula, feriados, pontos

facultativos e reuniões que ocorriam nos horários de aula. Exemplos concretos que são constantemente vivenciados por um pesquisador que se debruça em uma investigação no chamado “chão da escola”.

Ao iniciar as observações pude perceber um estranhamento, até de certa forma natural, de alunos, alunas e professoras, não apenas por uma pessoa que circulava em meio a eles e elas e não era profissional da escola, mas também com uma figura masculina que passou a se tornar presente no espaço. Neste momento pude constatar que não havia professores homens no contexto escolar daquela instituição, tirando o instrutor da sala de informática, um jovem que cursava o ensino médio e fazia um estágio de informática. Louro (2008a) aponta que ao longo da segunda metade do século XIX, a chamada feminização do magistério foi um processo que acarretou mudanças estruturais nas instituições de ensino e que pode ser constatado até os dias atuais em nossas escolas, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, através da predominância de mulheres professoras nos quadros docentes. Nas palavras da autora: “Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível e conveniente” (p.96/97). De certa forma esse estranhamento fez sentir-me também à deriva de um processo de exclusão, pois além de ser um sujeito do sexo masculino em um ambiente construído culturalmente como feminino, não era aluno, não era professor ou qualquer outro funcionário da escola, e assim a impressão era de que não havia espaço e até mesmo justificativa da minha presença no espaço da escola, através dos olhares curiosos aos quais estava sendo submetido constantemente naquela situação. Esta sensação diminuiu um pouco com o passar do tempo em que se desenvolveu a pesquisa na escola, mas não chegou a ser totalmente eliminada.

Em meio a este estranhamento, havia também alguns questionamentos, feitos sempre por alunos e alunas, que a partir da observação das minhas roupas²⁶ percebiam estar diante de um professor de Educação Física e lançavam as perguntas: “Quando você vai dar aula pra gente?” ou “É na semana que vem que nós iremos pra quadra?” (Turma 5^a A, diário de campo em 27/02/2012; turma 5^a B, diário de campo em 02/03/2012). Tentava explicar da melhor forma possível, que estava ali fazendo uma pesquisa para a faculdade em que estudava e não para lhes dar aulas de Educação Física, mas realmente era algo bem complicado de

²⁶ Atuo como professor de Educação Física na rede municipal de Nova Iguaçu e nos dias da realização da pesquisa de campo, que ocorreram sempre no turno da tarde, estava voltando da escola onde trabalho, no turno da manhã, usualmente com roupas específicas para atividade física (calça de malha, bermudão, tênis, agasalho, etc.).

entendimento por parte deles. Outra situação que gerava muitas perguntas estava relacionada ao diário de campo. Grande parte de alunos e alunas das duas turmas questionavam se eu estava anotando os nomes de quem fazia mais bagunça. Certa vez, esta estratégia foi até mesmo utilizada por uma das professoras para que a indisciplina da sala fosse minimizada, sem até mesmo que eu soubesse, e segundo ela chegou a durar umas duas aulas, mas depois eles mesmos ignoraram, pois não viram nada acontecer com os “supostos nomes” que estariam anotados no caderno.

Paralelo às observações que estavam sendo realizadas, algumas vezes houve a necessidade de que eu estivesse sozinho com as turmas, pois as professoras haviam se atrasado e eu precisei ficar com eles até a chegada delas, em outras elas precisaram ir até à secretaria da escola ou à direção resolver algum problema, e nestes momentos eu precisava sempre me impor, utilizando a voz em tom alto e ficar de pé diante da porta, tentando evitar conflitos entre alunos e alunas e a saída de alguém da sala de aula na ausência das docentes. Ocorreram também situações em que os alunos e alunas me pediam auxílio, principalmente nas atividades de matemática e português, e neste momento pude constatar que muitos deles estavam no 5º ano de escolaridade, mas mal sabiam ler, escrever e fazer cálculos matemáticos simples, fazendo-me refletir à respeito de que os processos de exclusão perpassavam as questões de gênero, principalmente em grau de importância dentro do dia-a-dia de uma escola pública brasileira. A questão da violência também esteve representada em variados momentos em que me encontrei presente na escola e por diversas vezes precisei ser rápido, junto com as professoras, para apartar confrontos corporais entre alunos x alunos, alunas x alunas e alunos x alunas. Alguns relatos sobre estas questões de violência serão expostos e discutidos mais à frente.

Uma situação curiosa também a ser relatada, durante o período de observação, esteve relacionada a uma grande aproximação de alunos do sexo masculino comigo, em comparação com as alunas, tanto nos momentos em que eu circulava pelo espaço escolar, em especial nos recreios, como naqueles em que estive em sala de aula. Quando fazia as observações nos recreios, era sempre seguido pelos grupos de meninos das turmas observadas e também das outras turmas, que conversavam comigo variados assuntos, como as brincadeiras que gostavam, seus amigos na escola, como eram suas famílias, onde moravam, etc. Na sala de aula a mesma situação ocorria, e algumas vezes as professoras precisavam intervir, não deixando que os mesmos mudassem de lugar para sentar no local onde me posicionava para as observações, que eram sempre variados. Eu também precisei algumas vezes pedir que durante o recreio eles se afastassem um pouco, e que em sala de aula não trocassem de lugar sempre

para ficarem próximo de mim, alegando que eu não poderia conversar com eles o tempo todo, pois não só atrapalharia as tarefas deles, como também o meu trabalho. Costa (2007) em tese de doutorado que pesquisou professores do sexo masculino em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, constatou que alunos e alunas tendem a apresentar certa curiosidade com a presença masculina dentro escola, principalmente nas escolas com predominância de professoras mulheres, havendo uma maior necessidade de aproximação, que em suas representações generificadas, permeadas pelos meios cultural e social, significam potencialização, prontidão e eficácia, diferenciando-se da presença feminina, muito voltada para harmonização, afeto, cuidado e bom comportamento. De acordo com o autor:

[...] o professor homem é uma necessidade da criança e a atuação masculina na escola não deve gerar ambivalência e dúvidas acerca de sua eficácia e adequação, muito ao contrário, demonstra evocar nos grupos, a partir de seus comportamentos distintos da professora, outros níveis de reflexão e aprendizado, complementares ao das mestras. [...] há uma certa repetição das relações habituais com as figuras paterna e materna, em que a mãe é considerada, tradicionalmente, mais permissiva e para quem a permanência em comportamento silencioso e atento seria suficiente para a aceitação da criança. Já com o professor homem, à semelhança das exigências paternas, a produção e a realização seriam condição fundamental para o mesmo acolhimento. (p. 125).

No ultimo dia de pesquisa, que se deu pela realização das entrevistas, presenteei alunas e alunos com um bombom cada, retribuindo assim a participação e a contribuição de todos com a minha pesquisa de dissertação. Neste ultimo dia recebi desenhos, cartas de despedida, balas, doces, beijos e abraços de alunos e alunas, além de pedidos para que eu não fosse embora da escola e passasse a dar aulas também pra eles e elas. Sendo assim o pesquisador que inicialmente em seu mergulho no campo de pesquisa se sentiu excluído, por naquele momento ser classificado como “diferente” no espaço em que se encontrara, deu lugar a alguém que de fato, por ter vivenciado tais situações, compreendeu que inclusão/exclusão é um processo dialético e dinâmico, repleto de complexidades e possibilidades sempre mutáveis.

A análise dos dados da pesquisa de campo será apresentada no próximo capítulo.

CAPITULO 4 – Gênero e sexualidade nas culturas, políticas e práticas escolares de inclusão/exclusão

Apresento neste capítulo os dados da pesquisa de campo realizada em uma escola pública, conforme explanação feita no capítulo anterior. Para cada tópico nomeio e retomo os conceitos que foram discutidos no primeiro capítulo deste trabalho, a perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão em educação, composta pelas suas dimensões culturais, políticas e práticas – categorias de análise deste trabalho - e apresento como subtópicos as temáticas/subcategorias – oriundas dos dados da pesquisa de campo, após categorização - que serão discutidas com base neste referencial e nos estudos sobre gênero e sexualidade, estes apresentados no segundo capítulo desta dissertação.

4.1 – Culturas de Inclusão/Exclusão

As culturas de inclusão/exclusão estão associadas aos valores, opiniões, concepções, formas de pensar e julgar que são construídas em diversas instâncias de nossas vidas, incluindo neste contexto a educação e a escola. De acordo com Santos (2009):

De certa maneira, podem-se observar as culturas presentes, em disputa ou em convergência, em dado contexto, quando se atenta, por exemplo, às justificativas dadas a – ou julgamentos feitos sobre – certas decisões daquele contexto. Tais justificativas e julgamentos podem variar, mas cada uma indica um pensar, um sentir, um projetar de intenções e atos que podem se materializar ou não no cotidiano, podem se contradizer ou não, gerar conflitos ou não, convergir, ou não. Mas que, de todo modo, refletem o lugar da legitimação (ainda que interna, subjetiva a cada sujeito) de práticas e teorias (p.15).

A autora também coloca que as culturas (algumas vezes sutis) constroem e permeiam os discursos dos sujeitos, e em cima destes discursos se legitimam práticas e ações em consonância com o pensamento que fora explicitado. As subcategorias/temáticas relacionadas às culturas de inclusão/exclusão, através dos dados do campo de pesquisa são: feminilidades x feminilidade; masculinidades escolares e suas culturas; culturas generificadas no cotidiano escolar; concepções sobre sexualidade na escola.

4.1.1 - Feminilidades x Feminilidade

Plural, pluralidade, diferenças. Parece ingênuo falar, hoje, da feminilidade, do feminino ou da mulher como se houvesse alguma essência ou uma forma singular de viver essa condição (LOURO, 2006, p.1).

Na turma 5^aA as formas de feminilidades encontradas nas meninas apresentavam subjetivações variadas que iam das meninas “mais infantis”, que partilhavam de conversas e assuntos ingênuos, ainda participando de brincadeiras na hora do recreio, além de se valorizarem através do bom comportamento e dos estudos, como também de modelos de meninas que apresentavam uma feminilidade “mais adulta”, voltada para a vaidade, para os assuntos de namoro, em conjunto com a indisciplina, o não interesse nos estudos e até mesmo a violência no ambiente escolar. Algumas – poucas - meninas também se encontravam no meio termo destas duas formas de feminilidades, transitando entre um grupo e outro, mas sendo cobradas por uma definição de lado, entre elas mesmas. Nesta turma estes dois modelos viviam em conflitos constantes, segundo as falas das mesmas:

²⁷Eu não sou amiga destas meninas da sala, porque dá pra perceber que nunca ficaram com ninguém, elas não tem assunto pra conversar, são feias e nenhum menino nunca vai se interessar por elas (Aluna Brenda²⁸ – 5^a A).

Eu já fui amiga da Francisca, no 3^o e no 4^o ano. Hoje em dia ela mente muito dizendo que já ficou com não sei quem, que tinha um da rua que gostava dela, mas era tudo mentira, ela é muito sem graça e parada pra já ter feito isso, é só ver as meninas que ela senta perto, dali nunca ninguém beijou... (Aluna Samara – 5^a A).

Olha, eu até falo com elas, mas pra ser amiga o tempo todo, sentar perto, ficar junto no recreio não tem como, porque elas são muito fogueantas e a minha mãe já falou pra eu ficar distante de meninas assim desse jeito (Aluna Francisca – 5^a A).

²⁷ As falas das/os participantes da pesquisa serão apresentadas em itálico e com recuo de parágrafo. As falas oriundas das entrevistas com professoras e dos grupos focais com alunos e alunas não apresentarão data, diferenciando-se dos excertos retirados do diário de campo, que serão designados por turma e data.

²⁸ Preservando o anonimato da escola e dos sujeitos da pesquisa, alunas, alunos, professoras, coordenadora e diretora serão designados por nomes fictícios ao longo dos relatos desta dissertação.

Nas falas das alunas Brenda e Samara, que fazem parte do grupo de meninas “mais adultas” da sala, há uma valorização por uma identidade feminina que busque a vaidade e o interesse por namoros, características que são primordiais para pertencimento dentro deste grupo de meninas em que estão inseridas. Em seus estudos sobre as feminidades escolares, Paechter (2009) afirma que conforme as meninas crescem e se movimentam nas séries escolares subsequentes do ensino fundamental, o abandono das culturas de infância em prol de conversas entre si, do serviço aos outros e do fazer e desfazer de amizades representavam um modelo de identidade associado ao status de garotas mais velhas da escola, afastando-se de tudo o que era considerado infantil, excluindo de participação no grupo, meninas que não apresentem tais interesses e características.

Ao contrário disto as meninas que apresentavam uma feminilidade “mais infantil” repudiavam a ideia de se comportarem da mesma forma que elas, pois em suas concepções, algumas vezes influenciadas pela família, como na fala citada acima pela aluna Francisca, deveriam se afastar de meninas que se apresentavam daquele jeito na escola. Em conversa informal comigo, Francisca afirmou que só poderia pensar em namoro após os 15 anos, como ocorreu com sua irmã mais velha, pois para seus pais ela não tinha idade para namorar. Neste bate-papo com Francisca, descobri também que parte das meninas deste grupo frequentavam igrejas evangélicas no bairro, e que assim como ela eram proibidas pela família de namorarem. A aluna também me conta que no outro grupo existem meninas evangélicas, mas que dentro da escola modificavam completamente o seu comportamento, segundo ela “esquecendo ser da igreja” (Diário de campo em 19/03/2012). Outra menina deste grupo, Marcela, me conta que é proibida por sua mãe de se comportar como estas meninas, pois a mesma quando mais jovem também era assim e se modificou quando passou a fazer parte de uma igreja evangélica. Durante a entrevista em grupo Marcela complementou dizendo que sua avó fala que é melhor ser amiga dos meninos do que ser amiga de algumas meninas:

A minha avó fala que é melhor ter amigos meninos do que amigas meninas como estas aqui da escola, que são todas falsas. Pra ela as mulheres são sempre falsas. Mesmo assim eu tenho muitas amigas aqui na escola que gosto muito (Aluna Marcela – 5ª A).

Marcela também respondeu à pergunta sobre o que muitas meninas na escola fazem e ela não gosta de fazer:

Piranhara. A maioria das meninas faz e eu não gosto de fazer [...]. Piranhara é dar em cima dos meninos, falar só sobre namoro [...] (Aluna Marcela – 5ª A).

Para Louro (2008a) instituições sociais como escola, família e igreja “fabricam” os sujeitos, sendo instâncias que atravessam e são atravessadas pelo gênero. Família e igreja reproduzem e legitimam uma cultura sexista e excludente que coloca homens e mulheres em posições fixas bem definidas, e no caso específico do sexo feminino, o controle sobre a identidade social na busca por um comportamento “desejável” através da submissão e do ocultamento da sexualidade, pode ser caracterizado como um processo disciplinador e regulador que geralmente é refletido na educação de meninas e mulheres. Aquelas que não se apresentam deste modo, sob um olhar mais conservador, serão excluídas de grupos sociais que legitimam este comportamento “padrão” feminino.

Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades (LOURO, 2008, p.82).

Segundo Bourdieu (2009) marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a julgar todas as faltas femininas à decência, a igreja tende a apresentar uma visão pessimista da mulher e da feminilidade, inculcando uma moral familiarista, baseada no domínio dos valores patriarcais e na inata justificativa da inferioridade feminina. Esta forma de ação da igreja em inferiorizar a mulher é colocada em prática também de maneira indireta sobre as estruturas históricas do inconsciente, através de textos sagrados e até mesmo do espaço e tempos religiosos.

Santos (2009) afirma que em função da própria diversidade humana, as culturas podem ser identificadas nos variados contextos como culturas em conflitos, culturas em debates ou culturas em embates. Neste caso específico da turma 5ª A existiam divergências entre as duas culturas sobre o significado de ser menina. Enquanto para um grupo de alunas o padrão feminino relacionado à passividade e ao silêncio era recusado, na busca por uma feminilidade mais assertiva²⁹, no outro essa feminilidade que rompia padrões, era totalmente descartada e vista como uma feminilidade marginal, sendo dois modelos que conviviam lado a lado no contexto escolar, em constante oposição de ideias, excluindo-se mutuamente. A

²⁹ Uma feminilidade que se aproxima de um padrão estereotipadamente masculino.

complexidade dos processos de inclusão/exclusão mostra neste caso que não existe apenas um grupo vítima da exclusão, conforme uma análise *omnilética* prevê. A exclusão entre os grupos de meninas era simultânea.

A diferença de comportamento entre as meninas e a comparação do grupo de meninas “mais adultas” com os meninos da sala, era enfatizada algumas vezes pela professora, além de vista como uma característica não natural do sexo feminino, conforme relato de dois alunos da turma na entrevista:

Lá na sala acontece direto dos meninos ficarem quietos e das meninas fazerem bagunça o tempo todo. A professora fala assim: “Eu nunca vi isso, os meninos quietos e as meninas bagunceiras. Vamos começar a se comportar, meninas” (Aluno – 5ª A).

A professora falava mesmo: “meninas, se comportem igual aos meninos, que estão quietos” (Aluno – 5ª A).

A professora da turma tinha consciência da diversidade entre os grupos de meninas e justificava esta questão no amadurecimento biológico individual de cada uma, na fase de pré-adolescência, em que segundo ela, algumas alunas estavam e outras não. As meninas dos dois grupos apresentavam idades que variavam entre 10 e 12 anos, não havendo interferência da idade para que uma ou outra fizesse parte de determinado grupo, ou seja, nos dois grupos constavam meninas de idades diversas, e conseqüentemente o desenvolvimento físico era distinto entre as mesmas. Levando-se em consideração que as identidades dos sujeitos na contemporaneidade são híbridas e constituídas dentro de discursos sociais específicos (HALL, 2006), não seria apenas o desenvolvimento físico a justificativa para que as meninas apresentassem feminilidades distintas. A meu ver as questões socioculturais tinham grande presença nas escolhas e atitudes das mesmas, sobrepondo a questão biológica da idade, defendida pela professora nas diferenças entre os grupos de meninas. Paechter (2009) afirma que as feminidades são produto de processos grupais, assim como as masculinidades.

Um terceiro modelo dentro das feminilidades encontradas na turma 5ª A pode ser o caso da aluna Jaqueline. Esta menina se encontrava próxima do grupo das alunas “mais adultas”, era também vaidosa como elas - encontrei-a algumas vezes nas observações de aulas com penteados diferentes, maquiada e sempre com o short do uniforme bem curto – partilhava com as mesmas os assuntos sobre namoros, era também desinteressada nos estudos, porém dentro deste próprio grupo de meninas vivia também um processo de exclusão, por transitar

entre os grupos masculinos da sala, sempre participando das brincadeiras com os meninos e envolvida em brigas e confusões. A exclusão não ocorria só dentro do grupo, mas também pelos/as demais alunos e alunas da turma, como pela professora e direção da escola, onde a feminilidade transgressora de Jaqueline causava estranhamento. Em alguns momentos do período de observação de aulas ouvi da professora da turma: “Jaqueline, comporte-se como uma menina” (Diário de campo em: 05/03/2012; 26/03/2012; 02/04/2012; 04/06/2012) quando a mesma se encontrava envolvida em brigas. Jaqueline transgredia de forma dupla o padrão de comportamento “adequado” para uma menina, ao fazer parte do grupo de meninas “mais adultas” e transitar entre os grupos de meninos. Abaixo cito algumas falas dos sujeitos da pesquisa sobre o modelo de feminilidade apresentado por Jaqueline, exprimindo assim suas concepções e valores sobre a aluna:

Quando alguém fala alguma coisa mal da Jaqueline, ela parte pra cima igual homem, aí a professora falou assim: “Jaqueline, se comporta como uma menina, fica quieta, não fique brigando assim não, como um homem” (Aluno 5ª A).

Sobre a Jaqueline uma vez a tia brincou e tudo com ela, falando assim: “daqui a pouco vou trazer um chapéu e uma blusa de menino pra você, porque você fica se comportando igual a um menino”. [...] A Jaqueline tem um comportamento muito parecido com os meninos, ela parece que quer ser um menino, mas ela é uma menina, ela já falou que não gosta muito das coisas que a gente faz (Aluna 5ª A).

Ah, a Jaqueline aquela que é sapatão [...]. A Jaqueline tem jeito de menino, anda com os meninos, bate igual aos meninos, tudo de menino ela tem... (Aluno 5ª A).

Eu acho que não tem nada haver, é o jeito dela mesma, porque se ela quisesse ser menino ela estaria usando bermuda igual a deles, ela usa bermuda apertadinha, se arruma. É o jeito dela (Aluna 5ª A).

[...] Nesta turma de 5º ano temos a Jaqueline, que está o tempo todo metida no grupo dos meninos [...] Eu acho que é normal [...] a não ser que isso traga problema, derrepente na hora do recreio, causando conflitos como já aconteceu, mas fora isso, na minha visão, acho que é normal (Coordenadora político-pedagógica).

Segundo Louro (2008b) alguns sujeitos por diferentes razões e circunstâncias ao escaparem das normas, promovendo descontinuidade em uma sequência até então instituída como caminho igual para todos, serão tomados como minoria e conseqüentemente excluídos de uma educação que se pretenda para a maioria, sendo designados como desviantes ou diferentes. Jaqueline, a meu ver, vivia um processo múltiplo de exclusão, pois além de fazer parte de um grupo de meninas, que também se encontravam à margem por apresentarem uma feminilidade resistente, também causava estranhamento dentro do próprio grupo por transitar também entre os grupos masculinos, que por sua vez a excluíam questionando sua identidade sexual. O desconforto era visível na aluna, nesta busca por uma identificação entre os diferentes grupos na escola.

Louro (Ibidem) afirma que:

A identidade é assegurada através de conceitos estáveis de sexo-gênero e sexualidade; mas há sujeitos de gênero “incoerentes”, “descontínuos”, indivíduos que deixam de se conformar às normas genericadas de inteligibilidade cultural pelas quais todos deveriam ser definidos (p.67).

Paechter (2009) relata que se um membro de um grupo resolve operar entre as fronteiras ou para além dela, é provável que não seja considerado participante pleno, pois se as fronteiras forem muito largas ou fluídas, se perderá a coerência e seus membros começarão a se sentirem incertos sobre seu pertencimento e sobre sua relação com a identidade. Exemplo que ocorre com Jaqueline, que transita entre os grupos masculinos e entre um grupo feminino na turma, não sendo plenamente aceita em nenhum deles, por ter seu comportamento em certos momentos mais voltados para um lado e em outros momentos para o outro. A autora completa:

A natureza fronteira das práticas de masculinidade e feminilidade dentro de qualquer grupo em particular demanda um processo panóptico de controle permanente e contínuo dos membros do grupo. Tanto para situarem suas identidades dentro de uma comunidade de prática de masculinidade ou feminidade, quanto para, assim, serem reconhecidos pelos outros membros e por estrangeiros, os participantes precisam assegurar-se de que seu comportamento é consoante às normas do grupo (Ibidem, p.47).

As culturas escolares colocavam em evidência a feminilidade de Jaqueline, promovendo um processo de exclusão com base nas normas regulatórias de gênero, pautadas também em uma matriz heteronormativa, que busca situar a aluna dentro dos padrões mais “adequados” a serem seguidos por uma menina. Investimentos são sempre produzidos por

diversas instâncias, e aí se inclui a escola, com o objetivo de reafirmar as normas de gênero e sexualidade socialmente legitimadas (LOURO, 2008b). Desta forma é necessário que Jaqueline se enquadre apenas em um grupo ou em um modo específico de identidade? Pautando-me na perspectiva *omnilética* de educação, reconheço que com certeza não.

4.1.2 – Masculinidades escolares e suas culturas

Retomando os conceitos de Connell (1995, 2003) de que diversas masculinidades são produzidas em distintos contextos sociais, e que estas masculinidades encontram-se agrupadas em torno de um modelo hegemônico de masculinidade, permeadas pelas relações de poder existentes, discuto neste tópico as culturas de inclusão/exclusão que dizem respeito às masculinidades escolares. Outro ponto importante nos preceitos de Connell (1995, 2003) é que devemos pensar as masculinidades como um projeto, tanto coletivo como individual.

Novos modelos de masculinidades são citados em determinada aula observada, conforme apresento abaixo:

Em aula de português, onde foi apresentado um texto sobre direitos humanos, foi levantada a questão do trabalho infantil. Alguns meninos disseram à professora, em tom de deboche, que eram explorados em casa pela mãe, pois faziam trabalhos domésticos como arrumar a casa e lavar louça. Outros meninos na turma também falaram que trabalhavam em casa auxiliando a mães nas tarefas domésticas. Questionei o aluno Talmo, que estava ao meu lado, sobre o que ele achava dos trabalhos domésticos feitos por um homem, e ele me disse que também ajuda a mãe em casa, mas que os homens fazem pra “dar uma força” às mulheres, e que pra ele este não era serviço de homem. Claudio, outro aluno que estava próximo, ao ouvir nossa conversa fala: “todo homem deve fazer trabalho doméstico, porque pode acontecer da esposa trabalhar e ele não, como acontece na minha casa, onde minha mãe trabalha fora e meu pai não”. Talmo se mostra surpreso e ri. (Turma 5ª A, diário de campo em 05/03/2012).

À medida que as crianças crescem, sob a influência de membros efetivos das comunidades em que estão inseridas, considerando neste grupo seus familiares, elas organizam internamente as informações sobre o que é ser homem e ser mulher, elaborando conceitos sobre masculinidades e feminilidades. Sendo assim é importante considerar as culturas familiares, como relações gendradas em poder/conhecimento, na construção das concepções e das aprendizagens de gênero (PAECHTER, 2009).

As configurações familiares de Claudio não iam ao encontro do que Talmo reconhecia como natural e tradicional nas relações domésticas: a mulher no espaço do lar e o homem na vida pública. Nesta situação específica as culturas sobre gênero se diferenciam entre os meninos, tendo em vista as aprendizagens individuais de cada um, e mesmo que Talmo afirme que os homens possam também executar serviços domésticos “dando uma força” às mulheres, ele não vê este trabalho como um serviço legítimo de sujeitos do sexo masculino. Claudio, ao contrário, vivencia em seu lar um exemplo que rompe com os padrões tradicionais, onde o seu pai cuida do lar e sua mãe trabalha fora. As culturas sobre masculinidades, construídas entre os meninos, se refletem na influência que a família e o meio sociocultural exercem também nas concepções de gênero, muitas vezes identificadas dentro do espaço escolar, como na situação descrita. Para Connell (1995): “O gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias” (p.189). A possibilidade de reflexão entre estas duas culturas no contexto da escola, permite que se repense os papéis masculinos e femininos na sociedade, gerando novas culturas inclusivas, principalmente sobre masculinidades, na construção de sujeitos masculinos mais livres e menos pressionados por um ideal de masculinidade rígido, ditado pela cultura patriarcal e pelo modelo hegemônico de masculinidade. Baseio-me mais uma vez em Connell (1995):

Para os homens, a obtenção de uma compreensão mais profunda a respeito de si próprios, especialmente no nível das emoções, constitui uma chave para a transformação das relações pessoais, da sexualidade e da vida doméstica. As práticas de gênero dos homens levantam importantes questões de justiça social, considerando-se a escala de desigualdade econômica, a violência doméstica e as barreiras institucionais à igualdade das mulheres (p.186).

Durante grande parte do período de observações pude constatar um modismo que se fez presente na escola, referente ao uso de pulseiras coloridas que constavam nomes de sentimentos como amor, paz, amizade, etc. entre alunos e alunas. As pulseiras eram bastante usadas pelos meninos, até mais quando em comparação com as meninas. Nas duas turmas de quinto ano, alunos e alunas usavam e trocavam pulseiras entre si, embora houvesse divergências em suas ideias sobre o uso masculino de pulseiras:

Pulseira é coisa de menina, eu não entendo isso deles usarem (Aluna 5ª A).

Pulseira colorida não é coisa de homem, mas eles usam, inclusive na cor rosa (Aluna 5ª A).

Pulseira é tanto masculina, como feminina, não tem problema, é unissex (Aluno 5ª A).

A maioria das meninas gosta de rosa e eu às vezes falo que gosto de verde, porque senão todo mundo fica me zoando (Aluno 5ªA).

Não têm problema em usar pulseiras na cor rosa, todo mundo usa, é moda (Aluno 5ª B).

As falas das meninas se afirmam como uma rejeição ao modelo de uma masculinidade que possa também apresentar interesse sobre algo do “universo feminino”, neste caso o uso de pulseiras, visto por elas como território específico da feminilidade convencional. Já os meninos defendem que o uso de pulseiras não interfere em suas representações sobre ser homem, possivelmente pautada em uma masculinidade tradicional e de orientação heterossexual, embora aberta a novas possibilidades, como neste caso, usar pulseiras de várias cores, inclusive na cor rosa. Entretanto a utilização de pulseiras na cor rosa também é justificada com a expressão “é moda”, constatada pela fala de um dos meninos, buscando assim um tipo de desculpa para a transgressão. Percebe-se assim que o discurso da masculinidade hegemônica ainda se faz presente de forma a intimidar as diferentes manifestações de masculinidades em nossa sociedade, seja na justificativa citada pelo aluno ao modismo, seja quando analisamos as falas excludentes das meninas, não admitindo o uso de pulseiras pelos meninos, e no menino que gosta do rosa, mas que é obrigado a falar que gosta do verde, para que não sofra retaliação e conseqüentemente esteja submetido a um processo de exclusão. A questão das cores específicas para meninos e meninas é imposta desde muito cedo, antes mesmo da idade em que as crianças possam expressar suas preferências, e neste caso usar a cor rosa se torna um impedimento para os meninos (PAECHTER, 2009).

O uso das pulseiras³⁰, em específico pelos meninos, pode também ser designado como um marcador de masculinidade, ou como Paechter (2009), baseada em Butler (2003), chama de repertório compartilhado. Para a autora: “[...] o repertório compartilhado consiste em modos de encenação do eu, tais como estilos de andar, de falar, de se vestir e de se comportar, comum aos membros de um grupo” (p.33). Nas minhas observações constatei que

³⁰ Este uso das pulseiras pelos meninos, pode ser classificado com uma performance de gênero (BUTLER, 2010), ponto que será discutido no item 4.4, sobre práticas de inclusão/exclusão, entretanto aqui neste tópico discuto apenas as culturas que dão significado a esta prática no cotidiano escolar, ou seja, as concepções dos sujeitos sobre a utilização das pulseiras entre os meninos.

praticamente todos os meninos das duas turmas investigadas se utilizavam das pulseiras, e estas poderiam ser consideradas como uma marca identitária de masculinidade no espaço escolar, embora algumas meninas também as usassem.

FIGURA 3: As pulseiras



Embora não houvesse aulas de Educação Física na escola investigada, os meninos das turmas reuniam-se constantemente para jogar futebol ao final das aulas, especialmente quando saíam mais cedo. Até pelo fato de não haver aulas de Educação Física, a direção da escola permitia o uso da quadra pelos meninos, quando já haviam sido liberados das aulas. A turma 5^a B apresentava até mais o hábito de jogar futebol ao final da aula do que a turma 5^a A, na qual pude notar que nem todos os meninos apresentavam interesse por esportes³¹. Dentre estes meninos da turma 5^a A haviam os alunos Sandro, Leonardo e Guilherme que poderiam ser considerados os alunos mais assíduos e estudiosos da sala. Amigos também fora da escola,

³¹ Dunning (1992) aponta o desporto como tradicionalmente uma das mais importantes áreas reservadas masculinas.

Sandro e Leonardo construía suas masculinidades através dos estudos e do bom comportamento na escola, assim como Guilherme, que fora da escola era um pouco mais afastado dos dois. Todos eram bem próximos das meninas “mais infantis” da sala e sentavam relativamente perto uns dos outros, se auxiliando nas aulas e fazendo trabalhos juntos. Sandro era mais afastado do restante dos meninos da turma, diferente de Leonardo e Guilherme que interagiam um pouco mais com os outros meninos da sala. Sandro relata as causas pessoais desse não interesse pelo futebol:

Eu não gosto de jogar nada com bola. Sou até mais de ficar dentro de casa (Aluno Sandro).

Já Leonardo e Guilherme retratam situações de exclusões vivenciadas na escola ao tentarem jogar futebol:

Eu não gosto, porque já fui muito xingado na hora do futebol, por perder um gol na cara... tem muita gente marrenta que gosta de futebol. Eu jogava com eles depois da aula, mas depois desse dia não fui mais (Aluno Leonardo).

Uma vez eu também fui jogar futebol, até aqui na escola, e sem querer eu fiz gol contra, daí começaram a me xingar, quase me bateram (Aluno Guilherme).

Dunning (1992) afirma que grande parte dos desportos são, em sua essência, competitivos, possibilitando assim a emergência da agressão, e no caso específico do futebol, assim como alguns outros esportes de confronto simulado, constituem-se como áreas privilegiadas para uma expressão socialmente aceitável, ritualizada e de certa forma controlada em relação à violência física entre homens. Vieira (2008) assinala que a atividade esportiva assume um rito de passagem para meninos tornarem-se homens, por meio da incorporação de papéis sociais de masculinidade e virilidade, impostos culturalmente pela prática dos esportes. Desta forma para o autor o esporte costuma ser visto socialmente como um espaço no qual o indivíduo desenvolve sua independência, sua força física, sua agressividade e a capacidade de disputa, sendo todas características que a sociedade culturalmente atribui aos homens. Paechter (2009) afirma que a prática de esportes contribui para a construção de identidades masculinas, onde vigor, força física e boa forma corporal classificam-se como valores simbólicos que representam culturalmente o que é ser homem. A

autora aponta que meninos que se mostram resistentes à sua prática nas escolas, acabam sendo excluídos de comunidades de masculinidades dominantes e hegemônicas, configurando-se desta forma uma obrigação do sexo masculino em internalizar o esporte como um dever na sua formação. Segundo ela, masculinidades subordinadas³² também são construídas por meio da passividade física entre meninos.

[...] a educação física e os esportes escolares não somente ensinam formas determinadas de ser um homem, mas também induzem os meninos a integrarem uma comunidade ampla de práticas de masculinidade nas quais, em virtude de sua performance relativa, alguns são dominantes e outros subordinados [...] (PAECHTER, 2009, p.137).

As culturas identificadas entre os meninos expressam uma rejeição pelo futebol: Sandro aponta apenas não gostar de esportes com bola, mas Guilherme e Leonardo retratam situações pessoais de exclusões vivenciadas durante os jogos que participaram após as aulas com os outros meninos da turma. Nestes dois últimos casos uma prática de exclusão gerou uma cultura de repúdio à atividade esportiva, em específico ao futebol. Uma cultura excludente, historicamente construída pelas práticas esportivas, onde os mais aptos terão mais possibilidades de sucesso frente aos menos aptos e onde a violência masculina permeia e se justifica pela vitória a todo custo, acabam por afastar aqueles que não se adequam às normas (políticas) instituídas pelo esporte competitivo, sob a influência dos códigos do esporte de alto-rendimento, gerando situações de exclusões, que culminam na criação culturas de rejeição às práticas esportivas pelos sujeitos excluídos. Culturas, políticas e práticas encontram-se em total interlocução nesta análise. Desta forma, sem dúvidas, teremos sempre meninos que não corresponderão ao modelo pré-estabelecido pela masculinidade hegemônica, que possui o apreço pelo esporte como algo naturalizado na construção de suas identidades, o que por sua vez contribui para transformar este mesmo modelo pré-estabelecido. Este é mais um exemplo de um movimento *omnilético*, que se mostra infundável.

³² O conceito de masculinidade subordinada, baseado em Connell (2003), foi apresentado e discutido no segundo capítulo.

4.1.3 - Culturas generificadas no cotidiano escolar

No dia-a-dia da escola, pude constatar algumas culturas pautadas nas diferenças entre homens e mulheres, masculino e feminino que se justificavam como naturais e refletiam-se nas práticas pedagógicas da escola. Abaixo apresento dois excertos, retirados do diário de campo que estão relacionados a estas questões:

Aula de português na qual a atividade proposta foi uma construção de frases sobre o carnaval. A professora propôs grupos de meninos e meninas, havendo de imediato resistência dos meninos, que não aceitaram fazer grupos com as meninas nos trabalhos. A professora resolveu deixar como estavam, ou seja, separados por sexo, afirmando que talvez desse muita confusão mesmo a junção de meninos e meninas ainda nas primeiras aulas do ano (Turma 5ª A, diário de campo em 27/02/2012).

Aula de português ocorre uma atividade de caligrafia. Grande parte das meninas termina antes dos meninos e a professora pede que as que não terminaram sigam com calma para que eles possam acompanhá-las, já que os meninos geralmente apresentam mais dificuldades que as meninas na escrita (Turma 5ª A, diário de campo em 14/05/2012).

Considerar como naturais as diferenças entre meninos e meninas, nos desempenhos das tarefas escolares e nas separações de grupos dentro da escola ainda faz parte das ideias e concepções que grande parte de professores/as das escolas brasileiras carregam consigo. Uma cultura que se pauta nas diferenças entre masculinidades e feminilidades como instâncias que não se atravessam e não se complementam, com certeza será uma cultura de exclusão sob um viés de gênero, que facilmente será identificada no contexto escolar através de discursos e práticas que não levam em consideração as diferenças individuais, que independente do sexo/gênero de alunos e alunas, são diversas neste espaço. Louro (2008a) corrobora com esta questão:

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os

meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas?
(p.63/64).

Paechter (2009) retrata que a naturalização da diferença é circular em seus efeitos, pois pais e educadores acreditando piamente que meninos e meninas são diferentes, os tratam diferentemente, e como resultado deste tratamento meninos e meninas acabam mesmo se diferenciando, tanto fisicamente, quanto em termos de suas atitudes e desejos, reforçando a impressão de que as diferenças são inatas e inevitáveis.

Entre alunos e alunas, as aulas de Artes também foram colocadas em discussão, quando questionados na entrevista em grupo sobre as atividades escolares que poderiam ser consideradas por eles como masculinas e/ou femininas. Segue abaixo o trecho de uma das entrevistas:

Se fosse pela gente, nós nem faríamos desenho. Só as meninas que escolhem a atividade de desenho e todo mundo é obrigado a fazer (Aluno 1 - 5ª A).

Não somos nós que escolhemos e sim a professora. Uma vez ela pediu opinião, o desenho era do Batman ou das princesas, os meninos não levantaram a mão, não ligaram e escolhemos das princesas, todo mundo da sala teve que pintar esse (Aluna 1 - 5ª A).

Teve um dia que a professora colocou um passarinho e tinha uma flor no meio e nenhum menino gostou (Aluno 2 - 5ª A).

Flor não é coisa pra menino, então? (Pesquisador).

Não, não é coisa pra homem (Todos os meninos).

A tia também coloca desenho pra menino e pra menina (Aluna 2 – 5ª A).

*O que vocês acham disso: colocar um desenho pra menino e outro pra menina?
(Pesquisador).*

Eu concordo, tem que ter um desenho pra menino e outro pra menina (Aluna 3 – 5ª A).

Não tem como dar um desenho de menina pra menino fazer, não dá (Aluno 3 – 5ª A).

Só uma vez que ela colocou dois bonecos, um menino e uma menina, esse todo mundo podia pintar (Aluna 3 – 5ª A).

A tia não pode colocar desenho de menina pra gente fazer, mas teve uma vez que ela colocou o desenho do Batman e ela (Jaqueline) quis fazer, mas isso é desenho de menino (Aluno 1 – 5ª A).

De acordo com as falas pode-se perceber que a maior resistência às aulas de Artes provém dos meninos, que não admitiam fazer qualquer atividade que esteja relacionada dentro do que o imaginário social considera feminino, como desenhos de flores e de princesas, citados no exemplo. Levanto neste caso uma questão associada às pressões sociais e culturais que recaem sobre os meninos, em relação a um comportamento masculino que tende a negar constantemente o feminino, pautado numa norma heteronormativa, que conseqüentemente acaba influenciando seu comportamento e seu interesse por determinadas tarefas dentro da escola. Connell (2003) exalta que do ponto de vista da masculinidade hegemônica, a homossexualidade, expressa através das masculinidades subordinadas, se aproxima bastante da feminilidade, e desta forma a negação e o distanciamento do feminino são cruciais na afirmação de meninos como homens em qualquer contexto.

Sobre a generificação das disciplinas escolares, novamente trago Paechter (2009) para a discussão, ao afirmar que algumas disciplinas são fortemente marcadas como masculinas e femininas, e desta forma meninos e meninas apoiam-se nestas premissas, alinhando-se ou opondo-se às noções vigentes e normatizadoras de masculinidades e feminilidades. A forma como isso ocorre varia conforme a imagem da disciplina, seus conteúdos e suas práticas. Neste caso os meninos, sob o discurso da masculinidade hegemônica, se mostram favoráveis ao que o senso comum reconhece como delicado e feminino, mostrando-se assim resistentes às atividades de Artes. Culturas estereotipadas em relação às disciplinas escolares só tendem a reforçar a divisão entre meninos e meninas, restringindo e limitando de forma severa possibilidades para ambos no futuro (Idem).

Dando continuidade a esta mesma discussão, a Coordenadora político-pedagógica foi questionada, também durante a entrevista, sobre o fato de a escola contribuir ou não para a construção de padrões de comportamentos masculinos e femininos entre alunos e alunas. A

coordenadora mesmo tendo conhecimento sobre estas questões³³, reconheceu que o caminho tradicional na abordagem das questões de gênero na escola acaba sendo mais fácil de ser trabalhado. De acordo com a sua fala:

Eu acho que acaba que temos mesmo que passar alguns conceitos que são errados, que estão engessados na nossa formação, então você acaba falando que aquilo não é postura, que tem que se comportar de tal modo, que ela é uma menina e vice-versa. Então a gente realmente carrega isso. Embora muitas vezes nós temos uma visão clara de que aquilo poderia ser diferente (Coordenadora político-pedagógica)

Santos (2009) aponta que mudanças nas culturas educacionais devem primeiro estar pautadas na abertura dos profissionais para rever seus princípios e conceitos. Para a autora qualquer proposta de inclusão “dá trabalho”, pois é um processo também longo e infundável, que requer dos profissionais muita vontade e persistência. Assim como Santos (Idem) reconheço que uma mudança significativa pede que haja engajamento de todo um contexto - direção, professoras, mães, pais, responsáveis, etc. - e apenas uma pequena atitude pode não ser efetiva como um todo, mas a partir destas pequenas ações grandes mudanças podem começar a ocorrer. Louro (2008a) aborda que as denúncias, questões e críticas feministas, assim como aquelas vindas dos estudos culturais, dos estudos negros e dos estudos gays e lésbicos estão aos poucos produzindo efeitos, mesmo que ainda de forma tímida, fazendo com que as experiências e iniciativas das escolas brasileiras subvertam situações desiguais vividas pelos sujeitos nos seus variados contextos. A autora também sinaliza:

As desigualdades só poderão ser percebidas - e desestabilizadas e subvertidas - na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (p.121).

Paechter (2009) de forma mais explícita, aponta para uma lacuna apresentada pelos profissionais da educação frente às questões de gênero e sexualidade dentro da formação acadêmica:

³³ A coordenadora afirma que as temáticas gênero e sexualidade foram pouco abordadas em sua formação (Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia), mas que chegou a ter algum contato sobre as questões de modo que pudesse discernir sobre elas na entrevista.

Os professores deveriam receber mais apoio para compreender mais detalhadamente da construção de masculinidades e feminidades na escola, o que lhes ajudaria a construir intervenções sem reforçar os estereótipos. [...] ter mais consciência sobre como suas pressuposições sobre diferenças de gênero, ou sobre suas maneiras estabelecidas *a priori* de trabalhar em sala de aula, constroem masculinidades e feminidades de formas específicas para determinados grupos de alunos (p.145).

O desconhecimento das questões de gênero e sexualidade nem é o exemplo da coordenadora, pois a mesma afirma ter tido contato com a temática na sua formação, mesmo que de forma não aprofundada, conforme relata, entretanto destaco que há uma distância muito grande em ter conhecimento sobre estas questões com vistas e interesse a trabalhá-las no âmbito da escola, colocando-as efetivamente em prática. Culturas de inclusão sob um enfoque de gênero também perpassam a formação acadêmica de professores e professoras, e para que de fato estas possam ser um passo inicial, no desenvolvimento de políticas de inclusão e orquestração de práticas de inclusão posteriormente (ou até sendo geradas por políticas e práticas, conforme já discutido) a sensibilização da/o profissional sobre estas questões em sua formação se torna primordial.

A amizade entre meninos e meninas na escola, sob um olhar de uma cultura generificada, também foi pauta de discussão nas entrevistas entre alunos e alunas. Segue abaixo trecho de uma das entrevistas:

Eu sou mais chegada em ficar com as meninas, ou então sozinha, mas nunca com menino (Aluna 1 - 5ª B).

Por quê? (Pesquisador).

Ah, eu prefiro assim. Não gosto dos meninos da escola (Aluna 1 - 5ª B).

Sabe por que os meninos não são amigos das meninas, porque os outros logo pensam “merda” (Aluno 1 - 5ª B).

O que seria pensar “merda”? (Pesquisador).

Pensar que os dois estão namorando (Aluno 1 - 5ª B).

Eu tenho um amigo, o Guilherme, e as pessoas pensam mesmo que a gente namora (Aluna 2 - 5ª B).

Auad (2006) nomeia como: “*aprendizado da separação*” (p.51) a forma como alunos e alunas são separados nos espaços escolares, polarizando fortemente os conceitos sobre

masculino e feminino, fazendo com que a assimilação destas questões, por meninos e meninas, seja feita sempre com base nas oposições entre os gêneros. Meninos e meninas algumas vezes já trazem consigo para o espaço escolar a cultura da separação por gênero, advindas inicialmente da família, mas muitas vezes também estimulada dentro da própria escola através de práticas pedagógicas baseadas nas culturas enraizadas historicamente de oposição entre masculino e feminino. Neste caso, conforme as falas da entrevista, meninas e meninos juntos significam sinônimo de namoro e nunca de amizade, pois meninos e meninas, nestas concepções, jamais podem ser amigos. Auad (Idem) defende que além da separação deve ser também combatida essa oposição entre os gêneros, pois num espaço escolar que não há reflexões sobre estas questões, o aprofundamento das desigualdades baseadas em masculino e feminino, como polos distintos, só tende a perseverar. Desta forma não estimular a convivência e a socialização entre alunos e alunas na escola favorecerá uma cultura onde meninos e meninas, homens e mulheres, masculino e feminino estarão sempre em constante embate, dificultando qualquer proposta igualitária entre os sexos, que se acredite possível dentro da escola.

A professora da turma 5^a B também respondeu sobre a questão da socialização entre meninos e meninas na escola, mas reconhecendo a importância dada a esta discussão:

Sim, eu acho importante, até pra eles se conhecerem melhor, pra saberem o que é o coletivo, ter ajuda dos amigos, o que é harmonia entre amigos, porque já pensou você sempre dividir, aí sempre vai ter aquela guerra de meninos versus meninas (Professora 5^a B).

A professora da turma 5^a B mostrou-se favorável à superação das divisões entre meninos e meninas na escola, conforme exposição de sua fala. Em outro trecho da entrevista ela também afirma ter tido contato com o tema gênero em sua formação, retomando esta discussão, fato que propiciou a construção pessoal de culturas que apoiam a igualdade de gênero na escola:

Tive contato com estas temáticas nas disciplinas prática pedagógica e educação infantil do curso normal. A questão de gênero foi bastante enfocada no meu curso normal³⁴, de uma maneira geral, discutindo essas questões sobre masculino e feminino na escola. Tem escolas

³⁴ Esta professora não possui curso superior, estando sua formação como docente pautada no curso normal de nível médio, em uma escola estadual da região.

de formação de professores que nem abordam essas questões, mas na minha escola essa questão foi bem esclarecida (Professora 5ª B).

A formação de professores, professoras e dos demais profissionais da área de educação (direção, coordenação, supervisão escolar, etc.), frente aos temas gênero e sexualidade, deve ser vista pelas escolas de curso normal, faculdades de pedagogia, assim como pelos cursos de licenciatura, de forma primordial para as percepções igualitárias entre masculino e feminino na escola, apresentando disciplinas específicas, com textos e debates que abordem o tema, desmistificando concepções que apontam para as diferenças entre meninos e meninas como algo natural e de pouca importância no espaço escolar (AUAD, 2006). Acredito que este possa ser o primeiro passo para a criação de novas culturas de inclusão frente às questões de gênero e sexualidade na escola: o foco na formação inicial da professora e do professor, sensibilizando-as/os para a promoção desta discussão no contexto educacional.

4.1.4 – Concepções sobre sexualidade na escola

Seja no dia-a-dia da pesquisa, fato constatado pela observação participante, sejam pelas respostas que se direcionavam ao tema nas entrevistas, alunos, alunas e professoras expressavam e conviviam com a sexualidade no espaço escolar, algumas vezes de forma consciente, outras inconsciente, corroborando com a premissa de que a escola produz e reproduz concepções sobre sexualidade (LOURO, 2008a). Sendo assim, apresento algumas ideias, valores e visões dos sujeitos da pesquisa, frente às manifestações de sexualidade no cotidiano escolar, descrevendo suas culturas relacionadas à sexualidade, que se encontravam presentes nas práticas escolares. Apresento dois relatos retirados do diário de campo:

Ao iniciar a aula, a professora usa a palavra “xerocada” para falar das cópias da tarefa do dia, que mandou fazer, causando espanto e risos entre alunos e alunas. Imediatamente um dos alunos coloca uma música de funk no celular que também citava a palavra “xerocada”, porém com outro sentido, fazendo com que a professora e a turma ouvissem. A professora pede que ele tire a música, sob pena de tomar-lhe o celular, e explica que a palavra “xerocada”, a qual ela se refere, possui significado de cópia e não ao “palavrão” que ele e a

turma acham que ela está falando. A professora se mostra bastante irritada com o fato, afirmando que vai continuar a aula sem querer ouvir mais comentários sobre este assunto (Turma 5ª B, diário de campo em 18/04/2012).

Em sala de aula, sentados ao fundo, um grupo de cinco meninos cochichava ao mesmo tempo em que olhava escondido da professora um objeto que se encontrava na mochila de um deles. Aproximei-me e perguntei o que eles estavam olhando e prontamente um deles, Alexandre, me respondeu: “Estamos vendo uma camisinha, que o Vinicius³⁵ trouxe”. Curiosamente perguntei aos meninos qual seria a função de uma camisinha e apenas um deles me respondeu: “Eu acho que é pra usar quando a gente for adulto”. Buscando um maior aprofundamento na resposta, mais uma vez perguntei: “Usar onde?” Sem muita certeza e um pouco envergonhado de me responder, Alexandre me disse: “Eu acho que é no nosso pinto”. Questionei mais uma vez os meninos se todo mundo achava a mesma coisa que ele, mas ninguém tinha muita certeza e esboçaram com a cabeça que sim. Perguntei agora a Vinicius porque ele estava com camisinha e quem tinha lhe dado, e sua resposta foi: “Eu peguei do meu pai, pra ver como era, mas ele nem sabe... tio, não conta pra professora isso não, eu não vou mais mostrar pra ninguém, prometo...” (Turma 5ª B, diário de campo em 13/04/2012).

Os relatos exprimem pontos em comum sobre culturas relacionadas à sexualidade no contexto da escola investigada: vigilância, censura e curiosidade. As duas primeiras apontam para uma preocupação em não apresentar a sexualidade de forma aberta, vigiando e censurando suas manifestações no interior da escola. Tanto a professora, na situação do primeiro relato, quanto os alunos no segundo excerto, encontram-se sob uma vigilância que condena a sexualidade, ao ponto de escondê-la, não permitindo o diálogo – caso da professora - ou camuflarem-na como algo errado, como um assunto que é considerado proibido e deve ser escondido dentro do espaço da escola como algo passível de punição – caso dos meninos.

Louro (2000) relata que para a sexualidade foram inventadas as mais diversas formas de controle e de governo, julgando e marcando a sexualidade e o gênero através dos discursos científicos, médicos, religiosos, educacionais, morais e jurídicos que proclamam verdades sobre os sujeitos, demarcando o certo e o errado, o normal e o patológico, o legal e o ilegal, o decente e o indecente. A autora também afirma que: “[...] a sexualidade e o gênero estão, mais

³⁵ Vinicius era um dos alunos de maior idade da turma, que segundo a professora e a direção estava em defasagem escolar devido a problemas de aprendizagem. Ele também era um dos alunos mais indisciplinados da turma.

do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar ruído, a fazer barulho e a fazer falar” (p.38).

Em cima desta afirmação, a curiosidade também foi outro ponto que convergiu nas duas situações observadas. Meninos e meninas mostram-se curiosos frente ao assunto e desta forma a escola também teria como responsabilidade, em conjunto com a família, a abordagem do tema nas suas propostas pedagógicas. Com o objetivo de não haver repressão destas questões nos adolescentes e jovens, que muitas vezes mostram-se ansiosos pela discussão do tema sexualidade, é necessário suprir as curiosidades que surgem em relação ao tema sexo na escola (PEIXOTO, SOUSA & VIEIRA, 2010).

Recorro novamente a Louro (Ibidem):

A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadoras e educadores, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida. Parece mais fácil exercer uma função de sentinela, sempre atenta à ameaça dos perigos, dos abusos ou dos problemas. [...] Travadas por estes limites, muitas das inquietações e dúvidas que mobilizam as crianças e os jovens deixam de ser expressas e só podem ser contempladas no interior dos seus próprios grupos (p.55/56).

Dando continuidade à esta discussão, durante a entrevista, outros dois alunos da turma 5^a B, que estavam presentes no episódio relatado sobre a camisinha, me contam de um filme pornográfico, transmitido por um celular de um colega de sala:

O meu amigo que senta do meu lado, o Fabrício... nem estamos mais nos falando. Ele gosta de ver filme pornô... (Aluno 1 – 5^a B).

Você também gosta de ver... (Aluno 2 – 5^a B).

É só o Fabrício, é só o Fabrício que vê... (Aluno 1 - 5^a B).

Então você não gosta de ver? (Pesquisador).

Ele me passou pelo celular, mas eu vi e apaguei... não gosto, sou menor de idade (Aluno 1 - 5^a B).

Ele e o Fabrício ficam só “assim” (faz gesto de masturbação) (Aluno 2 – 5^a B).

Eu não. É mentira (risos e cara de cínico) (Aluno 1 – 5^a B).

Foucault (2011) afirma que desde o século XIX, a sexualidade das crianças foi atacada, com a perseguição do que ele chama de: “hábitos solitários” (p.49). Pedagogos e médicos combateram o onanismo nas crianças, considerando a masturbação como uma epidemia que deveria ser exterminada, sendo instalados dispositivos de vigilância, tipos de armadilhas para forçar confissões, a imposição de discursos inesgotáveis e corretivos, além de serem alertados pais e educadores que permaneciam atentos diante da situação, pois os mesmos também poderiam ser considerados culpados diante do quadro. A masturbação nos dias de hoje não carrega por completo estes preceitos, mas ainda é uma prática rodeada por tabus, mitos e certa repressão, conforme as falas dos meninos retrataram.

A forte associação entre masculinidade e sexualidade, segundo Louro (2000), foi construída historicamente através de vários discursos, produzindo efeitos nas representações socioculturais de sujeitos masculinos. A socialização entre homens prevê de forma naturalizada conversas e assuntos sobre sexo, desde bem cedo, fato constatado pelas falas dos alunos, que já convivem com a cultura da sexualidade em suas relações escolares entre meninos, exemplificadas tanto na situação sobre a camisinha, como neste último relato do filme pornográfico. Desta forma um comportamento masculino que se mostre interessado na sexualidade, incitando assim à iniciação sexual cada vez mais cedo entre meninos, pode ser considerada uma cultura que é legitimada na educação de sujeitos masculinos.

Outra questão, que esteve bastante associada à sexualidade durante as entrevistas, foi a pergunta sobre meninos que fazem atividades consideradas femininas e meninas que fazem atividades consideradas masculinas, gerando discussões calorosas sobre a identidade sexual destes alunos e destas alunas:

Os meninos falam que quando um menino gosta de brincar de coisas de menina, tipo corda, ou tem mais amizade com as meninas são homossexuais, mas eu não concordo com isso. Eu acho que todo mundo pode brincar com qualquer coisa, seja corda, vídeo game, tanto menino, quanto menina (Aluna 1 – 5ª A).

Não tem nada haver, cada um tem o seu gosto, se quiser namorar com menino ou com menina, tanto faz, eu não estando no meio deles dois (risos) tanto faz (Aluno 1 – 5ª A).

Quando as meninas se misturam com os meninos falam que elas são moleque macho e os meninos que se misturam com as meninas, que brincam com boneca, falam que eles não são do sexo masculino e sim do feminino. Eu já conheci muita gente assim, e eu nunca falei essas besteiras, porque eu sei que os meninos podem sim brincar de corda, pular amarelinha e ter amizades com meninas. Ele (Aluno 2), por exemplo, fala o tempo todo que os meninos assim

são homossexuais. Quando um menino fica mais perto das meninas, ele vai logo chamando de boiola, vai logo xingando (Aluna 1 – 5ª A).

Mas geralmente eles são mesmo... (Aluno 2 – 5ª A).

É, tem meninos e meninas que além de fazer as atividades do outro sexo, gostam do mesmo sexo, de namorar pessoas do mesmo sexo, mas eu não tenho nada contra. Pra mim eles continuam sendo meninos e meninas normalmente, mas pra algumas pessoas são chamados de homossexuais. Eu tenho dois amigos, um gosta de menina e outro de menino, mas pra mim os dois são considerados meninos, mas pra algumas pessoas um menino que gosta de um menino é considerado também uma menina (Aluna 1 – 5ª A).

Hoje o mundo está assim, menina namora com menina, menino namora com menino. Pra mim é normal, não tem nada demais (Aluna 2 – 5ª A).

Mas aqui na escola tem muito isso, os meninos xingarem os outros meninos de viado, até mesmo nas brincadeiras. A tia já falou: “que eu saiba viado é um bicho, e não é viado e sem viado”. As meninas que são assim também são chamadas de sapatonas, eu mesma tenho uma prima que namora uma menina. Ele (Aluno 2) mesmo conhecia a minha prima e ficava me zoando: “sua prima é sapatão”, ele conhece a minha prima e a namorada dela, mas eu falei pra ele: “Não há problema nenhum nisso, em eu ter uma prima que namora uma menina”. Ele até uma vez falou na frente da professora pra mim: “uma pessoa igual a sua prima não precisa viver” (Aluna 1 - 5ª A).

Eu já fui xingado de viado, porque fui jogar queimado só com as meninas (Aluno 3 – 5ª A).

Discutir as culturas relacionadas à homossexualidade, traz à tona um problema grande que é o preconceito, muitas vezes influenciado pela falta de conhecimento - neste caso em específico a associação das escolhas de gênero com orientação sexual – pelos dogmas religiosos e pela não aceitação da família que resultam em sentimentos de homofobia, e consequentemente em situações de exclusão (FREITAS, 2009).

Louro (2008a) relata que quando ocorre uma situação na escola em que meninos se dedicam a uma atividade mais tranquila e meninas preferem atividades mais agressivas, acaba ocorrendo uma “preocupação” de educadores em relação a certos “desvios” de comportamento. Reconhecer que as escolhas de gênero nem sempre estão relacionadas à orientação sexual, e mesmo que em algumas situações estas escolhas realmente apontem para uma identidade homossexual, a reflexão sobre tais culturas - excludentes e influenciadas pelas expectativas de gênero - que recaem sobre alunos e alunas que fogem às regras, precisa e deve ser repensada.

No que diz respeito ao gênero, pensamos que seja essencial à vida humana que cada qual possa, sem constrangimentos ou medos, viver sua identidade de gênero, sem aniquilar suas subjetividades, nem limitar suas possibilidades ou tampouco escandalizar os hipócritas. É preciso, sim, que tenham o direito de ser e de sentirem iguais, em valor como ser humano, nas sociedades em que vivam (FREITAS, 2009, p.171).

A homofobia, revelada de forma mais intensa nas falas dos meninos, durante a entrevista, aponta para uma maior intolerância de sujeitos masculinos à homossexualidade, gerando uma maior vigilância em torno de situações que possam fazer qualquer menção a esta identidade sexual dentro da escola, como exemplo neste caso, padrões e escolhas de gênero compatíveis com o que culturalmente se aponta e direciona para masculino e feminino. A heteronormatividade é extensiva a todos, homens e mulheres, mas com uma intensidade maior em sujeitos do sexo masculino (LOURO, 2000). A heterossexualidade compulsória, associada à homofobia, se reflete no gênero tornando-o estável e sempre compatível com um sexo biológico, além de ser visto como uma estrutura binária em que o termo masculino diferencia-se do feminino, por meio das práticas do desejo heterossexual, consolidando uma coerência interna entre sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2010).

As falas de meninos e meninas mostram-se diversas e até mesmo controversas sobre a aceitação ou não da homossexualidade na escola, expressando um choque de ideias sobre o tema. Esta questão pode ser respondida, baseando-se em Louro (Ibidem):

A maior visibilidade de gays e lésbicas, bem como a expressão pública dos movimentos sexuais, coloca, hoje, estas questões em bases novas: por um lado, em determinados círculos, são abandonadas as formas de desprezo e de rejeição e incorporados alguns traços de comportamento, estilo de vida, moda, roupas ou adornos característicos dos grupos homossexuais; por outro lado, essa mesma visibilidade tem acirrado as manifestações antigays e antilésbicas, estimulando a organização de grupos hipermasculinos (geralmente violentos) e provocando um revigoramento de campanhas conservadoras de toda a ordem (p.82).

Tendo em vista os dados que foram expostos nesta discussão, a sexualidade precisa ser vista sob o olhar de uma cultura que reconheça a sua existência no espaço escolar, sem negá-la e sem tratá-la na invisibilidade, influenciando políticas educacionais e práticas pedagógicas específicas nas instituições de ensino, promovendo assim que o discurso da educação sexual se faça presente entre os professores e entre as diferentes disciplinas. Corroborando com Bonato (1996):

A sexualidade é uma questão da própria sociedade, uma questão de cidadania. Neste sentido, a educação sexual escolar deve proporcionar uma reflexão voltada para as múltiplas formas de manifestações da sexualidade humana e o lugar que estas manifestações ocupam em nossa sociedade: o sexo, o desejo, o medo, o amor, o corpo biológico, o corpo social, o corpo cultural, a paixão, a sensibilidade, os papéis sociais/sexuais (p.124).

A autora também complementa:

A educação sexual é antes de tudo Educação e, como Educação, tem o papel de provocar mudanças. Alunos, professores e/ou educadores podem juntos buscar construir um conhecimento sobre a sexualidade humana para darem, ou não, novos significados a suas vivências. Necessariamente não deve existir um agente "credenciado" dentro da escola, como o professor de ciências, o psicólogo, o orientador educacional explanando sobre sexualidade. O trabalho de educação sexual escolar tem de ser pensado numa perspectiva metodológica interdisciplinar, pensado coletivamente (p.125).

Uma educação que tem em seu objetivo se apresentar como inclusiva, precisa abarcar em suas culturas a sexualidade como dimensão fundamental na vida do ser humano, levando-se em conta as práticas e desejos relacionados ao prazer, à afetividade, aos sentimentos e ao exercício da saúde e da liberdade no espaço escolar (PEIXOTO, SOUSA & VIEIRA, 2010).

A criação de culturas inclusivas relacionadas às questões de gênero e sexualidade na escola se faz primordial para que políticas e práticas, também sob os preceitos da inclusão, sejam planejadas e efetivamente aplicadas com o intuito de desmistificar preconceitos e estereótipos, ainda tão presentes no interior das escolas.

A discussão que se segue, agora estará direcionada para as políticas de inclusão/exclusão, identificadas no contexto da pesquisa de campo.

4.2 – Políticas de Inclusão/Exclusão

As políticas identificadas dentro de um contexto educacional são visualizadas nos projetos escolares, acordos e regras disciplinares, códigos de conduta, planejamentos de aulas, dentre outros, em nível micro, e dentro de um contexto macro ao se considerar as políticas públicas que se expressam em leis, decretos, notas técnicas, moções, etc. As análises aqui expostas estarão baseadas em nível micro, estabelecidas através das políticas de inclusão/exclusão verificadas no cotidiano escolar investigado. Considerando que a criação de culturas algumas vezes acarretará o desenvolvimento de políticas, Santos (2009) diz que:

“Assim sendo, desenvolver políticas de orientação inclusiva implica não somente a coragem de admitir o que se deseja e prevê como educação, como também um planejamento sobre como colocar este desejo e esta previsão em prática” (p.17).

Desenvolver políticas de inclusão escolares significa transformar as culturas inclusivas em planos, que posteriormente irão conduzir práticas, que tem por objetivo promover a inclusão dentro da escola. Lembro que estas políticas também podem ser influenciadas por práticas ou até mesmo interferir em culturas, conforme o caráter *omnilético* dos processos de inclusão/exclusão se apresenta. As temáticas relacionadas às políticas de inclusão/exclusão que se caracterizaram no campo de pesquisa, serão apresentadas para análise através dos seguintes tópicos: acordos em sala de aula e as questões de gênero; regras escolares sobre o uniforme feminino; planejamentos e regras sobre organização e divisão entre meninos e meninas na escola; projeto sobre educação sexual na escola.

4.2.1 – Acordos em sala de aula e as questões de gênero

Nas duas turmas existiam acordos relacionados a situações de indisciplina – brigas, xingamentos, confusões - que poderiam ocorrer no espaço da escola entre alunas e alunos. Nestes acordos os/as protagonistas destas situações, estariam sujeitos/as a diversas e variadas penalidades que iam desde uma simples conversa mais séria com a professora, da retirada do recreio por alguns dias, passando por visitas à sala da direção, como da solicitação do responsável à escola com suspensão de alguns dias de aula. Os acordos eram lembrados constantemente nas falas das professoras, até como uma forma de coerção para manter a ordem em sala de aula, e estas situações foram registradas no diário de campo em algumas passagens de observações (Turma 5^a A, diário de campo: em 19/03/2012; 02/04/2012; Turma 5^a B, diário de campo em: 02/03/2012; 11/05/2012; 25/05/2012). Entretanto presenciei uma cena em que as sanções foram diferentes para um menino e uma menina que se envolveram em uma briga na sala de aula:

Um desentendimento entre um menino e uma menina em sala, que culminou em agressão física entre os dois, no qual eu e a professora tivemos que rapidamente apartar, terminou com penalidades diferentes para os dois: o menino foi encaminhado à direção e tomou uma advertência e a menina apenas uma chamada da professora, passando a sentar-se próxima da mesma até o fim da aula. Neste caso a professora achou por bem não penalizar a aluna,

afirmando que daria mais uma chance a ela, explicando a mesma que menina não pode estar envolvida em brigas dentro da escola, ainda mais em briga com um menino (Turma 5ª B, diário de campo em 23/03/2012).

Ao analisar esta situação retirada do diário de campo, fica claro que a sanção aplicada permeou-se pelas distinções de gênero. O aluno por ser menino e apresentar características que geralmente o são atribuídas, tais como ser inquieto, indisciplinado e mais propenso à violência física, teve como pena parar na sala da direção, levando para casa uma advertência escrita. Já a aluna teve como castigo sentar-se próxima à professora até o final da aula, mas a meu ver também submetida a uma penalidade até maior que a dele: um convencimento verbal de que meninas não brigam, não xingam, não são indisciplinadas e que devem se portar sempre com bons modos na escola. O convencimento da submissão feminina, sob este prisma, pode ser caracterizado como uma forma de exclusão de gênero e como um tipo de violência simbólica, baseando-me em Bourdieu (2009):

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua, etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos habitus e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (p.49/50).

Bourdieu (Idem) complementa afirmando que a lógica paradoxal da submissão feminina e da dominação masculina, ao mesmo tempo espontânea e extorquida, só pode ser compreendida se estivermos atentos aos efeitos duradouros que a ordem social exerce e impõe, tanto entre as mulheres como nos homens.

Auad (2006) relativiza um pouco esta questão afirmando que as meninas muitas vezes angariam poder nas situações das quais são classificadas como “boas alunas”, relacionando-se com professoras e professores de modo diferenciado dos meninos, favorecendo-se desta relação em algumas situações. Portanto a aluna passando a “se comportar” na escola, conforme a professora almeja, pode sem dúvida se beneficiar de algo dentro de sala de aula, mas ao mesmo tempo nunca ter controle de suas reais necessidades e desejos, assumindo assim uma imposição, que nada mais é do que uma forma de sujeição e submissão.

Este relato representa bem como uma cultura generificada pode direcionar ou mesmo modificar uma política, tornando-a também generificada, promovendo então uma prática de exclusão dentro do contexto escolar, visualizada sob uma ótica de gênero.

4.2.2 – Regras escolares sobre o uniforme feminino

Alunos e alunas eram cobrados constantemente sobre o uso do uniforme na escola, sendo observados e observadas pela direção e coordenação durante a entrada, ou mesmo questionados pelas professoras em sala, quando não estavam devidamente uniformizados. Alguns casos específicos como entrar na escola de chinelo ou de sandália, eram levados em consideração conforme a questão social de determinado aluno ou aluna, mas o que não era admitido de forma alguma, havendo vigilância total de direção, professoras e algumas funcionárias de apoio, era qualquer forma de “adaptação” do uniforme feminino.

Seguem abaixo três excertos retirados do diário de campo que exemplificam esta questão:

Ao subir para a sala de aula voltando do recreio, as meninas da turma 5ª A são chamadas atenção por uma das funcionárias de apoio, responsável pela limpeza da escola, sobre o tamanho do short-saia em que elas se apresentam: “Se a diretora ver vocês assim com esse short enrolado pra cima vai mandar todo mundo pra sala dela”. As meninas fingem não ouvir e voltam para a sala de aula rindo da chamada feita pela funcionária (Diário de campo em 18/05/2012).

Em sala de aula, Tamara está circulando pela sala com a blusa do uniforme levantada, mostrando a barriga e o short-saia enrolado. A professora a repreende e fala: “Tamara, abaixe a camisa e o short”. A aluna faz o que a professora pede, mas em pouco tempo depois já está novamente com a blusa levantada e o short-saia enrolado. A professora chama atenção mais uma vez e avisa que na próxima descera com ela para a sala da direção. Tamara se justifica: “Tia, está muito calor e eu só sei andar desse jeito”. A professora fala: “Sim, mas dentro da escola a regra é usar o uniforme de forma decente”. (Turma 5ª B, diário de campo em 25/05/2012).

Durante a entrada na escola, Jaqueline da turma 5ª A é chamada atenção pela diretora da escola em relação ao tamanho do seu short-saia do uniforme. A diretora pede que ela desça um pouco o short-saia para que possa entrar na escola. Ela faz o que a diretora pede, mas ao virar as costas e entrar na escola fala: “Se for pra usar uniforme de escola tem que ser

curto”. Outras meninas também são chamadas a atenção sobre o uso do uniforme neste dia, em específico sobre o uso do short-saia curto ou enrolado acima da cintura (Diário de campo em 25/06/2012).

Nos três excertos a vigilância em relação ao uniforme feminino era uma preocupação constante, fazendo parte da política instituída pela escola de não permitir que as meninas introduzissem qualquer “marca pessoal” no uniforme, ou seja, não permitir, em especial, mudanças no modo de se usar o short-saia, que deveria estar num comprimento decoroso e conivente às normas. Paechter (2009) esclarece que o uso do uniforme escolar atende alguns objetivos específicos que muitas vezes se fazem implícitos:

Essa é uma forma de regular o corpo no sentido de tornar os jovens tão parecidos quanto possível com o objetivo claro de forjar uma identidade coletiva. Espera-se que cada um possa sentir orgulho da performance pública do “bom aluno de uma boa escola”, por meio da qual as divisões sociais e econômicas sejam obscurecidas (p.128).

Vindo ao encontro desta discussão, Louro (2000) aponta para uma dessexualização que ocorre no espaço escolar, a partir do uso do uniforme, e em específico na atenção que se dá ao uso do uniforme escolar pelas meninas. A autora fazendo uso de suas lembranças do tempo de escola, onde como aluna também subvertia as regras do uso do uniforme, afirma que o olhar panótico ia muito além das fronteiras do prédio escolar, pois quando eram descobertas em qualquer lugar da cidade com “alterações” no uniforme, por alguma funcionária ou professora da escola, eram alvo de repreensões individuais ou coletivas, sendo a situação imediatamente comunicada aos pais, mães e responsáveis. De acordo com a autora:

Adolescentes, estávamos cada vez mais conscientes que podíamos inscrever nos nossos corpos indicações do tipo de mulher que éramos ou que desejávamos ser. O cinema, a televisão, as revistas e a publicidade (que também exerciam sua pedagogia) pareciam-nos guias mais confiáveis para dizer como era uma mulher desejável e tentávamos, o quanto era possível, aproximarmo-nos dessa representação. A escola, por seu lado, pretendia desviar o nosso interesse para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre a sexualidade (LOURO, 2000, p.71).

Retomando Paechter (2009), a mesma relata que para a maioria de alunos e alunas a adaptação do uniforme escolar possui um significado de resistência à disciplina escolar, e desta forma professores e funcionários das escolas tornam-se guardiões da função disciplinar, na vigilância dos uniformes. No caso específico desta análise, direção, professoras e

funcionárias são guardiãs de qualquer manifestação, que considerem mais exacerbada, da sexualidade feminina dentro do espaço da escola, mantendo uma atenção redobrada no uso do uniforme pelas meninas.

Regras e normatizações no uso do uniforme escolar feminino dentro das instituições de ensino representam uma política tradicional, generificada e excludente, pois objetiva não apenas reprimir a sexualidade feminina, mas impor na educação de meninas um controle sobre seu corpo, a partir de ideais de decência, passividade e submissão. Entretanto conforme constatado nos dados apresentados, pode-se perceber que a resistência feminina frente a estas questões é sempre permanente nas escolas.

4.2.3 – Planejamentos e regras sobre organização e divisão entre meninos e meninas na escola

A organização para divisão por sexo/gênero mais clássica encontrada nas escolas está baseada nas filas de meninos e meninas, pautada muitas vezes também pela questão da altura. Praticamente uma regra em todas as escolas que organizam alunos e alunas por filas, a divisão colocando meninos para um lado e meninas para o outro, é internalizada pelas crianças desde os primeiros anos de entrada na escola.

Apresento uma situação retirada do diário de campo, onde a professora se dedica a organizar sua turma em filas, que são divididas por sexo e altura:

Na entrada, a turma 5ª B foi a última a subir, pois a professora neste dia perdeu um tempo maior na organização das filas. Na base de muita ordem colocava meninos e meninas em filas distintas e por ordem de altura, quando inicialmente estavam todos misturados no pátio, aguardando a sua chegada. A professora fala: “você não já estão cansados de saber que é obrigado a formar na fila certa e por ordem de tamanho”. A turma só subiu para sala depois que alunos e alunas estavam divididos em filas de meninos e meninas por altura (Diário de campo em 09/03/2012).

Baseando-me em Louro (2008a), existe um processo de fabricação dos sujeitos, que se dá de forma muito sutil e continuada, e para ser notado deve-se lançar o olhar para as políticas e práticas cotidianas, muitas vezes rotineiras e banalizadas, mas que expressam intenções reguladoras, principalmente no tocante ao gênero e à sexualidade. As filas representam uma regra, uma espécie de norma escolar mais do que “comum e natural”, sendo apontadas como

uma forma de organização de alunos e alunas neste espaço, mas que representa dentro de um contexto mais específico, um aprendizado da separação entre meninos e meninas através de uma lógica que opõe os gêneros, pautada por uma ideologia de fundo sexista e segregadora.

Tendo em vista estas questões, qual seria a forma mais adequada de organizar alunos e alunas na escola? Estabelecer as filas de outra maneira? Eliminar as filas utilizando-se de outro sistema de organização entre alunas e alunos? Estas são interrogações primordiais que levanto para discussão com o intuito de refletir sobre normas e regras de cunho sexista na escola.

Apresentando outro ponto relacionado a esta discussão: o planejamento das atividades da sala de informática da escola. Durante três oportunidades em que estive presente para observações, as atividades apresentavam-se distintas para meninos e meninas, fato que causava revolta entre as meninas e conseqüentemente a reivindicação de igualdade de oportunidades quando estivessem fazendo as atividades no local.

Com a atividade inicial do dia na sala de informática da escola, alunos e alunas ao entrarem no local foram orientados pelo instrutor a sentarem em computadores específicos, onde um jogo estaria direcionado aos meninos e atividade de desenho no programa Paint para as meninas. Em pouco tempo parte das meninas já estavam cansadas de desenhar e solicitaram ao instrutor que pudessem também brincar com o mesmo jogo dos meninos. Faltando pouco tempo para o término da atividade, o instrutor falou que na próxima visita ele prepararia um jogo também para elas, modificando assim o planejamento (Turma 5ª B, diário de campo em 02/03/2012).

Na ultima atividade do dia estava prevista visita à sala de informática, mas apenas os meninos foram e as meninas ficaram em sala com a professora. Sendo questionadas por mim, do não interesse em participar da atividade, a resposta foi de que os jogos que os meninos brincam são diferentes dos que são direcionados a elas e por isso preferiam ficar em sala (Turma 5ª B, diário de campo em 23/03/2012).

Dia de visita à sala de informática, as meninas da turma 5ª A foram interpeladas pela instrutora se todas teriam interesse de ir junto com os meninos ou se preferiam ficar em sala de aula com a professora, pois foram planejados apenas jogos para serem utilizados no computador. Todas as meninas optaram em ir para a atividade na sala de informática junto

com os meninos, afirmando que também tinham interesse nos jogos (Turma 5ª A, diário de campo em 25/06/2012).

As diferenças entre os gêneros estão nas mais diversas dimensões do contexto educacional: leis, currículos, normas, procedimentos de ensino, planejamentos, etc. produzindo e sendo produzidas pelas desigualdades de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, entre outras. Desta forma:

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2008a, p.64).

Analisando os três relatos percebe-se que os planejamentos das aulas estiveram baseados pelos instrutores/as na seguinte concepção: as alunas não apresentam interesse nos jogos eletrônicos, pois esta é uma atividade de interesse estritamente masculino, ou seja, uma cultura baseada nas relações de gênero tradicionais, influenciando o planejamento escolar de uma atividade, que promoveu uma exclusão praticamente generalizada das meninas, ao afastá-las das atividades de informática na escola. Retomo mais uma vez o que foi discutido em relação à formação do professor e da professora, onde as questões de gênero e sexualidade precisam fazer parte dos currículos de pedagogia e das licenciaturas de uma forma geral, propiciando um maior aprofundamento destas discussões, buscando romper com estereótipos e modelos pré-estabelecidos sobre masculino e feminino (AUAD, 2006; PAECHTER, 2009).

4.2.4 – Projeto sobre educação sexual na escola

Manifestações relacionadas à sexualidade entre alunos e alunas das turmas de 5º ano, vinham sendo alvo de preocupação entre professoras, coordenação e direção, gerando discussões durante as reuniões pedagógicas que ocorreram na escola durante o ano letivo da pesquisa. Sendo assim a proposta de um projeto de educação sexual estava sendo pleiteada para no ano de 2013. A Coordenadora político-pedagógica faz algumas considerações sobre

as manifestações de sexualidade entre alunos e alunas, durante a entrevista, justificando a necessidade de realização de um projeto sobre o tema:

Eu acho que eles são muito agressivos com relação a isso (sexualidade), e eu acho que é porque falta esclarecimento, e por conta dessa falta de esclarecimento a religião e a família influenciam, fazendo com que haja certa repressão. Dessa forma eles chegam à escola achando que podem tudo, então falam palavrão, cantam músicas de funk, apresentam uma outra postura, que com certeza é bem diferente de dentro de casa (Coordenadora político-pedagógica)

Louro (2000, 2008a) reconhece que a sexualidade é uma área em constante disputa, não bastando compreendê-la apenas como uma área multidisciplinar, pois Estado, igreja, ciência e até mesmo as instituições de ensino, concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados sobre os caminhos, definições e delimitações da sexualidade dentro da nossa sociedade. Baseando-me na autora:

Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo que negou o seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. [...] Por muitos anos, mesmo afirmando que essa dimensão da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, quotidianamente, com a vigilância da sexualidade dos seus meninos e de suas meninas. Não resta dúvida de que houve muitas transformações nas formas de exercício dessa vigilância e regulação, mas a escola continua a ser, hoje, um espaço importante na produção dessas identidades (LOURO, 2000, p.47).

Desta forma, em termos de políticas curriculares influenciadas por culturas ou até mesmo por práticas escolares (conforme exemplo da escola), as demandas sobre gênero e sexualidade ainda são direcionadas para abordagens em projetos específicos de educação sexual dentro das escolas, muitas vezes até se distanciando das demais disciplinas do currículo, contrariando algumas políticas e diretrizes que tratam do tema, como os parâmetros curriculares nacionais.

Configurando-se através de diretrizes mais claras em nível oficial para as políticas de educação sexual na escola de ensino fundamental, os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) - objetivaram a educação sexual³⁶ como responsabilidade de todos

³⁶ Os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998) fazem referência à educação sexual em seus documentos denominando-a de orientação sexual, como um tema transversal nos currículos, sendo então

os professores dentro do espaço escolar. Entretanto inúmeras barreiras são colocadas para que o tema sexualidade seja trabalhado dentro das diferentes disciplinas na escola, conforme Bonato (1996) exemplifica:

Com isso, a educação sexual no âmbito da instituição educativa tem de ser aceita primeiro pelo professor, que precisa quebrar barreiras sociais e pessoais a ele impostas. Falar sobre sexualidade não é uma tarefa fácil para qualquer pessoa. Falar da sexualidade do outro é falar de si, é se colocar dúvidas, é repensar suas concepções, valores e preconceitos (p.118/119).

A professora da turma 5^a B também se colocou a respeito da importância de um projeto que aborde a sexualidade na escola:

A questão de sexualidade aqui na escola, pro 5º ano, é muito pouco falada, quase nada, só assim quando se dá uma matéria falando do corpo humano, você vai falar ali dos órgãos e acabou. Eu acho que eles deveriam falar mais, porque aqui no 5º ano, e em outras escolas também está muito mais avançado, as meninas já estão namorando, namorando em casa, e aqui não se fala de questão de camisinha, não fala em questão de sexo, não fala em questão de doença, de gravidez, não fala em questão de nada (Professora 5ª B)

Abordar apenas a sexualidade quando se fala do corpo humano é uma crítica explicitada na fala da professora da turma 5^a B, ou seja, a discussão da sexualidade na escola reduzida ao seu caráter biológico. Este ponto também é confirmado na fala da Coordenadora político-pedagógica, quando a mesma afirma que a realização do projeto de educação sexual estará condicionado a uma parceria da escola com um posto de saúde da região:

Inclusive diante deste problema, que já tinha sido percebido nas turmas de 5º ano, fizemos contato com um posto de saúde, para que eles venham aqui na escola no ano que vem fazer um trabalho falando sobre as questões de sexualidade (Coordenadora político-pedagógica)

Discursos inúmeros e conflituosos apresentam-se constantemente interessados na sexualidade, mas alguns como a matriz biológica e médica revelam-se privilegiados nesta disputa, uma disputa considerada também política, pois são marcadas pela autoridade das ciências “duras” como uma referência restrita e universal. Todavia, Louro (2008a) esclarece

contemplada pelas diversas áreas do conhecimento, ou seja, podendo ser abordada pelas variadas disciplinas escolares.

que grupos notadamente feministas têm buscado intervir nas políticas curriculares, levando em consideração o caráter social e cultural das propostas de educação sexual nas escolas, ampliando o acento marcadamente biológico com o qual o tema é tratado no interior das instituições escolares. A autora diz que:

Elas/eles procuram também introduzir nas propostas de Educação Sexual a dimensão do prazer, geralmente ignorada nas concepções mais tradicionais. Mais recentemente, e de forma ainda muito incipiente no Brasil, intelectuais e militantes ligados aos movimentos gay e lésbico trazem também suas experiências e estudos, buscando formas de afirmação da identidade homossexual e de rompimento da discriminação, que os/as homossexuais sofrem nas escolas e em outras instâncias sociais (ibidem, p.131/132).

A questão do prazer na relação sexual e o reconhecimento das identidades homossexuais são apenas alguns exemplos mais representativos de propostas de cunho mais inovador do tratamento da sexualidade no contexto escolar, superando as concepções biologicistas e de: “estrito biologismo” (LOURO, 2008a, p.133) que projetos de educação ou orientação sexual muitas vezes encontram-se pautados. A contextualização da sexualidade na escola sob este viés em conjunto com as questões de gênero se faz primordial na elaboração e condução de projetos que envolvam o tema.

Outra questão a ser discutida está associada a uma preocupação centrada na iniciação precoce das meninas em relação ao sexo, havendo a possibilidade do surgimento de uma gravidez indesejada, assim como de doenças sexualmente transmissíveis, segundo a fala anterior da professora da turma 5ª B em conjunto com esta que apresento abaixo:

Eu achei muito legal o projeto Proerd, você lembra do Proerd? Projeto de prevenção às drogas... beleza, drogas faz mal, mas sexo sem camisinha também faz mal, até mais pras meninas... não vamos colocar a questão de gênero, mas as meninas tem a questão de engravidar, e pros meninos vão fazer o filho, pegar uma doença... e as meninas? A questão da gravidez recai mesmo é sobre elas. Filho é pra vida toda... vai pegar uma doença? Também. [...] e essa é uma questão que aqui na escola não é enfocada (Professora 5ª B).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) afirmam que nos anos de 1980 a demanda por trabalhos e projetos que enfatizassem a sexualidade nas escolas aumentou devido a uma preocupação de educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada

na adolescência e com a transmissão do vírus HIV entre os jovens. Bonato (1996) faz algumas considerações a respeito destas questões:

A questão da Aids e das DSTs - que tornam as pessoas mais sujeitas a Aids - está posta na necessidade de implantação de uma educação sexual escolar. Entendendo que a escola é um espaço de convivência social, amorosa, emocional do jovem, onde ele permanece bom tempo de sua vida, ela não pode se omitir diante da gravidade da doença, considerando a sua principal via de transmissão - a via sexual; por isso a necessidade de um trabalho de educação sexual escolar junto aos alunos, pelo aspecto sistemático e organizado daquele espaço específico (p.106/107).

De forma crítica a está forma de incentivo a “educação/orientação sexual” nas escolas – apenas como possibilidade de debelar aqueles males. A autora termina suas considerações com a seguinte pergunta: “se a Aids não tivesse surgido, e infelizmente surgiu, a educação sexual escolar estaria, no momento” sendo incentivada tão veementemente?” (p.)

Entretanto uma situação que deve ser colocada é a forma como a Aids ainda é tratada nas escolas: uma enfermidade associada às práticas sexuais, em específico à homossexualidade. Louro (2008a) exemplifica esta questão: “[...] num raciocínio extremo (mas não incomum), chega-se a afirmar que, se alguns sujeitos escolhem formas “impróprias” de sexualidade, eles *merecem a doença!*” (p.140).

Abordando especificamente a preocupação exposta sobre a iniciação sexual das meninas de forma precoce, esta se expressa no receio da professora em ocorrer uma possível gravidez na adolescência. Altmann (2009) afirma que as preocupações relativas à gravidez podem ser vistas como resultado de um processo social e cultural, pois segundo a mesma houve épocas em que as mulheres engravidavam mais cedo, não havendo qualquer estranhamento da sociedade perante o fato. Segundo a autora: “Transformações sociais fizeram surgir novas imagens de mulher, de juventude e de infância que contribuem para adiar a idade socialmente aceita para uma primeira gravidez” (p.178/179). Embora esta preocupação seja de fato relevante, mais uma vez as manifestações sobre a sexualidade feminina são colocadas em discussão, como um problema a ser tratado dentro das propostas de educação e orientação sexual escolar, objetivando o controle da sexualidade nas meninas.

Outro ponto de análise na fala da professora, que trago para discussão, está relacionado à responsabilidade por uma gravidez indesejada que incide diretamente sobre as meninas, quando comparada aos meninos, que praticamente nem são citados como corresponsáveis nas suas colocações. Altmann (2009) aponta que a desresponsabilização dos meninos frente a uma gravidez indesejada e a não participação na criação dos filhos, pode ser

um assunto debatido em políticas e projetos escolares que incentivem a paternidade responsável, dentro das propostas de educação sexual nas escolas, com o intuito de problematizar estas questões entre alunas e alunos.

Projetos escolares que apresentem como objetivos abarcar a educação sexual como proposta, necessitam acima de tudo não estar limitados a preconceitos e valores distorcidos muitas vezes pautados nas normatizações do gênero e da sexualidade. Uma educação inclusiva abarca culturas, políticas e práticas que apoiem a abordagem educativa de temas relacionados à sexualidade dentro da escola, de preferência articulada com as diferentes disciplinas do currículo, propiciando discussões e reflexões que sejam significativas a alunas e alunos no contexto escolar.

O desenvolvimento de políticas, que abarquem preceitos de inclusão educacional deve apresentar intenções bem definidas e claras que apoiem a diversidade, onde o seu planejamento e as estratégias orientarão as práticas que serão *orquestradas* naquele contexto específico. Desta forma o grande desafio de desenvolver políticas de caráter inclusivo é de fato constatar que as estratégias planejadas saíram do papel e foram colocadas em prática, pois só assim promoverão mudanças significativas na escola. Desenvolver políticas de inclusão significa pretender garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo, na busca pela minimização de todas as pressões exclusionárias que possam existir neste contexto (BOOTH & AINSCOW, 2011).

As práticas de inclusão/exclusão serão o próximo tópico de discussão na exposição dos dados da pesquisa de campo.

4.3 – Práticas de Inclusão/Exclusão

As práticas de um cotidiano escolar podem dificultar ou incentivar a aprendizagem de alunos e alunas, tendo em vista suas possibilidades inclusivas e/ou excludentes. Desta forma o termo *orquestrando praticas* dá significado aos fazeres no espaço escolar, tanto de alunos, alunas, professores, professoras, direção, coordenação e outros profissionais presentes neste contexto. Santos (2009) lembra que: “Assim, a dimensão das práticas, idealmente falando, deveria refletir valores (culturas) inclusivos e que não tivessem contradição com suas respectivas políticas (que seriam, conseqüentemente, também inclusivas)” (p.18).

As práticas de inclusão/exclusão, conforme Santos (Idem) aponta são direcionadas por culturas e políticas, mas também podem ser base da criação de novas culturas, como influenciar o desenvolvimento de novas políticas, exprimindo assim o seu caráter *omnilético*. Sob uma ótica do gênero e da sexualidade, estas práticas escolares em suas ações muitas vezes hierarquizam masculino e feminino, reproduzindo posições que estão cristalizadas na sociedade, ou mesmo podem subverter as normatizações clássicas na construção de novas identidades de homens e mulheres, conforme suas características inclusivas e/ou excludentes. As práticas escolares de inclusão/exclusão aqui discutidas forma organizadas nos seguintes tópicos: atividades escolares e as questões de gênero; a sexualidade nas práticas escolares; performances de gênero; a prática do bullying associado ao gênero e à sexualidade.

4.3.1 – Atividades escolares e as questões de gênero

As atividades escolares das quais designo e apresento para análise neste tópico, se expressam pelas práticas pedagógicas ocorridas no cotidiano das aulas pesquisadas, suas interseções com as questões de gênero e os processos de inclusão/exclusão.

Uma prática que se repetiu constantemente nas observações realizadas na turma 5^a A era a entrega e a devolução de livros didáticos, respectivamente no início e fim da aula, por um aluno para os meninos e de uma aluna para as meninas (Diário de campo em: 27/02/2012; 05/03/2012; 12/03/2012; 26/03/2012). A prática era tão rotineira e constante que foi anotada no diário de campo apenas nas primeiras quatro aulas de observação, mas depois as minhas atenções se voltaram para outras situações, embora ela continuasse a ocorrer até o final da pesquisa na escola. Outra situação que ocorria constantemente era o pedido de alunos e alunas à professora para apagar o quadro ao fim da aula. De uma forma geral a professora mesclava bastante à participação de alunos e alunas nesta tarefa, mas em determinada aula (Diário de campo em 19/03/2012) ela solicitou que uma menina apagasse o quadro e um menino recolhesse os livros, e embora o mesmo quisesse também apagar o quadro, a orientação da professora era de que o serviço “mais adequado” para ele era o recolhimento dos livros e para ela a limpeza do quadro. Na turma 5^a B constantemente as meninas eram designadas para entregar à turma as cópias das tarefas escolares do dia (Diário de campo em: 02/03/2012; 09/03/2012; 04/05/2012; 11/05/2012; 15/06/2012) e durante as minhas observações não presenciei nenhum menino da turma fazendo tal tarefa.

Muitas práticas pedagógicas ainda se pautam nos tradicionais papéis distintos para homens e mulheres, não havendo sequer uma percepção a respeito destas práticas no espaço escolar por professores e professoras, reproduzindo desta forma as separações e assimetrias entre masculino e feminino na educação de alunas e alunos. Estas divisões muitas vezes servem de argumentos para que os processos de exclusão relacionados ao gênero continuem se perpetuando na sociedade, polarizando assim estas relações. Corroborando com estas ideias, Auad (2006) reconhece que: “[...] meninas e meninos juntos na escola não é o suficiente para a promoção de relações de gênero nas quais o masculino e o feminino sejam repensados e valorizados com a mesma intensidade” (p.60).

A expressão de concepções e ideias dentro das práticas escolares, pautadas pelas divisões binárias homem x mulher e masculino x feminino, também foi explicitada em uma aula observada na turma 5ª B, conforme relato retirado do diário de campo:

Aula de Ciências e o tema é sobre a Dengue. Durante a exposição da aula, que visava esclarecer alguns métodos de prevenção à doença, a professora faz diversas colocações, enaltecendo papéis distintos e de certa forma fixos para homens e mulheres nas tarefas do dia-a-dia: “Quando a mãe de vocês rega as plantas...”, “Quando o pai de vocês vai à rua comprar refrigerante...”, “Quando a mãe de vocês faz a comida em casa...”, “Quando o pai de vocês vai trabalhar...”, “Quando a mãe de vocês varre a lage...”, “Quando o pai de vocês for olhar a caixa d’água...” (Turma 5ª B, diário de campo em 09/03/2012).

Louro (2008a) aponta a linguagem como um dos principais veículos de exclusão, distinção e desigualdade, porque atravessa a maioria das nossas práticas, parecendo sempre algo muito “natural”, mas que expressa e institui relações, poderes, lugares, além de fixar as diferenças. A linguagem, para a autora, demarca os lugares dos gêneros, conforme os exemplos apresentados pela professora nas suas falas em aula.

Em mais uma situação descrita do campo de pesquisa, estava sendo preparado para a semana da páscoa um coral de alunos e alunas que seria apresentado a pais e responsáveis em um dia de festividade. No dia do primeiro ensaio da turma 5ª A (Diário de campo em 02/04/2012) apenas quatro meninos se interessaram em participar do coral. Os outros meninos alegaram que não teriam interesse em participar da atividade. Já as meninas da turma todas participaram do ensaio. Discutindo esta questão, não vi neste caso nenhum reforço positivo da professora ou da escola, de uma maneira geral, para que os meninos pudessem também participar da atividade no mesmo grau que as meninas, ficando desta forma subentendida a

generificação de uma atividade que poderia ser contemplada por alunos e alunas na escola. A partir destas situações as práticas do cotidiano escolar acabam construindo-se como “práticas masculinas” e “práticas femininas”, ou seja, práticas generificadas aos olhos de alunos e alunas, que são também práticas excludentes ao afastar assim meninos e meninas não só das atividades em conjunto, mas de atividades que possam vivenciar com prazer e de forma livre no espaço da escola. Educar homens e mulheres de uma maneira emancipatória, dentro de uma proposta igualitária e democrática, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente (AUAD, 2006).

Uma atividade meninos x meninas foi proposta em uma das aulas do Proerd³⁷ pela policial militar que ministrava as aulas para as turmas de 5º ano:

Aula do Proerd e o tema é sobre cigarro. A cabo-instrutora após uma exposição sobre o assunto divide duas equipes, separadas entre meninos e meninas, em uma atividade-jogo de perguntas e respostas. A atividade-jogo segue com os meninos na frente o tempo inteiro. A cabo-instrutora avisa que a pergunta final valerá três pontos, podendo assim as meninas reagirem. Ela fala a pergunta e um aluno levanta o braço, mas fica na dúvida se dá ou não a resposta, dizendo: “Eu estou com pena das meninas e vou dar chance delas responderem primeiro”. A cabo-instrutora na mesma hora responde: “Dê a sua resposta, pois essa coisa de cavalheirismo já passou e as meninas não precisam disso pra vencer”. O aluno responde, acerta e os meninos ganham o jogo (Turma 5ª A, diário de campo em 02/04/2012).

Três análises podem ser feitas sobre este excerto: a proposição pedagógica de mais uma prática excludente, opondo masculino e feminino; a violência simbólica na fala do aluno sobre a desvantagem feminina no jogo; e a recusa da vitimização feminina pela cabo-instrutora em relação à frase do aluno. *Omniléticamente* culturas, políticas e práticas estão em conjunto na análise citada acima.

A discussão sobre mais uma prática pedagógica que traz consigo as oposições entre os gêneros, desta vez foi expressa por um jogo meninos x meninas realizado em aula, que acabou tendo os meninos como vencedores. Louro (2008a) aponta que as diferenças biológicas entre homens e mulheres, inicialmente foram impostas como justificativas para variadas teorias que “provavam” a inferioridade feminina nas questões físicas, psíquicas, comportamentais, expressas em habilidades sociais, talentos ou aptidões que reforçavam as possibilidades e

³⁷ Projeto Proerd – sobre prevenção as drogas, realizado pela Polícia Militar – citado no terceiro capítulo deste trabalho.

destinos próprios de cada gênero. A proposta de uma educação inclusiva, baseada numa intervenção sobre gênero na escola refuta qualquer atividade pedagógica que objetive contrapor meninos e meninas, reproduzindo os discursos que afirmam as desigualdades de gênero na sociedade.

A outra análise se dá em relação à fala do aluno, quando o mesmo no jogo propõe deixar as meninas responderem, afirmando ter pena das mesmas e a cabo-instrutora exigindo a resposta dele ao afirmar que as meninas não precisam de nenhum auxílio para vencer. De acordo com Bourdieu (2009) a subordinação feminina ao masculino se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas presentes na sociedade como um todo, onde a dominação masculina estará apoiada na violência simbólica, sendo expressas nos modos de pensar, falar e agir dos membros de uma sociedade, de forma naturalizada, sendo estes homens ou mulheres. Embora não tivesse refletido sobre a aplicação de um jogo que colocaria meninos e meninas em embate, a cabo-instrutora mostrou resistência ao não aceitar a “chance” dada pelo aluno para que o grupo feminino obtivesse vantagem no jogo. Desta forma, Louro (2008a) retrata que as escolas e academias em suas práticas cotidianas experimentam continuidades e descontinuidades, realizando deslocamentos e rupturas, mesmo que de forma inconsciente na subversão das desigualdades de gênero.

Ainda que muitas dessas atividades e práticas relatadas se mostrem a partir de um cunho sexista, generificado e conseqüentemente excludente, nem todos os fazeres didático-pedagógicos da escola se apresentavam desta maneira. Em uma atividade direcionada para o dia das mães (Diário de campo em 04/05/2012 e 11/05/2012), a turma 5^a B organizou uma dança para apresentação no dia da festividade e todos os meninos foram encorajados pela professora a participar. Inicialmente as meninas quiseram tomar frente dos ensaios, colocando-se como principais destaques da coreografia, mas a partir de intervenção da professora, uma nova forma de disposição espacial de alunos e alunas na coreografia, permitia que meninos e meninas aparecessem de forma igual para o público. Em outra situação observada na pesquisa (Diário de campo em 18/05/2012), a diretora adjunta da escola solicita que um aluno e uma aluna da turma 5^a B, desçam até a sala dela e peguem caixas de livros didáticos que chegaram à escola e foram direcionados à turma. Durante a solicitação, a diretora adjunta deixa bem claro para a turma que esta é uma tarefa que pode muito bem ser feita por ambos os sexos, não havendo a necessidade de apenas os meninos executarem-na, por serem geralmente considerados mais fortes. As práticas escolares que buscam a inclusão dentro de uma perspectiva de gênero se fazem presentes dentro das instituições escolares,

mesmo que de forma incipiente em alguns locais, como a escola pesquisada, mas não são inexistentes. Auad (2006) enaltece a questão:

Uma menina que brinca ao lado dos meninos. Um menino que se recusa a andar na fila destinada aos meninos. Uma professora que não separa os assentos das carteiras pelo sexo das crianças. Meninos e meninas que passam o recreio cantando e dançando juntos. Um professor capaz de tolerar igualmente a indisciplina de meninas e meninos. Todas essas são ações individuais ou em pequenos grupos cujo efeito é a formação de núcleos de resistência às relações de gênero tradicionais (p.78).

FIGURA 4: Meninos e meninas dançando



4.3.2 – A sexualidade nas práticas escolares

Assim como o gênero se fez presente no espaço da escola, construindo e sendo construído pelas práticas escolares, as manifestações de sexualidade também se mostravam visíveis nas atividades da instituição pesquisada. Seja de forma intencional ou não, alunos e alunas expressavam a sexualidade nas práticas escolares por falas e brincadeiras que ora tinham o intuito de chocar as professoras, ora denotavam suas curiosidades, expondo-se até de forma ofensiva no tocante à rigidez de uma escola perante o sexo. Conforme os fragmentos abaixo retirados do diário de campo, apresento algumas práticas escolares permeadas pelas expressões de sexualidade de alunas e alunos:

Durante o recreio, na fila do refeitório, meninos brincavam de apertar o pênis e o testículo uns dos outros. A funcionária de apoio, responsável pela limpeza, ao perceber a brincadeira indaga: “tem alguém que é bicha aqui nessa fila? Deixa a professora de vocês saber de uma coisa dessas...”. Ignorando a bronca os meninos seguem com a brincadeira até perceberem a minha presença na observação da cena, quando logo em seguida pararam com a brincadeira, mostrando-se envergonhados (Turma 5ª B, diário de campo em 09/03/2012).

Em uma atividade de jogos de mesa, proposta pela professora na ultima hora de aula, Leonardo e mais um grupo de meninos optam pelo jogo de dama. Leonardo afirma em voz alta para que todos da sala ouçam: “o que eu mais gosto no jogo de dama é comer a dama”. A turma toda cai na gargalhada e Leonardo é olhado de cara feia pela professora, que apenas respira fundo e volta a auxiliar outro grupo nos jogos que estão sendo realizados (Turma 5ª A, diário de campo em 02/04/2012).

A aula do dia é de português e a professora passa cinco atividades solicitando que as mesmas sejam feitas pelo menos até antes do recreio. As alunas da turma 5ª A, do grupo de meninas mais adultas, reclamam entre si do quantitativo de tarefas e Jaqueline fala: “essa professora está com fogo na xereca”. As meninas riem. A professora ouve, se aproxima das meninas afirmando que exige respeito delas, e que se caso o dever não esteja feito até a hora do recreio, todas irão termina-lo na sala da direção, tomando uma advertência (Turma 5ª A, diário de campo em 28/05/2012).

Durante aula do Proerd, as meninas mais adultas da sala estão bastante agitadas, rindo e nomeando umas as outras de piranha, vagabunda, vadia, dentre outros nomes. Logo após começa uma brincadeira de uma enfiar a caneta na bunda da outra, sem que a cabo-instrutora perceba. A brincadeira começa a ficar mais agitada, com as meninas rindo bastante, conseqüentemente atrapalhando o andamento da aula. A cabo-instrutora então as chama a atenção, separando-as de lugar (Turma 5ªA, diário de campo em 18/06/2012).

Pelos fragmentos apresentados, constata-se que, conforme afirmação de Louro (2008a), querendo ou não, a sexualidade se expressa nas práticas escolares pelas falas, ações e atitudes de estudantes, e até mesmo de professores e professoras ainda que atravessada pelas escolhas morais e religiosas, sob a influência de algumas ordens e por uma série de dualismos, tais como saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, dentre outros. Estes dualismos estão de fato associados às manifestações de sexualidade nas práticas escolares, por se buscar a todo custo um comportamento normalizante, que significa repreender, invisibilizar e negar a sexualidade no âmbito da escola. Para Peixoto, Sousa & Vieira (2010) a sexualidade e a sua descoberta representam para o adolescente um valioso campo de experiências para a construção de suas identidades, seus valores e sentimentos necessitando assim a sua compreensão e o seu acolhimento no interior da escola, preferencialmente livres da imposição de crenças e preconceitos.

Conforme apresentado no tópico sobre políticas, estas manifestações foram geradoras de discussões sobre um possível projeto de educação/orientação sexual previsto para ocorrer na escola no ano de 2013. A partir das expressões de sexualidade proferidas por alunos e alunas nas práticas do dia-a-dia, construiu-se uma nova cultura entre as professoras frente à questão, ao reconhecer a sua presença neste espaço, e refletiu-se sobre a possibilidade de abordagem do tema no contexto escolar, independente da abordagem ainda estar condicionada a um projeto de cunho biologizante, conforme discutido anteriormente. Este é um exemplo de uma prática que influenciou uma política no espaço escolar, caracterizando assim a complexidade das dimensões culturais, políticas e práticas de inclusão/exclusão, onde práticas também podem modificar culturas e gerar políticas.

O reconhecimento da existência da sexualidade nas práticas escolares, como a possibilidade de sua abordagem nas disciplinas, preferencialmente, ou mesmo em projetos específicos de educação/orientação sexual faz parte dos preceitos de uma educação inclusiva que apoio e defendo nesta pesquisa.

4.3.3 – Performances de gênero

O termo performance de gênero dá nome a este tópico de análise, com base no conceito desenvolvido por Butler (2001, 2010), dentro do que a autora denomina como *performatividade de gênero*. Discutido no segundo capítulo deste trabalho, a *performatividade de gênero* seria uma repetição estilizada de atos, gestos e movimentos corporais, regidos sob padrões comportamentais que normatizam as nossas identidades, tornando-as inteligíveis dentro de um sistema estabelecido socialmente. *Performatividade* e performance são conceitos inter-relacionados, mas distintos. De forma mais clara a performance seria parte do processo da *performatividade*. Uma questão importante é que para a autora a performance é limitada pelo discurso ao mesmo tempo em que o desafia (PAECHTER, 2009). As performances de gênero aqui discutidas se baseiam nas práticas e representações de masculinidades e feminilidades de alunos, alunas e professoras encenadas no espaço escolar, sujeitas aos dispositivos de inclusão/exclusão, tendo em vista este essencialismo que é sobreposto nelas. Butler (2010) expõe que: “Consideremos o gênero, por exemplo, como um estilo corporal, um “ato”, que por assim dizer, que tanto é intencional como *performativo*, onde “*performativo*” sugere uma construção dramática e contingente do sentido” (p.198/199).

No primeiro dia de observação na turma 5ª B (Diário de campo em 02/03/2012) me chamou a atenção o visual dos alunos Jonathan e Eduardo. Negro, com o cabelo em corte moicano, onde a crista é alisada e pintada de loiro, Jonathan também usava variadas e coloridas pulseiras³⁸, expressando um modelo de masculinidade que estava pautado na vaidade e no modismo de rapazes jovens. Jonathan me conta em quem se inspirou no corte de cabelo e que alguns meninos da sala – brancos e negros - também passaram a cortar o cabelo no estilo moicano depois dele:

Esse corte de cabelo é uma imitação do Leo Moura, que joga no Flamengo [...]. Vários meninos aqui da sala também cortam moicano, me imitando [...]. Tem uns que só não tem coragem de pintar de loiro e passar alisante como eu passo, mas agora também cortam igual ao meu... alguns também não precisam de alisante, porque já tem o cabelo liso (Jonathan).

³⁸ O uso das pulseiras foi discutido neste mesmo capítulo, no tópico sobre masculinidades escolares e suas culturas.

Em pesquisa sobre masculinidades escolares em periferias urbanas, Silva Júnior (2011) levantou em sua investigação que grande parte dos meninos construía suas performances de masculinidades pautados nos ídolos do futebol, do funk e do pagode, associando-os ao modelo tão enfatizado pela mídia: o metrosexual. É o modelo do novo homem da metrópole, aquele que não dispensa roupas e apetrechos de marcas, dando uma grande ênfase à vaidade na construção de suas identidades. Um modelo muito presente na construção de masculinidades juvenis.

A performance masculina de Jonathan, um aluno negro, pautada na vaidade, e que serve de modelo para os outros meninos da turma, brancos e negros, pode ser analisada pelo que Connell (2003) designou a respeito da masculinidade marginalizada, aquela que é associada aos grupos minoritários, expressas nas relações de classe e raça. Segundo a autora alguns grupos de negros não são marginalizados, devido à autorização da masculinidade hegemônica ao pertencimento no grupo dominante, levando-se em consideração alguma ação que os enquadre na esfera desta masculinidade. Desta forma o modelo de masculinidade marginalizada passa a manter uma relação de cumplicidade com o modelo hegemônico, embora este não seja um benefício que se estenderá a todos os homens negros, que continuam em uma situação de marginalidade social, conforme exemplo apresentado pela escritora:

La marginación siempre es relativa a la forma de autoridad de la masculinidade hegemónica del grupo dominante. Así, em Estados Unidos, los atletas negros pueden ser ejemplos de la masculinidade hegemónica. Sin embargo, la fama y la riqueza de las estrellas individuales no tienen ninguna consecuencia profunda que se traduzca em mayor autoridad social para los negros (CONNELL, 2003, p.122).

Desta forma a relação dialética e complexa entre a inclusão e a exclusão se expressa nesta questão, onde os homens negros encontram-se autorizados ao pertencimento no grupo hegemônico, por uma relação de cumplicidade, mas não há garantia de sua permanência de forma constante e muito menos da extensão a outros homens negros no grupo. Jonathan, aluno negro, serve de modelo para que os meninos da turma o imitem no corte de cabelo, apresentando uma performance de gênero desejada tanto por alunos negros como por alunos brancos.

Bastante vaidoso também, Eduardo era loiro, utilizava o cabelo também em corte moicano, sem dispensar o uso das pulseiras no seu visual como o colega Jonathan. O aluno era considerado um dos mais populares da sala, sendo bastante assediado pelas meninas da

classe e de outras turmas da escola. Em algumas observações, Eduardo fazia questão de se sentar próximo das meninas que o bajulavam, ou em outras palavras nutriam uma “paixão” – algumas secretas, outras não - por ele (Diário de campo em: 23/03/2012 e 25/05/2012). Segundo o aluno, o assédio era bom, mas ao mesmo tempo ele se sentia mal frente aos outros meninos, que não eram tão assediados como ele:

Eu sou amigo de todos, mas às vezes parece que eles têm inveja de mim, porque nenhuma menina gosta deles... isso às vezes é ruim na amizade (Aluno Eduardo)

A valorização das amizades entre sujeitos do sexo masculino, pode também ser vista como um marcador da performance de gênero masculina, conforme a fala de Eduardo expressou. De qualquer forma cabe destacar, que, muitas vezes, a amizade entre homens não possui o mesmo grau de intimidade da qual as amizades femininas caracterizam-se, e mesmo que para eles a camaradagem e a lealdade façam parte do modelo de socialização imposto, os obstáculos culturais ainda repreendem uma maior intimidade nas relações masculinas (LOURO, 2000), embora este modelo esteja diluindo-se.

A vaidade de Jonathan e de Eduardo era bem aceita dentro da escola, não havendo qualquer interrogação em relação à masculinidade de “cunho heterossexual” dos alunos. Sobre esta questão, Silva Júnior (2011) sinaliza que: “É importante destacar que os metrossexuais fazem questão de afirmar sua heterossexualidade, fato que reforça a necessidade da autoafirmação e do reconhecimento dentro da matriz sexual dominante” (p.54). Sendo assim ao mostrar-se vaidoso muitas vezes os homens apresentam a necessidade de afirmar uma identidade heterossexual perante a sociedade. A prática compulsória da heterossexualidade se expressa pelo gênero inteligível, ou seja, um sexo estável em um gênero também estável e coerente (BUTLER, 2010).

FIGURA 5: Cabelo com corte moicano

Em outra situação, um aluno também vaidoso, teve a sua atitude vista por outro olhar na sala de aula:

Durante a aula, o aluno Claudio, usando uma calça jeans bem justa, circula pela sala, e é repreendido pela professora: “Claudio você só está em pé para que todo mundo veja o seu bumbum grande nesta calça apertada, não é?”. O aluno ri e senta envergonhado. A professora fala para a turma: “o mundo realmente está ficando gay, porque só o que eu vejo são homens com calças justas, e eu acho ridículo” (Turma 5ª A, diário de campo em 14/05/2012).

Essa vigilância que ronda as performances de gênero masculinas, pautada em uma matriz heteronormativa, também esteve presente numa outra situação:

Na fila dos meninos para voltar à sala de aula, após o recreio, Gabriel recebe uma massagem nas costas de Sandro. Os outros meninos da turma que estão na fila percebem e começam a rir da situação. Sandro, sem graça, para a massagem imediatamente e Gabriel afirma para os outros meninos que era só uma brincadeira. A turma volta em fila para sala com todos rindo dos dois alunos (Turma 5ª A, diário de campo em 28/05/2012).

Qualquer indício de desvio da norma heterossexual está suscetível a uma prática de exclusão, conforme se constatou nos dois fragmentos apresentados. Seja na linguagem, sexista e homofóbica, apresentada pela professora sobre um aluno vaidoso, sejam nos risos e deboches dos alunos, frente a uma maior aproximação entre dois sujeitos masculinos, as performances de gênero masculinas encontram-se sob total atenção daqueles e daquelas que procuram mantê-la dentro de um padrão e de uma coerência, ajustados com a premissa sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2010) tão ressaltadas pelo senso comum. Freitas (2010) discorre sobre as práticas de exclusão relacionadas ao gênero:

Um olhar mais atento sobre as *Práticas* de exclusão existentes no espaço escolar pode contribuir para desvelar o currículo oculto existente na escola, facilitando a desconstrução de *Práticas* legitimadas como naturais ou simplesmente silenciadas, que reforçam preconceitos e estereótipos de gênero no ambiente escolar (p.193).

Segundo Butler (2001):

[...] a performatividade deve ser compreendida não como um "ato" singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. [...] as normas regulatórias do "sexo" trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual (p.111).

Sobre as performances de gênero femininas, apresento como destaque de análise as meninas da turma 5ª A. Conforme explicitado no tópico sobre culturas de inclusão/exclusão, as alunas desta turma protagonizavam dois grupos distintos: um padrão, onde faziam parte as meninas “mais infantis”, que se mostravam estudiosas, dóceis e tranquilas, e um segundo modelo que designo as meninas como mais “adultas”, já com interesse em namoros, vaidosas e pouco estudiosas. Em diversas observações de aulas, a professora da turma 5ª A pedia atenção da turma solicitando silêncio às meninas deste segundo grupo, que eram as principais

causadoras da indisciplina em sala de aula (Diário de campo em: 05/03/2012; 19/03/2012; 26/03/2012; 02/04/2012; 14/05/2012; 21/05/2012; 28/05/2012; 04/06/2012). Na turma 5ª B, havia apenas uma menina que se destacava das demais em relação à indisciplina, a aluna Rafaela, sendo chamada a atenção pelas professoras que passaram pela turma, devido à sua “falta de modos” (Diário de campo em 02/03/2012; 13/04/2012; 04/05/2012; 18/05/2012; 25/05/2012). Durante estas situações de indisciplina, destaco três que estiveram relacionadas a brigas protagonizadas pelas meninas na escola:

Em uma aula marcada pela indisciplina constante da turma, Rafaela puxa a cadeira de um aluno, que cai no chão e parte pra agressão com ela. A menina não se intimida e o ameaça com a lapiseira. Ela fala: “vem que eu vou furar seu olho”. A professora junto com a estagiária do programa mais educação apartam a briga, colocando cada um para um lado da sala. A professora fala para Rafaela, depois que a aluna está mais calma: “quando ele implicar com você eu não vou fazer nada, pra você sentir na pele como é bom [...]. Menina brigar é coisa feia, ouviu?” (Turma 5ª B, diário de campo em 02/03/2012).

Em um desentendimento por uma borracha emprestada, a aluna Jaqueline parte para a agressão física com o aluno Talmo, havendo a necessidade de que eu e a professora apartássemos de forma mais rápida possível, para que a aluna não o machucasse de uma maneira mais séria. Ao fim da briga o aluno chora bastante e a professora mais uma vez afirma para Jaqueline que desaprova o seu comportamento “agressivo”, não muito apropriado a uma menina (Turma 5ª A, diário de campo em 19/03/2012).

Na volta do recreio, em uma brincadeira de empurrar entre as meninas, as mesmas empurram da escada o aluno Claudio, que acaba batendo com a cabeça e formando um hematoma na região. O aluno sobe e tenta partir pra cima de Jaqueline, que segundo ele foi a menina que o empurrou, mas é impedido pelas outras meninas que trancam a porta. Como estou em sala neste momento, imediatamente intervenho abrindo a porta e impedindo a briga entre o aluno e as alunas. A professora chega e desce com todos para a sala da direção (Turma 5ª A, diário de campo em 02/04/2012).

Práticas de feminidades “marginais” (PAECHTER, 2009) estarão sempre propensas aos processos de exclusão, tendo em vista não só a regulação social que é imposta em cima de performances de gênero transgressoras, mas em feminilidades que fujam das normas e de

regras instituídas que enquadram as mulheres nos padrões vigentes. Sendo assim a imposição sobre as meninas por um comportamento disciplinador, moldado na passividade e na obediência, objetivando performances femininas inteligíveis, dentro do sistema regulatório ao qual estão sujeitas, acaba sendo real na educação à qual são submetidas. Butler (2001) complementa afirmando que: “A performatividade não é, assim, um "ato" singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (p.122). A exclusão feminina identificada pelos fragmentos oriundos do diário campo, se mostrou através das práticas de exclusão expressas pelas falas das professoras, mas não em coibir a violência no ambiente escolar e sim na coerção que é imposta às alunas ao não permitir a violência proveniente delas, como sujeitos femininos.

As performances femininas apresentadas por duas professoras na escola também foram alvo de análise neste trabalho. Uma delas esteve relacionada à cabo-instrutora da polícia militar, que ministrava as aulas do projeto Proerd. A cabo Fernanda, como era conhecida na escola, despertava grande curiosidade de alunas e alunos, que queriam saber se ela usava armas, se sabia atirar, se já tinha matado algum bandido e o porquê de não estar vestida como uma policial na escola (Turma 5ª A, diário de campo em 26/03/2012). Cabo Fernanda, sempre muito paciente respondia todas as questões de alunos e alunas, e influenciada pela sua formação profissional de cunho militar, exigia disciplina total nas aulas, embora não conseguisse a tal disciplina sempre. Apresento uma fala da cabo-instrutora sobre a curiosidade de alunos e alunas frente a sua performance de gênero:

As representações femininas para eles são outras [...]. As mães, as irmãs muitas vezes nem trabalham fora [...] as professoras também tem um certo padrão, daí de repente aparece uma PM dando aulas pra eles, é claro que eles vão ter curiosidade... fora que alguns deles presenciam os policiais homens fazendo alguma ação na comunidade onde moram, daí vão querer saber também se eu faço isso, se eu mato também bandido (risos). Já ouvi de um aluno que uma mulher não tem condições de matar um bandido (risos)... é divertido responder a eles e mostrar outro padrão de mulher (Cabo Fernanda).

Para Louro (2000, 2008a) as representações de mulheres professoras foram construídas historicamente com base na ideia de que por “natureza” a mulher já apresenta uma inclinação ao magistério, como uma extensão da maternidade, seu destino primordial. Nesta premissa alunos e alunas são vistos pelas mesmas como filhos e filhas, sendo o magistério então compreendido como uma atividade que requer amor, entrega, doação, dentre

outros atributos amáveis. Sendo assim, a performance de gênero da cabo-instrutora Fernanda foi motivo de estranhamento entre alunos e alunas, pois os mesmos estavam diante de uma nova representação de professora, mesmo que no imaginário, pois a mesma ministrava aulas igualmente às professoras regentes de turmas, vivenciando quase as mesmas situações, embora fosse mais exigente no tocante à disciplina.

A policial militar relata qual foi o seu real interesse em fazer parte do projeto, ministrando aulas em escolas:

Eu mesma me voluntariei com o objetivo de sair das ruas por um tempo [...] passei por uma capacitação e neste ano estou aqui dando aula. Quando o projeto acabar, volto para a minha função normal. [...] mas fazendo uma análise, dar aula em escola é tão tenso quanto trabalhar nas ruas, porque a indisciplina é muito maior do que a gente imagina. Jamais seria professora de ofício [...] tem que ter muito amor (Cabo Fernanda).

Talvez com o objetivo de se afastar por um tempo do trabalho também estressante de policial militar nas ruas do Rio de Janeiro, a cabo Fernanda optou em participar do projeto dando aulas em escolas públicas, mas a experiência não foi talvez como esperasse, conforme seu relato, comparando a violência que presenciou na escola com a das ruas e citando a palavra amor como um dom para a profissão. Para Louro (2000):

Aos poucos vão sendo articulados e rearranjados argumentos que guardam alguma sintonia com o passado religioso da atividade, isto é, atributos ditos femininos vão legar-se ao caráter sacerdotal da docência e ajudarão a construir a representação da mestra: dedicada, modelo de virtudes, desapegada dos interesses egoístas, vigilante, etc. (p.28).

FIGURA 6: Aula do Proerd na turma 5ª A

A performance feminina de uma das professoras da turma 5ª B também será discutida com intuito de análise. Novamente baseando-me em Louro (2000, 2008a), durante um bom tempo as representações também apontavam a professora como uma mulher desgraciosa, aquela que fracassou como mulher, muitas vezes uma solteirona retraída e desconfiada, quase uma bruxa, vestida com roupas longas e fechadas usando uma vara ou palmatória na mão. A professora que relato, jovem moradora da comunidade escolar, se apresentava o oposto desta representação tradicional de docente, apontada por Louro (Idem): sempre com roupas, brincos e pulseiras na moda, unhas pintadas, variados penteados, a professora era constantemente observada pelos olhares mais atentos da escola em relação à sua feminilidade, certamente não assexuada. Designo esta professora pelo nome de Carla, e, conforme o relato abaixo, apresento uma situação de exclusão vivenciada pela professora, tendo em vista o modo como apresentava sua feminilidade:

Em aula que a professora da turma 5ª A faltou, as duas turmas de quinto ano ficaram sob o comando da professora Carla. Quando as meninas da turma 5ª A perceberam que seria a professora Carla que daria aula para a turma, imediatamente começaram a fazer comentários sobre a professora. As alunas conheciam a professora Carla do bairro. Em um desses comentários chamaram a professora de piranha e a mesma ouviu. Carla imediatamente se dirigiu às meninas, exigindo respeito e ameaçando as mesmas de punição ao serem encaminhadas para a sala da direção. Assim que a professora virou de costas, as meninas continuaram com o deboche, que se deu até o fim da aula. Entre elas relatavam questões pessoais da professora, como namoros no bairro, as roupas que ela vestia, tanto para dar aulas como para circular pelo bairro, e bailes funks que a mesma frequentava no final de semana. Uma das alunas afirma que a professora é ex-namorada do irmão e que sabe que os dois já fizeram sexo. Ao final da aula, muito chateada, a professora me afirma que não pegará mais esta turma, caso a professora falte novamente, devido à falta de respeito das alunas (Diário de campo em 21/05/2012).

A prática de exclusão vivenciada pela professora pode ser explicada pela regulação social que lhe é infligida sobre as performances de gênero, em específico, nesta situação, a performance feminina de uma professora, moldada pelas representações históricas que foram construídas em torno do magistério como profissão feminina. Segundo Louro (2008a) a professora mulher torna-se alvo de preocupação quando a sexualidade pode ser identificada na sua figura, desta forma seus trajés e seus modos devem ser, na medida do possível, orientados a ser assexuados, assim como a sua vida pessoal deve apresentar uma representatividade discreta e reservada, diante de alunas e alunos. Para a autora essas representações históricas, também conflitantes e excludentes, tipificavam as professoras. Arrisco-me a dizer que ainda tipificam, de acordo com a observação relatada, onde a professora é submetida à exclusão dentro de seu espaço de trabalho, apenas por apresentar uma performance de gênero que rompe com os padrões instituídos.

Segundo Butler (2010):

Portanto, como estratégia de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma *performance* com consequências claramente punitivas. [...] As possibilidades históricas materializadas por meio dos vários estilos corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação (p.199).

Não há como negar que outras representações de professor e professora circulam hoje nas escolas, representações diferentes e por vezes completamente opostas, conforme os exemplos apresentados pelas professoras, onde suas performances de gênero representam múltiplas identidades, despidas das normas, dos símbolos e dos códigos que lhes foram impostos na história da profissão docente.

4.3.4 – A prática do bullying e sua associação ao gênero e à sexualidade

No mês de abril, já no fim do primeiro bimestre, a turma 5ª B recebeu como aluna uma menina chamada Tânia. Inicialmente parecendo um pouco tímida, Tânia demorou um pouco para se socializar com a turma, fato que gerou certo estranhamento em sala de aula, tanto de alunos e alunas, como da professora. Eu mesmo como pesquisador demorei mais ou menos dois meses para conseguir me aproximar dela, após a sua chegada à escola. Segundo a professora a aluna era bem fraca, em nível de leitura e escrita, necessitando de atividades de reforço paralela às aulas diárias para que pudesse acompanhar o ritmo da turma, considerando o ano letivo já iniciado. Fisicamente a menina era relativamente mais alta que as outras meninas da turma, tinha a pele bem branca e costumava usar uma maquiagem bem forte, além disso, já apresentava certo desenvolvimento físico associado à puberdade, de forma notável, sendo o seu corpo alvo de olhares tanto de meninos quanto de meninas. A partir destas situações relatadas, Tânia começou a ser alvo de bullying dentro do espaço da escola, e analisando as ofensas que a aluna recebia, pude perceber que os principais xingamentos utilizavam conotações com base no gênero e na sexualidade.

Relato a primeira aula em que tive contato com a aluna Tânia:

Sem a presença da professora na sala, que havia faltado neste dia, a turma estava sob a condução de duas outras professoras do Programa Mais Educação³⁹. Muito agitada, a indisciplina tomava conta da turma neste dia. Tânia neste dia chega atrasada para a aula e ao abrir a porta chama atenção da turma em relação ao seu volume de maquiagem no rosto.

³⁹ Programa Mais Educação tem por objetivo implantar nas escolas a Educação integral e o Tempo integral, sendo coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do país. Mais informações disponíveis no endereço eletrônico do Programa Mais Educação: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115> Acesso em: Outubro de 2012.

As meninas perguntam em tom de deboche quem a maquiou e ela fala: “quem sempre me maquia é a minha mãe”. As meninas riem e dizem não acreditar que a mãe dela possa tê-la deixado sair de casa daquele jeito. Jonathan, que estava próximo, fala: “então você enganou sua mãe que vinha pra escola... ela achava que você ia pra um show de travecos”. Todos que estão próximos riem da situação, mas Tânia finge não ouvir e se volta para a aula. Rafaela, uma das meninas mais indisciplinadas da turma, senta-se ao lado de Tânia, já com o objetivo de implicar e pergunta-lhe: “Tânia, você é mulher ou travesti?”. Tânia permanece quieta, olhando para o quadro, como se nada estivesse acontecendo. Rafaela levanta, volta para o seu lugar e fala com Jonathan: “o avatar parece que nem tem língua, não fala”. Jonathan fala: “eu tenho certeza que ela tem pênis ao invés de vagina”. Os dois riem, juntos com outros alunos, mas Tânia continua ignorando os xingamentos, olhando fixamente para o quadro, como se nada estivesse acontecendo (Diário de campo em 13/04/2012).

O bullying⁴⁰ é um processo de exclusão conceituado por Canen (2011) como um movimento de violência continuada sobre algumas identidades, caracterizando-se como uma forma de tortura de colegas sobre um deles, um processo que é excludente, persistente, incansável, sistemático e constante de provocação sobre alguém. Ferrari (2010) denomina o bullying⁴¹ como uma prática de agressividade repetitiva entre crianças e adolescentes expressos em forma de perseguições, humilhações e intimidações. O bullying pode ser considerado um mecanismo de exclusão, uma prática escolar que leva em conta a inferiorização de um sujeito e o submetimento do mesmo ao sofrimento, devido a uma diferença instituída e exaltada como negativa, através de gestos e palavras. O bullying na escola muitas vezes é associado às categorias gênero, raça e classe (Idem).

Algumas considerações sobre o excerto apresentado acima podem ser feitas: os apelidos e xingamentos se voltavam para as diferenças apresentadas por Tânia em relação à maquiagem em excesso que usava, e expressaram-se em palavras de cunho ofensivo relacionadas ao gênero e à sexualidade, tal como “travesti” – talvez pela altura da aluna frente às outras meninas e a associação com a maquiagem forte utilizada por travestis, muitas vezes em shows e apresentações; além do preconceito sobre este grupo identitário, pois os mesmos apresentam uma identidade de gênero distinta do seu sexo biológico, com isso também a

⁴⁰ Segundo Canen (2011) o bullying se manifesta nos espaços escolares através de: “piadas, apelidos, troca de olhares, sorrisos, gargalhadas, segregação, fofoca, isolamento, desqualificação moral, de ideias e opiniões, repetição de palavras, mentiras, falsos perfis e distorção de caráter, dentre outras” (p.56).

⁴¹ Baseando-se em Fante (2005), Ferrari (2010) afirma que o bullying pode ser caracterizado como mais uma síndrome, denominada de SMR – síndrome dos maus-tratos repetitivos.

afirmação ofensiva de que a aluna teria um pênis ao invés de uma vagina. Zanello, Bukowitz & Coelho (2011) em pesquisa sobre palavrões e ofensas associados à questão de gênero entre adolescentes, afirmam que os principais xingamentos que apresentavam como objetivos denegrir a imagem de uma mulher associavam-se ao sexo, mais especificamente ao caráter ativo da sexualidade (piriguete, puta, piranha, vagabunda, entre outros). Para as autoras todos estes xingamentos baseiam-se nas instalações da heterossexualidade como norma e das matrizes institucionais do patriarcado. No caso desta pesquisa a forma de ofensa principal à aluna Tânia esteve relacionada a um tipo “caricatural” de mulher, a travesti, que também pode ser associada à homossexualidade, ou seja, a homofobia e o sexismo fazendo-se presentes no discurso preconceituoso do bullying.

Nas outras aulas que se seguiram (Diário de campo em 04/05/2012; 11/05/2012; 18/05/2012), Tânia continuou a sofrer bullying por parte de alguns alunos e alunas da turma, no entanto com o passar do tempo, a menina passou a responder e revidar as provocações e deboches que sofria em sala:

Em sala de aula, após ter sido ofendida mais uma vez por alguns alunos e algumas alunas de travesti e que tinha um pênis escondido na calça jeans, Tânia profere vários palavrões a quem a ofendia, mostrando-se indignada com os apelidos. Em outro momento da aula, Tânia vinha da mesa da professora e sua calça estava um pouco abaixada, fazendo com que aparecesse sua calcinha. Rafaela rindo se dirige a Tânia e fala: “ajeita essa calça, porque ninguém quer ver o que você tem dentro do cofre”. Tânia responde: “Porque você não toma conta da sua periquita, já que o seu fecheclair também está aberto? Ela vai fugir, hein...”. Rafaela fica sem graça e não responde (Diário de campo em 25/05/2012).

Na reação contra a ironia recebida pela aluna Rafaela, Tânia responde com outra ironia também associada à sexualidade. Vejo esta situação como mais um fato recorrente de controle da sexualidade feminina, onde qualquer associação da mulher ao sexo é vista como negativa. Os palavrões e as ofensas associadas à mulher são na maior parte das vezes atravessadas pelo gênero e pela sexualidade. Prática, política e cultura de inclusão/exclusão presentes nesta análise, reiterando a perspectiva *omnilética* de educação.

De acordo com Zanello, Bukowitz & Coelho (2011):

Os xingamentos, enquanto atos ofensivos, colocam em evidência valores de gênero completamente arraigados em nossa cultura. Ou seja, apesar da

pluralidade de possibilidades construtivas de masculinidades e feminilidades, sobretudo numa fase como a adolescência, o caráter reacionário dos xingamentos demonstra o quanto as estruturas de nossa sociedade encontram-se ainda baseadas em valores tradicionais. A violência verbal, presente no caráter ofensivo do xingamento, aponta desta maneira para a reafirmação desses valores e dos lugares sociais que os sujeitos devem ocupar (p.166).

Após conseguir me aproximar de Tânia, a mesma me contou o que a motivou a não aceitar mais os apelidos e xingamentos de alunos e alunas:

Eu contei para o meu pai o que estava acontecendo na escola. Meu pai falou pra mim que eu deveria responder também, que eu deveria xingar também quem me xinga. Ele falou que não viria à escola resolver isso, que eu mesma tinha que resolver o problema sozinha, porque esse é um problema meu... então eu estou resolvendo (Aluna Tânia).

Em uma das últimas aulas observadas durante a pesquisa, obtive a informação que uma das alunas que ofendia Tânia tinha sido suspensa. Tânia me contou que após mais uma confusão em sala, a professora fez com que ela e as meninas que a xingavam descessem para a sala da direção, onde o problema inicialmente fora resolvido por lá:

Ela me xingou, junto com as outras meninas, eu xinguei também, e a Glaucea ameaçou me dar porrada na saída, na porta da escola. Contei isso pra diretora e ela deu suspensão a ela (Aluna Tânia).

Glaucea, a aluna suspensa, dá sua versão do ocorrido:

A professora mandou eu e as outras meninas da turma que xingavam a Tânia descer para a sala da diretora, mas chegou na hora a suspensão foi só dada pra mim, sendo que todo mundo xingou a Tânia e falou que ia dar porrada nela na saída. A Tânia falou pra diretora e pra professora que só eu que falei, aí fiquei três dias suspensa por causa disso (Aluna Glaucea).

Ouvi também a professora da turma sobre o caso:

Essa implicância deles com a Tânia já estava demais. Tinha que ser resolvida de alguma forma e nisso alguém tinha que ser punido. Sobrou pra Glaucea, que não era a que mais implicava com ela, se compararmos com a Rafaela, mas no dia que eu dei o basta ela ameaçou a Tânia de agressão [...] deu no que deu. [...] eu acho inclusive que a dificuldade dela em assimilação de conteúdo em sala de aula era agravada com o que ela sofria, não se concentrava e não tinha motivação em estar aqui. Mas a Tânia não era totalmente santa não, na minha opinião ela também era sonsa (Professora 5ª B).

Apresentei o desfecho final do que pude presenciar da história da aluna Tânia, mesmo que a discussão tenha fugido de sua proposta inicial, que seria a relação do gênero e da sexualidade ao bullying, com a intenção de situar este tipo de violência escolar como um dos processos mais graves de exclusão existentes dentro das escolas.

Canen (2011) afirma que quatro grupos de sujeitos estão envolvidos em fenômenos de bullying: “o agressor e seus cúmplices; a vítima; as testemunhas; aqueles que tomam conhecimento do fato, que poderiam fazer algo, mas optam em não fazê-lo” (p.56). Canen (ibidem) também afirma que muitas vezes o discurso de professores, gestores, pais, responsáveis e outros membros da comunidade escolar apontam a vítima de bullying como a própria culpada pelas agressões que sofre, seja pela timidez ou por não se conformar com o que se espera no discurso da “normalidade”. Essa constatação pode ser feita na fala de Tânia, que afirma que o pai solicita que ela resolva o problema “que é seu”, de preferência sozinha na escola, passando assim a revidar as ofensas que sofria, e no discurso da professora que afirma que Tânia também era uma aluna “sonsa”, então também poderia ser culpabilizada pela situação de violência vivenciada pela própria dentro da escola.

A fala da professora em reconhecer que o sofrimento vivido pela aluna poderia contribuir como um agravante de suas dificuldades de aprendizagem na escola também é um ponto relevante de análise. Quaisquer barreiras que impeçam a aprendizagem escolar de alunos e alunas devem ser representadas como um entrave à participação plena e democrática neste espaço. O bullying na escola pode ter como consequências o: “declínio no desempenho e no esforço pessoal pelo sucesso acadêmico” (CANEN, 2011, p.56), configurando-se assim como uma possível barreira à participação e à aprendizagem escolar. Para Booth & Ainscow (2011): “A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem” (p.40).

O bullying como uma prática de exclusão no contexto escolar está sob os preceitos de uma cultura de intolerância e não aceitação das diferenças, devendo ser combatido tanto pelo

reconhecimento desta cultura de exclusão, como pelo desenvolvimento de políticas específicas que objetivem mudanças destas práticas, na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático para a diversidade. Práticas efetivas de inclusão na escola serão reais quando refletirem culturas e políticas empenhadas na minimização, mesmo que temporárias, da exclusão, sejam pelas questões de gênero e sexualidade – foco deste trabalho - ou pela diversidade de situações e de sujeitos que fazem da escola um ambiente rico em pluralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação procurou investigar a partir do cotidiano de uma escola pública, como os processos de inclusão/exclusão em suas culturas, políticas e práticas escolares, atravessavam e eram atravessados pelas questões de gênero e sexualidade. Partiu do pressuposto de que gênero e sexualidade no contexto educacional, apesar das mudanças e transformações constantes a que as instituições foram e são submetidas ao longo do tempo, ainda carregam consigo mecanismos regulatórios e excludentes na formação das identidades de alunos e alunas.

Retomando os objetivos específicos do trabalho, desdobrados em cima do problema da pesquisa, propus então: analisar como a escola em suas culturas, políticas e práticas se coloca diante de masculinidades e feminilidades apresentadas por seus sujeitos no cotidiano escolar; analisar como a sexualidade se manifesta na escola, em seu cotidiano, e atravessa suas culturas, políticas e práticas; identificar concepções e expressões de alunos e alunas sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar; promover um diálogo entre a perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão e os estudos sobre gênero e sexualidade.

O primeiro objetivo específico procurou analisar como as culturas, políticas e práticas escolares se colocavam diante de masculinidades e feminilidades apresentadas pelos seus sujeitos no dia-a-dia. As culturas da escola se mostraram resistentes a feminilidades e masculinidades que fugiam dos modelos tradicionais construídos historicamente. Aponto inclusive que os diferentes modelos de feminilidades sofreram uma maior resistência no espaço escolar, quando comparadas com as formas de masculinidades não hegemônicas vivenciadas pelos alunos. Uma cultura escolar de exclusão pôde ser identificada sobre identidades femininas que não iam ao encontro dos padrões vigentes, como ocorreu com algumas alunas da turma 5^a A, que rompiam com o modelo de menina comportada, estudiosa e passiva, apresentando-se indisciplinadas, não estudiosas e agressivas no cotidiano da escola. Outro modelo de feminilidade, da aluna Jaqueline, que transitava entre este grupo de meninas citado e entre os meninos da turma, também foi considerado um modelo desviante dentro dos padrões legitimados pela cultura de gênero da escola. Desta forma feminilidades resistentes eram expostas a retaliações constantes no espaço escolar, objetivando assim que as mesmas se adequassem ao que era esperado e exigido de uma menina. Conseqüentemente, esta cultura de exclusão influenciava o desenvolvimento de políticas condizentes com estas normas de gênero, visualizadas nas normas de “decência” direcionadas ao uso do uniforme feminino e nos planejamentos diferentes para meninos e meninas nas atividades de informática, que

entendiam que as alunas não tinham interesse em jogos eletrônicos no mesmo nível que os meninos. As práticas escolares, em grande parte, também se pautaram pelas tradicionais divisões entre atividades masculinas e atividades femininas, contemplando muito pouco o reconhecimento das formas diversas de masculinidades e feminilidades possíveis entre alunos e alunas, embora o encorajamento de uma professora à participação dos meninos em uma atividade de dança e a solicitação feita pela diretora adjunta, para que um menino e uma menina juntos trouxessem caixas de livros da secretaria para a sala de aula, foram consideradas práticas que subverteram os arranjos normatizadores de gênero na escola. Destaco também neste objetivo específico, tendo em vista uma análise sobre masculinidades e feminilidades dos sujeitos da escola, as feminilidades como performances apresentadas por duas professoras, que assim como os modelos apresentados pelas meninas da turma 5ª A, foram alvo de estranhamento no cotidiano escolar, pois fugiam do histórico padrão remetido a uma professora. A base dos processos de inclusão/exclusão apresentados em relação às masculinidades e feminilidades dos sujeitos da escola esteve pautada nas culturas. A criação ou modificação de culturas no tocante ao gênero no contexto escolar propiciará que mudanças significativas sejam visualizadas em políticas e práticas escolares, admitindo assim a existência de múltiplas formas de masculinidades e feminilidades e que as mesmas sejam aceitas e reconhecidas como possíveis nas identidades dos diferentes sujeitos.

Em relação ao segundo objetivo específico, este buscou analisar o atravessamento da sexualidade nas culturas, políticas e práticas escolares da instituição investigada. Inicialmente, a negação da sexualidade pelas professoras, que se fazia constantemente presente no dia-a-dia da escola, era um fato real. As culturas escolares reconheciam as manifestações de sexualidade entre alunos e alunas como algo que não deveria ser abordado no interior da escola, conforme constatado em alguns relatos discutidos no capítulo 4, onde a sexualidade, quando manifestada, era imediatamente tolhida e camuflada. Posteriormente se admitiu que o atravessamento permanente da sexualidade nas práticas escolares deveria ser alvo de alguma ação pedagógica e a elaboração de um projeto sobre educação sexual estaria na pauta para o ano subsequente, mesmo que este projeto ainda tivesse como objetivo um controle da sexualidade de alunos e alunas dentro da escola ou que se apresentasse através de um cunho biologicista na abordagem do tema. A partir do atravessamento da sexualidade nas práticas escolares, modificou-se em parte uma cultura (admitindo que a sexualidade pudesse fazer parte das propostas pedagógicas da escola), gerando assim uma política, expressa pela elaboração do projeto de educação sexual, que possivelmente será orquestrado como uma prática pedagógica sobre o tema na escola no ano de 2013. Políticas e práticas também podem

ser geradoras de novas culturas ou mesmo modificarem as culturas instituídas, conforme se constatou neste exemplo.

Em relação ao terceiro objetivo específico, que através das relações entre meninos e meninas na escola, buscou identificar suas concepções e expressões sobre gênero e sexualidade, esteve pautado nas culturas e nas práticas de alunos e alunas no cotidiano escolar. Masculinidades e feminilidades eram construídas na turma 5^a A através de processos grupais, conforme se identificou nos grupos femininos desta turma, onde modelos de feminilidades eram compartilhadas em conjunto, excluindo dos grupos aquelas que não se apresentavam dentro do padrão exigido. O mesmo pode ser dito em relação às masculinidades escolares, onde um grupo descrito como estudioso, também da turma 5^a A, relatava uma exclusão vivenciada na experiência de jogar futebol na escola com meninos que não faziam parte do seu grupo. Mesmo apresentando essa similaridade na comparação entre os grupos desta turma, relato que as feminilidades eram mais rígidas entre os grupos de meninas quando comparadas aos grupos masculinos, que eram mais fluídos. A turma 5^a B não apresentou grupos específicos de e entre meninos e meninas, havendo uma socialização mais grupal, relacionada até mesmo a disciplina/interesse nos estudos e indisciplina/desinteresse nos estudos, embora a indisciplina e o desinteresse nos estudos eram características consideradas predominantes nesta turma como um todo, independente do gênero. A separação entre meninos e meninas era mais evidente na turma 5^a A do que na turma 5^a B, assim como algumas concepções pautadas nas diferenças de gênero. Remeto esta questão aos aprendizados de gênero oriundos de outras formas de socialização, como por exemplo, a família, além da própria professora em sala de aula nas suas práticas, conforme alguns relatos discutidos no capítulo anterior. As identidades de gênero influenciadas por uma matriz heterossexual também foram identificadas nas culturas e práticas de alunos e alunas, exemplificadas principalmente nas descrições de exclusão vivenciadas pela aluna Jaqueline, da turma 5^a A. Outro episódio a ser lembrado diz respeito à questão do bullying, sofrido pela aluna Tânia da turma 5^a B, expressando algumas concepções – discriminatórias - de alunos e alunas sobre a questão do gênero e da sexualidade.

Citando a questão da sexualidade na escola, as concepções e expressões de sexualidade entre alunos e alunas era um fato visível dentro do cotidiano escolar, atravessando as práticas escolares constantemente, através de conversas, brincadeiras, músicas, palavrões, etc. Nas concepções deles e delas essas manifestações poderiam ser passíveis de punição, pois a própria escola reprimia a entrada do assunto em seu espaço, e desta forma eram sempre expressadas em tom de medo, deboche e curiosidade. Esta negação

da sexualidade na escola apenas fazia com que ela estivesse cada vez mais presente no seu cotidiano, ocorrendo o efeito inverso do esperado. A partir do momento em que o sexo foi encarado pela escola como inerente à construção das identidades de meninos e meninas, passando a ser abordado nas práticas pedagógicas ao levar em consideração a curiosidade e a necessidade de conhecimento das questões por alunos e alunas, dividindo a responsabilidade que muitas vezes é direcionada apenas à família, mudanças poderão ser visualizadas.

O último objetivo específico esteve presente no trabalho como um todo. O diálogo entre a perspectiva *omnilética* inclusão/exclusão e os estudos sobre gênero e sexualidade objetivou não só reconhecer a amplitude dos processos de inclusão/exclusão no contexto educacional e social, situando as questões de gênero e sexualidade, mas apresentando a perspectiva *omnilética* de análise em importância nas reflexões sobre inclusão/exclusão.

O período curto de realização do curso de mestrado não permitiu que uma pesquisa mais aprofundada fosse feita sobre a referida temática no cotidiano escolar, fato que destaco como negativo na realização deste trabalho. Sugiro que novas pesquisas sobre os temas inclusão/exclusão, gênero e sexualidade continuem sendo desenvolvidas no meio acadêmico, contribuindo como novos dados para o campo de estudos. Para o curso de doutorado pretendo continuar investigando temas pertinentes ao campo do gênero e da sexualidade na área de educação, mais especificamente com uma proposta de pesquisa voltada para o tema masculinidades, diversidade sexual e esporte.

Por fim, afirmo e aponto mais uma vez que a criação de culturas que reconheça as diferenças de gênero e apoie propostas de trabalho com a sexualidade na escola será o grande fator de mudança para o combate das desigualdades e a redução dos mecanismos de exclusão associados a estas questões, influenciando políticas e práticas escolares. Situar a inclusão para além da educação especial, considerando que as múltiplas diferenças existentes nos sujeitos podem tornar-se possibilidades de barreiras à participação e à aprendizagem no contexto escolar, por conta do hiato preconceituoso que as sociedades dirigem a estas questões, amplia o olhar para a luta contra os processos de exclusão presentes não só nas escolas, mas na sociedade de uma maneira geral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. S.. Coeducação ou classes mistas? Índícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 64-78, maio/dez. 2005.
- ALTMANN, H.. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 175-200, 2009.
- _____. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), Florianópolis, UFSC, v. 9, n.2, p. 575-585, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A.. **A etnografia da prática escolar**. 16ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANGROSINO, M.. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AUAD, D.. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- _____. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M., AARTS, B.. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 39 - 63.
- BONATO, N. M. C.. Coeducação no Brasil do século XIX ou o investimento na criança escolar. **Revista Ideias e Argumentos**, São Paulo, v. 2 e 3, n. 20, p. 122-141, 2001.
- _____. **Educação [Sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. 1996. 142p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação e Humanidades, UERJ, Rio de Janeiro, 1996.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.. **Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.
- _____. **Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE). 3ª ed. CSIE, 2011.
- BORDIEU, P.. **A dominação masculina**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MECSEF, 1998.

BUTLER, J.. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo”. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANDAU, V.M.. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M.. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, A.. Multiculturalismo, diversidade sexual e combate ao bullying na escola: percepções e caminhos de inclusão a partir de uma experiência de formação continuada. In: BORTOLINI, A. (Org.). **Diversidade sexual na escola: cultura, violência e ética**. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de extensão da UFRJ, 2011, p. 52-77.

CARVALHO, M.E.P.. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In: ANTONELLI, T.S.; BRABO, M. (Orgs.). **Gênero, Educação e Política: múltiplos olhares**. São Paulo: Icone, 2009. p.11-48.

CONNELL, R. W.. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.

_____. **Masculinidades**. México: UNAM-PUEG, 2003.

COSTA, C. E. C.. **Tem homem na escola!!! Um olhar sobre o corpo/identidade masculino na educação/saúde da infância**. 2007. 148p. Tese (Doutorado). Fundação Oswaldo Cruz – Instituto Fernando Figueira – Pós Graduação em Saúde da mulher e da criança, Rio de Janeiro, 2007.

DAUSTER, T.. Construindo pontes - a prática etnográfica e o campo da Educação. In: DAYRELL, J.. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 65-72.

_____. Sobre etnografia e educação: quais as perspectivas e dilemas? **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES - Rio de Janeiro, n. 29, p.32, Jan-Jun 2008.

DAYRELL, J.. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J.. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.136 – 161.

_____. Sobre etnografia e educação: quais as perspectivas e dilemas? **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES - Rio de Janeiro, n. 29, p.32, Jan-Jun 2008.

Declaração de Dakar. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: Setembro de 2012.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: Setembro de 2012.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Artigo 16. Assembleia Geral das Nações Unidas. UNESCO, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: Setembro de 2012.

DUNNING, E. O desporto como área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações. In: NORBERT, E. (Org.). **A busca da excitação**. Lisboa: Diefel, 1992, p. 389-412.

FERRARI, A.. "Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste". - classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola. **Instrumento** (Juiz de Fora), v. 12, p. 21-30, 2010.

FONSECA, M.P.S ; SANTOS, M. P. ; VENTURINI, A. M. . Concepções sobre inclusão e exclusão: Licenciandos de Educação Física em foco. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011, Londrina. **Anais...** p. 98-109.

FOUCAULT, M.. **História da sexualidade volume 1**. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREITAS, J.G.O.. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores**. 2010. 254p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Inclusão e Gênero. In: SANTOS, M. P.; FONSECA, M.P.S.; MELO, S.C.M. (Orgs). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 145-172.

GASKELL, G.. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 64 – 89.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KONDER, L.. **O que é dialética**. 28ª ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAGO, M.; SANTOS, M. P.. Inclusão em Educação: Desafios da Formação Docente. In: III Seminário de Educação Brasileira – PNE: Questões desafiadoras e embates emblemáticos, 2011, Campinas. **Anais...** p. 944-958.

LEME, E. S.. **Inclusão em Educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar**. 2011. 230p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.

LOURO, G. L.. Feminilidades na pós-modernidade. **Labrys Estudos Feministas** (Online), v. 10, p. 1-1, 2006.

_____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 101-132, 1995.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Editora Porto, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

MENDONÇA, P. M.. **Ler e escrever nos ciclos da Escola Plural: um estudo de trajetórias**. 2007, 102p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.9-27.

MORIN, E.. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOITA LOPES, L. P.. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M.. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 125-148.

NAKAIAMA, A. N.. **Educação inclusiva: princípios e representação**. 2007, 355p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, M. M.. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAECHTER, C.. **Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEIXOTO, S. S. ; SOUZA, X. A. ; VIEIRA, J. J.. Sexualidade, gênero e educação na adolescência: a escola vista como pilar de sustentação. **The FIEP Bulletin**, v. 80, p. 905-909, 2010.

Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD) 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: Janeiro de 2013.

Prefeitura Municipal da Cidade de Nova Iguaçu. Disponível em: <<http://www.novaiguacu.rj.gov.br>> Acesso em: Outubro de 2012.

Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115> Acesso em: Outubro de 2012.

ROFRIGUES, A.. **Sexualidade(s) e currículo(s): práticas cotidianas que nos atravessam produzindo experiências**. 2009, 281p. Tese (Doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2009.

ROSEMBERG, F.. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, 2001.

_____. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), n.16, p. 151-198, 2002.

RUBIN, G.. **O Tráfico de Mulheres: Notas Sobre a "Economia Política" dos Sexos**. Recife: SOS Corpo, 1993.

SANTOS, M. P.; LAGO, M. ; HALLAK, M. I. L. S.. Promovendo a Inclusão em Educação através da Participação: Trajetória de uma Pesquisa-ação no Ensino Médio. In: VI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** p. 1-13.

SANTOS, M. P.. Inclusão pela educação: gênero, etnia e juventude. In: MELO, V.; TAVARES, C. (Org.). **O Exercício Reflexivo do Movimento: Educação Física. Lazer e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Shape. 2006.

_____. Inclusão. In: SANTOS, M. P.; FONSECA, M.P.S.; MELO, S.C.M. (Org.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 9-21.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M.M.. Inclusão em Educação: uma visão geral. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M.M. (Org.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11-15.

SANTOS, M. P.. **Por uma cultura inclusiva de avaliação da aprendizagem** (no prelo).

SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.. Inclusão: Respeito às Diferenças. **Cadernos Pestalozzi**, Rio de Janeiro, v. II, n.3, p. 155-163, 2000.

SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCOTT, J.. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, julho/dezembro, 1995.

SILVA JUNIOR, P. M.. A construção social das masculinidades no ambiente escolar: uma visão de masculinidades possíveis nas periferias urbanas. **Revista Sensus**, v.1, n2, p. 47-59, 2011.

SILVA JUNIOR, P. M.; CANEN, A.. Garotos.com- Quando as visões de heteronormatividade e masculinidade hegemônicas são colocadas em questão: Um olhar sobre o processo de construção das masculinidades entre garotos do 5º ano. V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida; I Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; I Encontro Nacional Gênero e Diversidade na Escola - GDE, 2011, Rio Grande - RS. **Anais...** p. 1732 – 1740.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª. ed. 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, E. J. L.. **A prática do professor de Educação Física escolar: perspectivas de inclusão**. 2011, 122p. Dissertação (Mestrado). UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

VIEIRA, J. J.. “Jogo de mulher e jogo pra valer”: revisitando as representações sociais discentes sobre uma velha dicotomia. In: ROMERO, E.; PEREIRA, E.G.B. (Org.). **Universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape, 2008, p. 255-266.

XAVIER, G. P. M. ; CANEN, A. . Multiculturalismo e Educação Inclusiva: Contribuições da Universidade para a Formação Continuada de Professores de Escolas Públicas do Rio de Janeiro. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 19, p. 225-244, 2008.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto alegre: Bookman, 2010.

ZANELLO, V.; BUKOWITZ, B. A. C.; COELHO, E. A.. Xingamentos entre adolescentes em Brasília: linguagem, gênero e poder. **Interações** (Coimbra), v. 7, p. 151-169, 2011.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO/A)

Sr (a) responsável, convido o (a) aluno (a) _____ da Escola Municipal _____ a participar da pesquisa de dissertação de Mestrado intitulada: Inclusão/Exclusão e Gênero no cotidiano escolar, que está sendo realizada pelo aluno Leandro Teofilo de Brito, matrícula nº 111312453, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos.

Este estudo busca compreender a construção das identidades de gênero de alunos e alunas de turmas do 5º ano do ensino fundamental, em seu cotidiano escolar, identificando e caracterizando os mecanismos e processos de inclusão/exclusão. Para atingir os objetivos da pesquisa serão acompanhadas e observadas aulas e outros eventos que venham a ocorrer no dia-a-dia da instituição de ensino, além da realização de entrevistas (que serão gravadas em áudio) com as professoras regentes das turmas e alunos e alunas.

As informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica, sendo garantido o anonimato da escola, assim como de diretoras, coordenadoras, professoras, alunos e alunas, entre outros. A participação é voluntária, estando o (a) aluno (a), a critério do (a) responsável ou por vontade própria, podendo desligar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Desta forma, CONCORDO que o (a) aluno (a) _____ participe de forma voluntária da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação: Inclusão/Exclusão e Gênero no cotidiano escolar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura do pesquisador

Leandro Teofilo de Brito – Matrícula: 111312453
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
Avenida Pasteur, 250 fundos – 2º andar, Urca - Campus Praia Vermelha
Tel: (21) 2295 – 3246 / 2295 - 4346

**ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORAS)**

Eu, _____, portadora do RG n.º _____
CONCORDO em participar da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação intitulada: Inclusão/Exclusão e Gênero no cotidiano escolar, que está sendo realizada pelo aluno Leandro Teofilo de Brito, matrícula n.º 111312453, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos.

Este estudo busca compreender a construção das identidades de gênero de alunos e alunas de turmas do 5º ano do ensino fundamental, em seu cotidiano escolar, identificando e caracterizando os mecanismos e processos de inclusão/exclusão. Para atingir os objetivos da pesquisa serão acompanhadas e observadas aulas e outros eventos que venham a ocorrer na instituição de ensino, além da realização de entrevistas (que serão gravadas em áudio) com as professoras regentes das turmas e alunos e alunas.

As informações serão utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica, sendo garantido o anonimato da escola, assim como de diretoras, coordenadoras, professoras, alunos e alunas, entre outros. Minha participação é voluntária, estando eu livre para me desligar da pesquisa a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Desta forma, CONCORDO em participar de forma voluntária da pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação: Inclusão/Exclusão e Gênero no cotidiano escolar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Leandro Teofilo de Brito – Matrícula: 111312453
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
Avenida Pasteur, 250 fundos – 2º andar, Urca - Campus Praia Vermelha
Tel: (21) 2295 – 3246 / 2295 - 4346

ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROFESSORAS

1 – Em sua opinião existem diferenças entre homens e mulheres? Se sim, diga quais?

2 – O que você compreende sobre gênero?

3 - Você teve contato na sua formação com a temática gênero e sexualidade em educação? Se sim, diga como?

4 - Na sua visão de professora você acha que a escola ajuda a produzir modelos de comportamentos masculinos e femininos entre alunos e alunas? Se sim, dê exemplos.

5 – Dentre os seus alunos existem aqueles que não se enquadram em modelos de comportamentos socialmente designados como masculinos e femininos? Como você lida com eles? Como a escola lida com eles na sua visão?

(Perguntar apenas se não sair algo do tipo na resposta anterior: Meninos e meninas que apresentam na escola interesses diversificados em relação à padrões considerados masculinos e femininos tem maiores chances de serem excluídos? Por quê?)

6 – Deve haver diferenças no modo de se educar meninos e meninas? Por quê?

7 – Você acha importante que haja socialização entre meninos e meninas nas práticas pedagógicas da escola? Por quê?

8 – Qual a sua opinião sobre as manifestações de sexualidade dos alunos no espaço escolar? A escola deveria apresentar alguma proposta pedagógica em relação à questão?

9 – O que você entende sobre Inclusão em Educação?

10 – Você acha que esta discussão é relevante na área de Educação? Por quê?

11 – Alguma palavra final à complementar sobre o assunto?

ANEXO 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS: ALUNOS E ALUNAS

- 1 – Existem diferenças entre meninos e meninas pra vocês? Se sim, digam quais?
- 2 – Na opinião de vocês existe amizade entre meninos e meninas? Vocês têm amigos na escola que são do sexo oposto?
- 3 – Existem atividades na escola que sejam feitas apenas por meninos e outras apenas por meninas? Se sim, digam quais?
- 4 – Qual a opinião de vocês sobre um menino que goste de uma atividade que seja feita mais pelas meninas e uma menina que goste de uma atividade que seja feita mais pelos meninos? Vocês tem amigos assim na escola? E fora dela? (Obs: caso haja alguém assim na escola e eles não forem amigos perguntar o porque).
- 5 – Existe alguma atividade que a maior parte dos meninos e das meninas fazem e você como menino e como menina não gosta de fazer? Se sim, diga qual (s)? Você já se sentiu excluído por isso?
- 6 – Você já foi obrigado a fazer alguma atividade, na escola ou fora dela, que é considerada mais masculina ou mais feminina? Se sim, como você se sentiu fazendo?
- 7 – A (os) Professora (s) na escola fala (m) pra vocês como se comportarem como meninos e meninas? Se sim, cite exemplos.
- 8 – Seu pai, sua mãe ou seu responsável fala pra vocês sobre como se comportar como menino ou menina? Se sim, diga como?