

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

MARINA OLIVEIRA DE ALMEIDA

**GÊNERO, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR EM UMA ESCOLA NA
PERIFERIA DA ZONA LESTE DA CIDADE DE SÃO PAULO**

**GUARULHOS
2019**

MARINA OLIVEIRA DE ALMEIDA

**GÊNERO, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR EM UMA ESCOLA NA
PERIFERIA DA ZONA LESTE DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
no Curso de História
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Ensino de História
Orientação: Alexandre Pianelli Godoy

**GUARULHOS
2019**

Almeida, Marina O.

Gênero, currículo e cultura escolar em uma escola na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo/ Marina Oliveira de Almeida. Guarulhos, 2019.

2 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Alexandre Pianelli Godoy.

1. Gênero. 2. Ensino de História. 3. Cultura escolar. I. Alexandre Pianelli Godoy. II. Gênero, currículo e cultura escolar.

MARINA OLIVEIRA DE ALMEIDA
GÊNERO, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR EM UMA ESCOLA NA
PERIFERIA DA ZONA LESTE DA CIDADE DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre.
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Ensino de História

Aprovação: 27/05/2019

Prof. Dr. Alexandre Pianelli Godoy
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a. Dr^a. Helenice Ciampi
Pontifícia Universidade Católica - SP

À minha mãe, pelo incentivo e amor cotidianos.
Ao meu pai, por me ensinar até na sua ausência.
Às minhas e aos meus estudantes que todos os dias me gritam a necessidade de ser quem se quiser.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu orientador, Alexandre Pianelli Godoy, que mesmo com todos os percalços, esteve comigo ao longo desse trabalho e contribuiu para o entendimento de categorias e conceitos.

Agradeço às/aos minhas e meus estudantes, ou meus coraçõezinhos, por todo o aprendizado, todo o afeto e toda a amizade que permeiam nosso cotidiano e nossas relações. Vocês são razão e o entusiasmo de todo esse estudo e dessa profissão.

Agradeço às/aos colegas do Almerinda, que fizeram meus momentos de trabalho e observação para este estudo mais leves e divertidos. Tatiane, Thiago, Claumir, Cristiane, Lucimara e Alessandra, obrigada pelas risadas cotidianas.

Agradeço às/aos professoras/es que estiveram presentes nessa pós-graduação e me tornaram uma historiadora e uma professora melhor, Elaine, Antônio, Patrícia, Cléber, Fábio, Andrea e João, obrigada por serem também inspiração.

Agradeço às/aos amigas/os que estão presentes e partilhando as dores e delícias de sermos quem somos. Vanessa, Elson, Lilian, Thomaz, Mayra, Suzi e Renê, obrigada meus amores. À Paula, por contribuir com o começo desse processo, mas principalmente por ser minha irmã desde o nosso sempre. Amo vocês todas e todos.

Às amigas e aos amigos que o mestrado me deu, Allan, Aline, André, Bruno, David, Diógenes, João Misael, Jonas, Juliana, Liz, Lucas, Mayra, Matheus, Patrícia, Rafaela, Rui e Suzane, vocês foram essenciais para que esse processo não se tornasse uma maluquice. Para Grazielly e Cibele, um agradecimento especial, por todo o apoio e amizade, pelas viagens e por partilharmos nossas dores e amores. Amo vocês todas e todos, inclusive por contribuírem constantemente com a minha melhoria, pessoal e profissional.

Às companheiras de casa e de vida, Samanta e Kelen, por aguentarem as lágrimas e os surtos desse momento, mas principalmente, por dividirem o peso do dia-a-dia e tornar nossa realidade mais agradável.

Às amigas Bárbara e Aline, por tudo, desde sempre. Amo profundamente vocês, inclusive por me lembrarem constantemente de quem sou.

Ao Calil, por dividir as alegrias e prazeres, mas também as lamúrias, por ser suporte e carinho, ainda mais nos momentos árduos.

À minha mãe, Maria Célia, por todas as formas de amar que nos envolvem, pelo apoio incondicional, pelo incentivo aos estudos como forma de libertação, e nesse momento, principalmente, porque sua dor é mesma que a minha.

Ao meu pai, José Benedito (*in memoriam*), que partiu no meio desse processo, me fazendo sentir uma saudade que eu não imaginava existir. Obrigada por me permitir enxergar um lado menos dicotômico da vida, por partilhar comigo seus amores que hoje são meus também e por me ajudar a amar e viver além das adversidades.

O gênero é (...) um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando os(as) historiadores(as) procuram encontrar as maneiras como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política.

Joan Scott

RESUMO

As relações de gênero se constituem como relações de poder que perpassam diversas esferas da sociedade, incluindo a educação e o ensino de história. Essa dissertação pretende analisar como essas relações estão estabelecidas em propostas curriculares de história no período pós redemocratização no Brasil. Investigamos também como essas estão marcadas em uma escola estadual localizada na periferia da zona leste de São Paulo, através de um estudo etnográfico de sua cultura escolar, para compreender teoria e prática. Por fim, apresentamos uma proposta didática que lida com a ideia de diversidade, surgida a partir do contexto desta escola.

Palavras-chave: Gênero. Ensino de História. Currículo. Cultura Escolar.

ABSTRACT

Gender relations are constituted as relations of power that permeate innumerable spheres of society, including Education and History teaching. This dissertation intends to analyze how these relations are established in curricular proposals of History in the post redemocratization period in Brazil. We also investigate how these are labeled in a school in the east side of São Paulo, through an ethnographic study of its school culture, to understand theory and practice. Finally, we present a didactic proposal that deals with the idea of diversity, arising from the context of this school.

Keywords: Gender. Teaching History. Curriculum. School Culture.

Lista de abreviaturas e siglas

ATPC – AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

CENP – COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

DST's – DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

EE – ESCOLA ESTADUAL

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

LGBTQ+ - LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS, QUEER E OUTRAS

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PCN - PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS

SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SARESP – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

SEE – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO (SÃO PAULO)

SPFE – SÃO PAULO FAZ ESCOLA

UBS – UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DAS MULHERES, GÊNERO E CURRÍCULO	16
1.1 – A HISTÓRIA DAS MULHERES NAS PROPOSTAS CURRICULARES PAULISTAS PÓS REDEMOCRATIZAÇÃO	18
1.2 – OS “LIGEIROS” AVANÇOS DE GÊNERO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	32
1.3 – AS AUSÊNCIAS DE GÊNERO CRIAM UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA? UMA ANÁLISE SOBRE O <i>SÃO PAULO FAZ ESCOLA</i>	51
CAPÍTULO 2 – CULTURA, INSTITUIÇÃO E FORMA ESCOLAR: AS CONTRADIÇÕES NAS (A)DIVERSIDADES	60
2.1 – OS (DES)CAMINHOS DA DIVERSIDADE	75
CAPÍTULO 3 – A DIVERSIDADE COMO PONTO DE PARTIDA	86
3.1. PROPOSIÇÃO DIDÁTICA – (RE)CONHECENDO DIVERSIDADES	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

Essa dissertação é o resultado final da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória, na Universidade Federal de São Paulo, entre os anos de 2016 e 2019. E essa tem como objetivo compreender como as relações de gênero estão dispostas, e se estão, no ensino de história e na escola através da análise de propostas curriculares elaboradas no período pós redemocratização no Brasil e do estudo etnográfico da cultura escolar realizado em uma escola localizada na periferia da Zona Leste de São Paulo.

Para isso trabalharemos centralmente com os conceitos de gênero, ensino de história, cultura escolar, currículo e etnografia.

O programa de mestrado profissional apareceu como uma possibilidade quando comecei a considerar uma pós-graduação. O atrativo era o foco em ensino de história que poderia caminhar em conjunto com a minha experiência como professora, e em um programa que acolhia colegas de profissão, com os quais era possível discutir leituras e teorias a partir das vivências de sala de aula. As práticas adquiridas ao longo dos anos em sala de aula puderam ser ressignificadas através desses compartilhamentos e do embasamento teórico proposto nas disciplinas do programa, e auxiliaram para conduzir essa pesquisa aos termos que apresentamos agora.

O processo de escolha da construção do tema do mestrado acompanham minha trajetória como mulher, professora, pesquisadora e feminista e a necessidade de contemplar a história das mulheres na sala de aula. As discussões sobre gênero, mulheres, feminismo e machismo estão constantemente presentes nas minhas aulas e nas minhas escolhas como educadora. E foi desse ponto – história das mulheres – que partimos para chegarmos as discussões finais dessa dissertação.

Ao conectarmos as análises das propostas curriculares com a etnografia da cultura escolar, pretendemos estabelecer paralelos entre o currículo oficial e prescrito e o currículo ativo, praticado dentro da escola, através de um olhar guiado pela categoria de gênero. Essa escolha surgiu a partir de um alinhamento entre as características da cultura escolar e dos caminhos percorridos em minha trajetória pessoal e profissional, ou seja, compreender as relações de gênero em ambos foi a forma de unir a minha experiência e militância às especificidades e necessidades da escola para o desenvolvimento de uma pesquisa que fizesse sentido a partir da realidade na qual estou inserida.

O desenvolvimento dessa pesquisa me possibilitou uma nova educação para o olhar em relação às questões de gênero, à cultura escolar, à minha escola e também à minha profissão. O

aprofundamento nas leituras me tiraram da visão que partia do binômio homem/mulher ou machismo/feminismo. A investigação contribuiu para colocar a escola em um outro lugar, para além de do local do trabalho e da agitação, se transformando no lugar da observação, da atenção e da análise, onde os acontecimentos e as relações entre as pessoas estavam virando objeto de estudo e as aulas, intervalos e reuniões se tornaram laboratórios para estudo de campo. O trabalho seguiu normalmente e não foi moldado para que os fatos aqui descritos acontecessem.

Ao entendermos o ensino de história como uma disciplina escolar pensada e construída a partir do seu tempo e das relações de poder colocadas na sociedade na qual está inserida, esse se torna fruto das finalidades destinadas ao ensino e traduzidas dentro de culturas escolares específicas. A criação da disciplina, no sentido de matéria de ensino, serve exclusivamente à escola, com conteúdos próprios da classe escolar. “Uma disciplina é (...) um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.” (CHERVEL, p.180), e não se trata de uma vulgarização das ciências acadêmicas, mas sim de conteúdos pensados exclusivamente para escola com o propósito de educar e disciplinar o espírito. Parte da função das disciplinas é a de instruir, e compreende-se que educar se torna um conceito mais amplo que apenas repassar os conhecimentos.

A partir dessa disciplina – criada exclusivamente para a escola – surgem os currículos, resultados de intensas disputas de poder, que contribuem para orientar a organização das disciplinas. Ambos se relacionam de maneira interdependente. A criação de um currículo prescrito pressupõe a existência de uma disciplina escolar específica, a disciplina e o currículo não são a mesma coisa. Em alguns momentos, nas propostas curriculares que aqui são analisadas, notamos uma tentativa de pormenorizar a existência dos outros componentes da disciplina escolar – principalmente os conhecimentos e a liberdade de alunas/os e professoras/es – tornando o currículo como elemento principal da disciplina.

Iniciamos nossa pesquisa analisando as propostas curriculares através do recorte de história das mulheres e gênero e para construirmos essas análises utilizamos o conceito de gênero de Joan Scott (1989), no qual a autora propõe a observação da textualidade, do não dito, das exclusões daquilo que é literal, daquilo que está colocado à superfície e tido como óbvio, permitindo assim compreender que as relações gênero estão para além das noções já consolidadas no discurso, do ponto de vista biológico, do privado, do lar ou da maternidade, por exemplo. As relações de gênero, desse modo, são relações de poder que se estabelecem em múltiplos aspectos da sociedade: no espaço público, na política, na economia e, claro, também, na educação e na escola. Esses pontos trazidos por Scott, embasam a análise de que cultura

escolar e as relações de gênero são categorias que ao se relacionarem constroem a análise histórica desta dissertação.

(...) gênero significa saber a respeito das diferenças sexuais. Uso saber, seguindo Michel Foucault, com o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres. Tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo." (SCOTT apud SILVA, 2013, p. 1)

Ou seja, pretendemos aqui analisar as relações de gênero não apenas pelo viés da sexualidade ou da diferença entre homens e mulheres, mas sim entender gênero como constituinte e constituído pelas relações de poder do contexto histórico em que estamos inseridas/os. Concebemos que gênero não é um apêndice para o entendimento da realidade, mas que ele determina e é determinado pelas questões políticas, sociais, culturais e econômicas, não sendo possível uma leitura que o isole dessas questões.

Ao partirmos das análises dos currículos oficiais e prescritos foi perceptível a necessidade de um parâmetro de desenvolvimento desses, para entendermos o funcionamento dessas proposições e suas intenções na vivência escolar. Para isso, utilizei o método etnográfico, baseado nas teorias de Clifford Geertz, com o texto *A interpretação das culturas*, de Elsie Rockweel, com *La experiencia etnográfica* e Marli André, com *Etnografia da prática escolar*. Essas/es autoras/es encaminharam a minha observação, a construção do meu caderno de campo e a elaboração do capítulo 2 que é o relatório do meu estudo etnográfico.

A ideia de elaborar um estudo etnográfico vem para que possamos nos aprofundar sobre os diversos níveis da cultura escolar, que pode ser interpretada através da observação.

A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura, algo que as sucessivas reformas só arranham de leve, que a elas sobrevive e que constitui em sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isso sim, por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico é possível desenterrar e separar. É neste sentido que caberia dizer que a tarefa do historiador é fazer a arqueologia da escola. (FRAGO, 2007, p. 17)

O conceito de arqueologia da escola, que escava a cultura escolar através das suas camadas sedimentadas ao longo de muito tempo, pode ser desenvolvido através da teoria apresentada por GEERTZ (1989), com o conceito de “descrição densa”, no qual, segundo o autor, é preciso se atentar aos detalhes, possibilitando uma leitura da realidade que capte as intenções das atitudes e das relações entre as pessoas, documentando as estruturas de significação que estão envolvidas nessas atitudes e que não podem ser encontradas em documentos preexistentes.

Para Elsie Rockwell, o processo etnográfico possibilita compreender os conteúdos culturais que sustentam as relações dentro da escola, e também distinguir o conhecimento próprio da escola e o que ela herda da sociedade hegemônica.

Al describir saberes y practicas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas. Es posible distinguir, por un lado, el conocimiento efectivamente construido en la escuela [por ejemplo, la apropiación de nociones concretas que son inseparables de la pertenencia a la nación o a la humanidad] y, por otro, la articulación ideológica de determinadas nociones que aseguran la continuidad de una visión hegemónica o dominante. La distinción no es nitida, pues históricamente diversas posturas claramente ideológicas, como el racismo, se han disfrazado de conocimiento científico. (ROCKWELL, 2009, p.35)

Os detalhes vividos na escola nos promovem ao conhecimento da cultura escolar, o olhar minucioso sobre esses facilita a compreensão de posturas históricas, de relações de poder há muito constituídas e também das características específicas da escola, que também estão sedimentadas e precisam ser exploradas.

Ao entendermos o método etnográfico como a escrita daquilo que não está documentado, mas que está visível, criamos mais uma perspectiva de análise que se debruce sobre grupos oprimidos e as relações de poder que sustentam essas opressões.

Queremos investigar as relações entre ricos e pobres, oprimidos e opressores, grandes e pequenos, meninas e meninos, procuramos investigar se diferença em subordinação ou de poder é uma preocupação específica de um grupo em particular. Queremos observar todas as identidades sociais existentes: gênero, idade, classe social, riqueza, entre outras. (...)Estamos sempre procurando a totalidade de variações manifestas numa ação, fato, fenômeno, ou situação na qual estamos interessados. (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 59-60)

A investigação da categoria de gênero se encaixa bem para a cultura escolar aliada à etnografia – as inquietações sobre gênero surgem para mim a partir das opressões sofridas -, ligando assim as minhas experiências pessoais, profissionais às necessidades constatadas nessa escola.

Aliando esses documentos – as propostas curriculares e a etnografia da cultura escolar – tentamos compreender como as questões de gênero são tratadas pelo ensino de história por meio de uma versão macro, escrita e oficial, o chamado currículo prescrito, e como essas questões são tratadas em uma versão micro, o chamado currículo em ação, advinda da observação da cultura escolar, permitindo observar aproximações e distanciamentos sobre as relações de gênero entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

E a partir desse conjunto de análises chegamos a uma proposição didática que intenciona discutir a diversidade cultural através de suas várias esferas que foram observadas na cultura escolar aqui descrita, com o objetivo de questionar as relações de poder que sustentam as opressões vividas nessas diversidades.

CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DAS MULHERES, GÊNERO E CURRÍCULO

“O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica do currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo.”

Tomaz Tadeu da Silva

Este capítulo visa analisar algumas propostas curriculares após o período de redemocratização do país através do recorte de história das mulheres e gênero, observando o avanço desses estudos a partir do fim da década de 1980 até 2008, com o atual¹ currículo paulista.

Dentro desse período proposto serão analisados os seguintes currículos:

- Proposta curricular para o ensino de história – 1º Grau de 1986;
- Proposta curricular para o ensino de história – 1º Grau de 1989;
- Proposta curricular para o ensino de história – 1º Grau de 1992;
- Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) de 1997, do Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª série) de 1998 e do Ensino Médio de 2000;
- Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História - São Paulo Faz Escola, de 2008.

Os estudos de gênero, entendidos a partir da sexualidade, começam a ganhar campo dentro da educação a partir da década de 1970. O artigo de Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum, *Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais – elementos para repensar a agenda*, traz um histórico sobre as tentativas de introduzir gênero e sexualidade no currículo no Brasil e apontam que nas políticas públicas de educação, esses temas já tinham algum destaque no currículo, enquanto outras políticas educacionais não contemplavam o tema. Segundo as autoras, a educação sexual começa a aparecer na década de 1920, mas entre longos períodos de silêncio, é só na década de 1970 que o tema da sexualidade tem certa visibilidade.

Nesse período, com o surgimento da Lei nº 5692/1971, os trabalhos com educação sexual no âmbito oficial eram de responsabilidade dos orientadores educacionais e dos docentes da área de ciências ou de programas de saúde. (...) Nas décadas seguintes, especialmente após a Constituição Federal de 1988, a escola passou a

¹ Em 2019, com a troca de governo, os materiais do São Paulo Faz Escola tiveram seu uso suspenso, e até a conclusão dessa dissertação não houve uma reformulação curricular no estado de São Paulo.

assumir a função de cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de manter e normatizar os comportamentos sexuais dentro dos padrões sociais(...). Nesse período por pressão social do movimento feminista – em relação às desigualdades que afetavam as mulheres brasileiras –, passa a ganhar força no debate sobre direitos. A retomada efetiva da inclusão da sexualidade no currículo deu-se a partir de 1995 com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade assumidos pelo estado brasileiro. (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 71)

Percebemos aqui que parte do percurso percorrido pela inclusão dos estudos de sexualidade e gênero visavam a normatização do comportamento sexual, aliando esses às disciplinas de ciências e saúde, não possibilitando uma discussão que desnaturalizasse esses conceitos. A influência das questões sexuais ligadas à saúde são muito mais fortes do que a possibilidade de perceber a construção das diferenças entre os gêneros. Nos anos 1990, a sexualidade foi inserida na educação com foco na prevenção de DSTs e HIV/Aids, numa perspectiva que naturaliza os gêneros por meio do sexo biológico.

Não se pode deixar de observar a influência da esfera da saúde na educação, ao contextualizar a introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial visibilidade mais recente para as demandas em torno da diversidade sexual. Foi nesse setor, na esteira da educação sexual, com foco na prevenção de DSTs e HIV/Aids que o debate se fez visível e viável, para depois ser então inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil junto à área da educação. (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 72)

A primeira inserção do debate que buscava uma questão mais igualitária ocorre em 1996, com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), criado pelo Ministério da Justiça, com metas a curto prazo: “Apoiar programas para prevenir a violência contra grupos em situação mais vulnerável, caso de crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, indígenas, migrantes trabalhadores sem-terra e homossexuais.” (Brasil, 1996b, p.7 Apud VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 74). Essa inserção é passível de críticas. A visão de gênero colocada no PNDH I é uma dualista e pensa as relações de gênero apenas como relação entre os sexos, baseada num conceito biológico, sem ressaltar as questões sociais envolvidas. Além disso não se visualizou um avanço real a partir dessa inserção.

A incorporação mais concreta desses conceitos no currículo se dá por meio dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), de 1997, que são considerados um avanço na oficialidade dos temas de sexualidade e gênero nos currículos. No entanto, como veremos em nossa análise, que esse avanço é bastante restrito e que diante das possibilidades do período a categoria de gênero poderia estar mais presente e impregnada nos documentos. O conceito de

gênero continua avançando de forma bastante sutil, conforme veremos na proposta curricular do estado de São Paulo, *São Paulo Faz Escola*, ainda que as expectativas sobre os estudos de gênero fossem elevadas e estivessem consolidadas nas universidades.

1.1 – A HISTÓRIA DAS MULHERES NAS PROPOSTAS CURRICULARES PAULISTAS PÓS REDEMOCRATIZAÇÃO

As três propostas curriculares analisadas nesse bloco pertencem ao Estado de São Paulo e foram elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). As primeiras discussões para a elaboração da proposta de 1986 surgem por conta das manifestações que se colocavam contrárias a proposta vigente até então, o chamado “Verdão”, pois esse fora criado após a reforma educacional contida na Lei 5692/1971, durante a ditadura civil-militar, e correspondia aos valores autoritários característicos daquele período.

A busca por uma nova proposta curricular visava refletir o momento que vivia a sociedade brasileira e paulista, a redemocratização. A eleição direta do governador Franco Montoro em 1982, contribuiu para que a CENP procurasse introduzir a democracia no processo de construção da nova proposta. Ao coordenador – cargo máximo da CENP – João Palma Filho, coube a tarefa de possibilitar essa reprodução ao longo do processo.

De acordo com Palma Filho, que foi coordenador da CENP e participante direto do projeto de reforma curricular após 1985, o governo eleito privilegiava a descentralização administrativa e a participação popular nas decisões governamentais. Na área educacional, entendia por democratização do ensino a escola tornada acessível a toda a população e com mecanismos de participação popular no gerenciamento da escola pública. À CENP coube nesse processo organizar as discussões e promover a construção das novas propostas curriculares, em princípio para as disciplinas básicas do 1º grau. A ela caberia viabilizar as mudanças, mas os novos currículos só poderiam vigorar a partir da aprovação dos professores das disciplinas. (MARTINS, 1998)

As duas primeiras propostas contempladas aqui – de 1986 e a de 1989² – fazem parte desse movimento de valorização da democracia, no qual várias instâncias foram consultadas para construir essas propostas.

2 A proposta de 1986 teve três versões. Trabalho aqui com a 3ª reimpressão, pois foi a que consegui acesso. A proposta de 1989 é uma versão um pouco mais completa que a de 1986, com pequenas alterações e com o aspecto e diagramação mais formais.

Na educação as palavras de ordem eram as de concretizar a redemocratização do ensino, defendendo-se uma educação pública, estatal e com qualidade. Tais princípios nortearam o movimento de reconstrução das chamadas propostas curriculares. Ou seja, o Estado como instituição política deveria ser a um só tempo sujeito e objeto de mudanças. (DURAN, 2012, p. 19)

As discussões dentro da CENP envolveram professores das escolas que foram designados para contribuir com ideias para as propostas formando uma equipe técnica. Após a formulação da proposta, esse foi levado às/aos professoras/es para que fizessem críticas acerca do que foi proposto, com o objetivo de uma construção curricular democrática.

No entanto, essa tentativa de construir uma proposta curricular que fosse democrática desde a sua base se demonstrou um processo contraditório e dificultoso. Segundo Cláudia Sapag Ricci, em sua dissertação de mestrado, *Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a Reforma Curricular dos anos 80 em São Paulo* (1998), havia uma grande dificuldade em acompanhar o tempo das/os professoras/es de compreender e criticar a proposta e o tempo da política pública do governo estadual, que taxava a nova proposta como um *slogan* de mudança em conjunto com as mudanças passadas pelo Brasil no período.

Além disso, RICCI também aponta que as/os professoras/es demonstravam uma insegurança em relação a aplicabilidade da nova proposta e a liberdade que esse trazia consigo. A relação anterior com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo era de ausência e autoritarismo. As “propostas” eram tidas como obrigatórias e as ordens vinham sempre de cima para baixo, sem que a Secretaria dialogasse com os professores. A insegurança dos professores vinha acompanhada de pedidos de cursos de formação e acompanhamento para que a proposta fosse colocada em prática conforme as regras vindas de cima.

Como, ao solicitar cursos ou encontros para apoio ou troca de experiências, o professorado remete-se a profissionais que estão na universidade ou em instituições ligadas à Secretaria de Educação, interessa acompanhar a explicitação de como esses órgãos são vistos e quais as funções que lhes são atribuídas. Por um lado, aparecem insistentes pedidos de auxílio e monitorias, expressos de formas diversas, que podem ser traduzidos por paternalismo e intercâmbio (...); por outro, revelam reconhecimento e ressentimentos quanto às distintas realidades de quem vive o dia-a-dia de sala de aula e dos técnicos que compõem esses órgãos. Importa registrar que o entendimento que alguns têm sobre esses profissionais está muito distante de pensá-los como professores, como sendo seus pares: (...) “A nossa realidade de trabalho é bastante diferente daqueles que ganham para fazer apenas trabalhos intelectuais. É preciso tempo hábil para que isso possa ser feito, e nós não temos tempo nem para nos especializar, quanto mais para sentarmos e resolvermos um problema que nem vocês, especialistas técnicos, conseguem resolver (1ª DE Capital)” (RICCI, 1998).

A distância tida entre professoras/es que estavam na educação e pediam mediações para o desenvolvimento da proposta em sala de aula e professoras/es consideradas/os formadoras/os – ligadas/os à Universidade ou à Secretaria de Educação – era um sintoma da dificuldade das/os primeiras/os em entender que podiam ir além de reprodução de um conhecimento pronto e que eram capazes de produzir conhecimento a partir de uma proposta que trazia mais liberdade de atuação.

Além disso, é possível, no trecho supracitado, detectar outro sintoma da forma como se entende a distância entre a academia e a educação básica. O trabalho acadêmico ou das/os especialistas técnicas/os é compreendido como intelectual, distante da educação básica, que é entendido como um trabalho prático. Essas dificuldades – tanto a de entender o trabalho dentro da escola como um trabalho intelectualizado, como o de aproximar a academia da educação básica – representam parte dos problemas de desenvolver uma proposta democrática desde a sua base.

Ambas as propostas trabalhavam com a História por eixos temáticos, cujo tema central era o “Trabalho” e os conteúdos não estavam apresentados em uma estrutura rígida e fechada, mas com liberdade para que os/as professores/as escolhessem a melhor forma de utilizar e adequar a realidade das/os alunas/os, inclusive, na forma como seria construído. Era possível inserir subtemas pensados a partir das questões apresentadas. Segundo Circe Bittencourt, a história feita a partir dos eixos temáticos se apresentava como uma forma de permitir que os professores tivessem maior liberdade de se apropriar dos currículos.

As propostas que introduzem os eixos-temáticos embora pequem pela imprecisão em discernir eixos-temáticos escolares de história temática tal qual tem sido realizada pela pesquisa historiográfica, justificam a opção pela constatação da impossibilidade de se “estudar toda a história da humanidade” e como meio de superar a noção de tempo evolutiva. Estas propostas, em número minoritário mas que servem de referência para outras propostas, apontam, ainda que de forma precária, para uma questão básica: o que são conteúdos programáticos escolares e a possibilidade de uma maior participação dos professores na seleção de conteúdos significativos para cada realidade escolar. Assim, a inovação dessas propostas reside basicamente na flexibilização curricular para a montagem e organização de conteúdos. (BITTENCOURT, 1997, p. 57)

A preservação da construção democrática desse processo é uma tentativa constante e das mais lembradas quando as propostas curriculares entram em pauta. Segundo Martins:

Com todas essas discussões sobre o conteúdo e a forma da proposta, percebe-se uma preocupação da equipe técnica em resguardar no próprio processo de construção da proposta uma postura democrática. Essa postura tornou-se uma referência forte para as entrevistadas. Toda vez que falaram sobre o processo, lembraram os passos que

foram dados, os problemas e as práticas adotadas na tentativa de solucioná-los. Nas memórias dessas entrevistadas, a maneira como a proposta deveria ser construída tinha uma importância igual, senão maior, que o conteúdo final do documento. (MARTINS, 1998)

As duas propostas foram duramente criticadas, principalmente pela imprensa paulista da época, pois foram consideradas de “esquerda” e marxistas³, e suas/seus proponentes foram acusadas/os de serem partidários ao Partido dos Trabalhadores (PT) por valorizarem demais o tema “Trabalho”. Essas críticas contribuíram para o engavetamento dessas propostas e todo o processo democrático na elaboração dessas foi desconsiderado.

Para a construção da proposta curricular de 1992, a CENP tomou outros caminhos. Toda a democracia desenvolvida nas versões anteriores foi desvalorizada e professoras/es universitárias/os⁴ foram contratadas/os para elaborar a nova proposta, sem aberturas para que as/os professoras/es do ensino básico, para quem o currículo era elaborado, pudessem participar. A proposta de 1992 se tornou a oficial e, foi a única, dentre todas as disciplinas, que não teve real participação de professoras/es da rede estadual.

As três propostas não apresentam a palavra gênero, tampouco o conceito, pois essa agenda não estava incorporada às questões do ensino de história, apesar de ser nesse período que ela desponta na academia. Afinal, é preciso lembrar que o ensino de história não se trata de uma transposição dos saberes vindos da Universidade diretamente para a escola. Ele é filtrado por uma série de fatores. Segundo Circe Bittencourt,

(...) [o] conceito de conhecimento histórico escolar, que não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula... (BITTENCOURT, 1997, p. 64)

No entanto, nesse momento, já observamos a “história das mulheres” como uma pauta dentro dos currículos, mesmo que não seja possível observar grandes menções sobre isso de forma declarada e óbvia. Então, para analisarmos como essas questões aparecem utilizamos a

3 A noção de marxismo que fundamentou essas críticas vinha da ideia de luta de classes, que para o período era exacerbado, mesmo em um momento de redemocratização. No entanto, o que observamos nas propostas é que o fundamento teórico é thompsoniano, baseado na história social inglesa, que valoriza a cultura da classe trabalhadora e seus modos de vida – e não apenas – o antagonismo de classes.

4 As/os professoras/es convidadas/os pela CENP para a construção dessa proposta foram: Ernesta Zamboni (UNICAMP), Kátia Abud e Luís Koshiba (UNESP) e Maria Helena Capelato (USP).

palavra “mulher” como sinalizadora, além de nos atentarmos aos grupos tidos como marginalizados, pois foi dentro desses parâmetros que as mulheres foram incluídas nessas propostas.

Segundo Maria Joana Pedro (2011), a narrativa historiográfica do feminismo, principalmente nos países do norte, “mais desenvolvidos”, dos anos 70, 80 e 90, acompanham a Segunda Onda do feminismo e cada uma dessas décadas se destacou por categorias diferentes em relação às mulheres e às relações de gênero:

Assim, nos anos 1970, a categoria seria a de “mulher”, pensada como a que identificaria a unidade, a irmandade, e ligada ao feminismo radical. Os anos 1980 seriam aqueles identificados com a emergência da categoria “mulheres”, resultado da crítica das feministas negras e do Terceiro Mundo. O feminismo dos 1990 seria o da categoria “relações de gênero”, resultado da virada linguística e, portanto, ligada ao pós estruturalismo e, por fim, à própria crítica a essa categoria, encabeçada por Judith Butler. (PEDRO, 2011, p. 271)

A autora ressalta que no Cone-Sul as ondas chegam com algum atraso, e se misturam à existência de uma nova onda que chega até o Brasil, por exemplo, e não exclui as ondas anteriores. “Embora os anos 1980 sejam considerados pelo feminismo internacional o período da emergência da categoria ‘mulheres’ já referida acima, no Brasil e em outros países do Cone Sul, a ‘mulher’ continuava presente nos títulos das produções historiográficas(...)” (PEDRO, 2011, p. 271)

Os deslocamentos do movimento feminista e das produções historiográficas da década de 1980 contribuíram para a presença, mesmo que tímida, nas propostas curriculares analisadas adiante, da palavra “mulher”, que se apresenta mais como unidade, do que a ideia de “mulheres” que se propõe a pensar outras especificidades, como classe e raça.

Para a construção da análise optamos aqui pela junção das propostas de 1986 e 1989, pois são muito parecidas e todas as citações literais apresentam as páginas correspondentes às duas.

A primeira referência à palavra “mulher” aparece logo na introdução das propostas, quando o texto opta por não utilizar o referencial universal masculino:

E é exatamente ao recuperar a experiência humana – como assinala Thompson – que homens e mulheres retornam como sujeitos. Não no sentido de “sujeitos autônomos e indivíduos livres”, e sim na qualidade de pessoas que vivem suas experiências dentro de determinadas relações enquanto necessidades/interesses/antagonismos, trabalham em sua consciência e sua cultura de múltiplas formas agindo sobre sua situação histórica a partir de suas reflexões (1986, p. 5/ 1989, p. 10, o grifo é meu).

Esse trecho é apresentado logo no início da proposta e nos traz a “sensação” de que seria possível pensarmos homens e mulheres como sujeitos da história pareados em uma noção de

igualdade, como se ambos os sexos⁵ pudessem ser considerados, de maneira universalizada, agentes da sociedade. Há, nessa citação, uma abertura para acreditarmos que a proposta curricular trataria homens e mulheres igualmente em toda a sua extensão, no entanto, não é isso que ocorre.

Em um outro parágrafo, ainda na introdução, vemos uma menção que bem poderia articular a metodologia de ensino empregada à possibilidade de discutir sobre as relações de poder que envolvem homens e mulheres em seu cotidiano:

Essa opção por eixos temáticos (...) articula-se a um referencial teórico atento às várias possibilidades, sejam elas culturais, mentais, políticas, econômicas, que se abrem, no cotidiano, ao exercício da dominação e da resistência, constituindo/reconstituindo as formas de organização social. (1986, p. 5-6/ 1989, p. 10-11)

Todavia, as noções de “dominação” e “resistência” são empregadas apenas para compreender genericamente as questões referentes ao trabalho e as lutas sociais da “organização social” subtraindo o aparecimento de grupos e sujeitos dentro dessa “organização” com contornos específicos.

A “organização social” retratada como unificadora reflete o conceito de experiência de E.P. Thompson, analisado por Joan Scott, em *A invisibilidade da experiência* (1998). A experiência é o início do processo de reconhecimento que articula a consciência social e cria a identidade comum de classe, e para Scott esta cumpre apenas a função integradora, servindo para massificar e unificar, desconsiderando os contornos das outras possíveis experiências.

O aspecto unificador da experiência exclui amplos domínios da atividade humana ao simplesmente não considera-los como experiência, isto é, não traz nenhuma consequência para a política ou a organização social. Quando a classe se torna uma identidade que desconsidera o resto, as outras posições do sujeito são subsumidas por ela, as de gênero, por exemplo. (...) As posições de homens e mulheres e seus diferentes relacionamentos com a política são tomados como reflexos de arranjos sociais e materiais mais do que como produtos da classe política; são parte da experiência do *capitalismo*. Em lugar de perguntar como algumas experiências se tornam mais expressivas do que outras (já que para Thompson o que importa é definido como experiência) e de que modo as experiências são dissolvidas, a experiência se torna ela própria cumulativa e homogeneizadora, fornecendo denominador comum sobre o qual a consciência de classe é construída. (...) No relato de Thompson, a classe é finalmente uma identidade com raízes em relações estruturais que preexistem a política. (...) Como resultado, a brilhante história de Thompson sobre a classe trabalhadora inglesa, que foi lançada para historicizar a categoria de classe, termina essencializando-a. (...) A ‘experiência’ da classe trabalhadora é agora o

5 Entendemos que apesar de a citação aparentar uma igualdade entre homens e mulheres, não é o conceito de gênero que a sustenta, mas sim a noção de sexo biológico.

fundamento ontológico da identidade política e histórica da classe trabalhadora. (SCOTT, 1998, p. 310-311)

Para a autora, a tentativa de Thompson de historicizar a classe operária acabou por torná-la essencializada, criando uma ideia de “experiência” fundamental e fundadora de uma classe operária única e massificada, sem expor as outras “experiências” que constroem o sujeito. As questões de gênero são colocadas dentro desses contextos pormenorizados que não modificam a política ou a condição social, não precisando portanto, estarem óbvias nas análises históricas construídas a partir da teoria de Thompson.

As propostas de 1986 e 1989 foram caracterizadas pelo recorte temático “Trabalho”, baseado na História Social, calcada na teoria thompsoniana. A unificação citada por Scott como crítica ao Thompson, aparece aqui muito mais preocupada com o conceito de classes do que com possíveis experiências diferentes vividas pelos sujeitos, tornando-os homogêneos e entendendo-os apenas como classe proletariada, não pensando, por exemplo a categoria “mulher” ou “mulheres” como algo que contribuí para a construção de uma proposta curricular de história a partir da temática do trabalho.

A experiência das mulheres como trabalhadoras, poderia ser colocada como mais uma categoria de análise para historicizar a classe trabalhadora, observando os meandros e as diferenças vividas nos diferentes sujeitos do mundo do proletariado. No entanto, não é esse o caminho encontrado por essas propostas curriculares.

Em outros momentos, as “mulheres” aparecem relacionadas aos grupos considerados “excluídos” ou “marginalizados” da sociedade:

(...) nesse desdobramento do tema trabalho, [a intenção] é, por um lado, redimensionar as tensões étnicas, culturais e religiosas entre diferentes grupos humanos, no contexto da dominação capitalista, tendo presente que do violento contato entre seus modos de vida e de trabalho resultam novas formas, nas quais certas trocas culturais se perdem, alguns permanecem transformados, surgindo ainda outros; por outro, encaminhar o trabalho escolar para a crítica ao tratamento dispensado a diversos grupos humanos e suas diferenciações internas (mulheres, doentes, velhos, crianças, etc) nos livros didáticos (1986, p.16/ 1989, p. 23, o grifo é meu).

Para a compreensão desses aspectos citados acima, a proposta sugere entrevistas com indígenas e pessoas ligadas às instituições defensoras dos seus interesses, assim como entrevistas com membros da comunidade negra. É proposto que nessas entrevistas levante-se questões “da situação das mulheres, crianças, velhos, doentes, etc, no interior dessas comunidades, bem como de suas relações com outras culturas.” (1986, p.17/ 1989, p.23) E propõe também:

Entrevistas com mulheres, idosos, menores, deficientes, tentando levantar suas condições particulares de vida e de trabalho, suas formas de organização/participação, suas reivindicações e lutas por melhorias numa sociedade em que grupos e indivíduos experimentam e expressam múltiplas dimensões de dominação e resistência (1986, p.17/ 1989, p. 23, o grifo é meu).

E a partir dessas entrevistas, o texto propõe analisar “a diversidade das formas com que vários grupos culturais tratam mulheres, crianças, idosos, doentes, etc.” (1986, p.18/ 1989, p. 24)

Nessas citações retiradas das duas propostas curriculares, observamos um agrupamento da categoria “mulher” ligada às categorias consideradas como excluídas da sociedade, ou dependentes de outros, tais como doentes, menores, idosos, deficientes. A análise colocada trata as mulheres como se essas estivessem apartadas da sociedade, contrapondo a ideia de uma possível igualdade apresentada na introdução das propostas.

No entanto, é preciso ressaltar que o texto pede que se observe as diferenciações internas dentro desses grupos “marginalizados”. Essa noção de que esses grupos não são homogêneos, demonstra uma tentativa de historicizar as diferenças existentes entre eles, permitindo o entendimento de que são formados por pessoas e não uma massa única que sofre com os mesmos problemas.

Em um determinado momento do texto, a proposta apresenta uma reflexão sobre “trabalho”, demonstrando que esse pode estar interligado a uma série de outras questões, inclusive à sexualidade:

Dentro da concepção de que a organização do trabalho percorre várias instâncias do social e passa por várias questões ligadas a valores, cultura, mentalidade, redimensionamento do espaço, organização familiar, laços de parentesco, costumes, moral, sexualidade, religião, condições e relações de trabalho, acreditamos que a partir da questão “constituição de um mercado de trabalho assalariado”, professores e alunos poderão apreender não só a multiplicidade do social, como suas mudanças e permanências (1986, p.19/ 1989, p.27, o grifo é meu).

Nesse trecho mostra-se uma noção de que a concepção de trabalho não é neutra, ela é ligada e sofre a interferência de uma série de fatores, e alguns deles se tornam relevantes em nossa análise porque são passíveis de conexão com o conceito de “mulheres”. Dentre eles a organização familiar, laços de parentesco, moral e sexualidade, fatores que convergem para diferenciar homens e mulheres dentro do mercado de trabalho assalariado. A proposta, nesse momento, não expressa o porquê dessas diferenças, mas aponta que essas questões interferem e modificam as relações de trabalho, e é um ponto relevante dentro da proposta curricular. Mas

ao voltarmos à teoria da história social, que é uma das bases de construção dessa proposta, a categoria de “trabalho” aliada à “experiência de classe” suprime as diferenças entre homens e mulheres, não possibilitando a compreensão de que essas são frutos das desigualdades sociais, e que na sociedade capitalista adquire seus próprios contornos, sendo portanto menos profundo nesse quesito.

Essa ausência da história das mulheres reflete o período em que a proposta foi elaborada. A década de 1980 para a historiografia brasileira é marcada pela descoberta e expansão da história social, que colocava os trabalhadores como sujeitos da história.

(...) os estudos (sobre trabalhadores feitos no Brasil) (...) se beneficiaram amplamente de uma literatura de história política, cultural e até mesmo social do trabalho, inglesa e francesa em grande parte. (...) O primeiro deles é E. P. Thompson, pela contribuição que deu ao retomar o conceito de classe social, questionando sua reificação e toda uma lógica de determinação ‘em última instância’ do político e do social pelo econômico. (...) A categoria ‘experiência’, que coloca definitivamente a vivência dos atores históricos em cena, traduz, por excelência, a forma como Thompson influenciou essa historiografia. (GOMES, 2004, p. 161)

A década de 1980 foi marcada pelos estudos sobre trabalhadores no Brasil, sejam eles assalariados ou escravos, e foi baseada nos estudos da história social que se firmava no Brasil do período. As propostas curriculares de 1986 e 1989 são amplamente influenciadas por essa corrente historiográfica que propõe que os trabalhadores sejam agentes da história. No entanto, ainda que revolucionária, a história social, e as categorias criadas por Thompson, colocam a ideia da “experiência” da classe social como o fator determinante da construção da história, e excluindo outros fatores, como a presença da história das mulheres, por exemplo.

Dentro das propostas há um foco extensivo à Revolução Industrial, a relação entre a cidade e a fábrica e entre a máquina e “o homem”. Nesse momento, as questões relacionadas às mulheres aparecem aderidas às relações de trabalho, tratando principalmente das desigualdades salariais e das condições de trabalho, mas não das desigualdades culturais advindas das representações dos papéis sexuais. Na página 20 da proposta de 1986 e 28 na de 1989, propõe-se questionar moradoras/es do bairro sobre o trabalho por elas/es exercido e a partir dessa coleta de dados propõe algumas análises, dentre elas: “Quais as diferenças existentes na remuneração de homens, mulheres e crianças para um mesmo tipo de trabalho?”. E ao ampliar a discussão para compreender como se dão as relações de trabalho assalariado no Brasil no fim do século XIX e início do século XX, busca-se a utilização de fontes, dentre elas: “Registros da época (início do século XX) sobre: movimentos reivindicatórios quanto a jornada de trabalho, relação trabalhador x máquina, situação de menores e mulheres, formas de controle

fábrica, condições de higiene nos espaços de trabalho” (1986, p. 21/ 1989, p. 29). Não parecia haver nenhum vínculo entre “diferenças” da ordem do trabalho e das “desigualdades” de ordem cultural nas representações dos papéis sexuais. E como se a categoria de “trabalho” tomasse como tácito uma naturalização das desigualdades entre os papéis sexuais para reafirmá-las apenas nas “diferenças” de classe.

E para pensar a questão da Revolução Industrial com a expansão das cidades a proposta sugeria observar como o movimento operário reivindicava melhores condições de trabalho em conjunto com outras associações, “inclusive” a de mulheres:

Em contrapartida, a insubordinação aparece nesses mesmos espaços das mais variadas formas, passando não só pelo movimento operário que reivindica melhores condições de vida e de trabalho, mas também por outros movimentos como: associações de bairro, de mulheres, de negros, de favelados, lutas pela preservação do meio ambiente, contra a carestia, etc, chegando até outras formas de rebeldia que podem se captadas na fábrica, na escola, no teatro, no cinema, na música, na literatura, na imprensa, nos valores, na religiosidade, nos clubes recreativos, nas festas, etc, constituindo o universo cultural da resistência (1986, p.26/ 1989, p. 35-36, o grifo é meu).

E a última citação em relação às mulheres trata dos problemas advindos da Revolução Industrial:

Inúmeros outros problemas, como a manipulação do universo cultural das pessoas e o controle dos meios de comunicação de massas, as questões relacionadas à emancipação da mulher numa sociedade industrializada, (...) poderiam ser levantados e trabalhados segundo as possibilidades e interesses de professores e alunos sempre mantendo uma relação com o tema proposto: cidade-fábrica (1986, p. 27, 1989, p. 37, o grifo é meu).

A Revolução Industrial, em muitos currículos, é um dos temas que abre espaço para a discussão sobre a “história das mulheres”. Podemos observar nos trechos supracitados algumas recorrências no modo como essas mulheres são tratadas em relação a Revolução. Primeiro, elas continuam sendo tratadas como uma “minorias”, muitas vezes ligadas às crianças, pois os salários de ambas eram menores do que o dos homens, e também porque as condições de trabalho eram ainda mais precárias para elas. Segundo, não há autonomia das mulheres, elas sempre estão atreladas a outras questões, não possuem um capítulo ou um tópico de trabalho só para si, nunca aparecem como protagonistas do momento histórico. Essa ausência de autonomia das mulheres enquanto sujeitos da história é uma das características da matriz de pensamento histórico, daquele momento, no qual as propostas curriculares estão inseridas.

Scott (1989) nos mostra que as preocupações teóricas relativas ao gênero, que deveria ser entendido como uma categoria de análise, surgiram apenas no final do século XX, período de

formulação das propostas analisadas até aqui. As noções de domesticidade e parentesco – as mulheres aparecem sempre ligadas às crianças, às famílias ou ainda entendidas como minoria – por exemplo, são resultados da disputa entre gênero e poder, observando que gênero interfere e constrói as relações de poder.

Para Scott, para que gênero se configure como categoria de análise há a necessidade de romper com esses conceitos citados acima. “O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e pelo menos, na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco.” (SCOTT, 1989, p.22). A aparição das mulheres nessas propostas curriculares não compreende gênero como uma categoria de análise e portanto, não rompe com a ideia binária dos lugares ocupados por homens e mulheres, conforme observamos nos trechos supracitados.

A proposta curricular de 1992 é reformulada e herda poucas referências das propostas anteriores. Como já dito acima, a proposta foi feita por professoras/es acadêmicas/os e não houve espaço para consulta às/aos professoras/es da rede estadual de ensino. A proposta é de história por eixos temáticos, mas não de forma unificada pelo conceito de “Trabalho” como nas anteriores. Os eixos temáticos apresentados são:

- 1ª e 2ª séries: A criança constrói sua história
- 3ª e 4ª séries: A construção do espaço social – Movimentos de população
- 5ª e 6ª séries: O construir das relações sociais – Trabalho
- 7ª e 8ª séries: O construir da História – Cidadania e participação

Há, nessa divisão temática, uma forma de escapar às críticas feitas às propostas de 1986 e 1989. O trabalho não ocupa mais o espaço de tema central, mas sim é entendido como um eixo temático voltado especificamente para às 5ª e 6ª séries. A tentativa de suavizar as categorias de trabalho e classe, por exemplo, diminuem a possibilidade da nova proposta ser acusada de “marxista” ou “thompsoniana”, ainda que se perceba ao desenrolar do documento que essas influências estão presentes.

A palavra mulher ou às menções que podem estar relacionadas a essa estão ainda mais escassas nessa proposta. Os grupos considerados excluídos são tratados de maneira mais rasa, com a ideia de suavizar às ligações com a “esquerda”.

O primeiro eixo temático tem como propósito permitir que a criança construa a história a partir de sua realidade imediata e, portanto, a família é, em muitos momentos, o referencial utilizado para essa fundamentação.

Os alunos deverão ser orientados a identificarem a natureza da dominação, subordinação e/ou cooperação presentes nas suas relações domésticas. Nesse processo de interação social em que as relações familiares são explicitadas, podem aparecer situações de violência dos adultos sobre as crianças, dos adultos entre si e das crianças entre elas. (1992, p. 16)

Nesse trecho leva-se em consideração a questão da violência doméstica. Apesar de não explicitar a violência especificamente contra a mulher, é conhecido que no início dos anos 1990, os casos eram elevados, e essa discussão entrou em pauta no Brasil a partir dos anos 1970⁶.

Se nos anos 1990 a violência contra a mulher se tornou um caso de saúde pública, com a influência da mídia, mas principalmente com as denúncias advindas da ascensão do movimento feminista, isso poderia ser evidenciado na proposta. No entanto, essa aparição no texto se faz de forma reducionista, sem apresentar ou possibilitar profundas reflexões sobre o assunto.

Em outra parte da proposta, a palavra “mulher” aparece relacionada com a escravidão no Brasil e é voltado para a 5ª série⁷, na qual se trabalha o conceito de dominação ligado à posse da terra. A ideia contida nesse trecho é fazer um quadro sobre as condições do mercado de escravos: “Alguns aspectos podem ser questionados: alimentação, vestuário, vida na senzala, castigo, relações familiares rompidas, determinação do espaço a ser ocupado, distribuição do tempo e outras formas de controle sobre o corpo e a vida desses homens, mulheres e crianças.” (1992, p. 29) A noção de dominação aqui, mesmo que haja diferenciação entre homens, mulheres e crianças é tratada de forma generalista, nos permitindo entender que a relação de dominação não é sobre cada um desses grupos, mas sim sobre as/os escravizadas/os.

Alguns conceitos aqui nos possibilitam observar a influência thompsoniana criticada na análise das propostas curriculares de 1986 e 1989. Ainda que haja uma tentativa de não se ligar ao caráter de “esquerda”, a proposta de 1992 não consegue se desvencilhar de categorias como

⁶ MEDEIROS (2015) nos traz a discussão sobre a violência entre homens e mulheres nos anos 1990, tratada como uma questão de saúde pública: “É por esta razão que nós enfatizamos que as desigualdades entre homens e mulheres não são recentes na história da humanidade e infelizmente pode ser encontrada na maioria das culturas no mundo. De acordo com Míriam Grossi, “nos anos 70, no Brasil, a violência contra as mulheres não tinha visibilidade. Aliás, não existia essa expressão. Ela precisou ser nomeada, para que pudesse ser vista, falada e pensada”. No entanto, a mídia fez a violência contra o sexo feminino vir a público e ficar conhecida no início dos anos 70, expondo para toda a sociedade o que na realidade todos já sabiam: a violência contra as mulheres não tinha classe social, não se escondia sob as necessidades financeiras das mesmas ou qualquer que seja. Não se distinguia entre as pessoas de maior posição social das que viviam e vivem em condições abaixo da linha de pobreza” (MACHADO, 1998). Ainda segundo a Organização Mundial da Saúde, a violência contra as mulheres tornou-se nos anos 90 um grave problema de saúde pública.” (MEDEIROS, 2015)

⁷ Nas séries anteriores, não se faz menção às questões relacionadas às mulheres.

“resistência”, “experiência” e “dominação”, como no trecho exposto acima. Essas categorias aparecem, mas são absorvidas com o foco em um estudo das relações culturais e do cotidiano dos “dominados”, como se fosse possível excluir a dimensão política das relações de dominação. Ou seja, a ideia de “experiência” dos “dominados” se sobrepõe às condições diferenciadas para homens, mulheres ou crianças, as relações entre gênero e poder se ampliam e continuam calcadas na teoria historiográfica thompsoniana.

Ainda no tópico voltado para a 5ª série, a proposta sugere entender as relações sociais que se dão dentro da família no período do Brasil açucareiro.

A respeito da organização familiar, discutir e refletir com os alunos, os seguintes itens:

- Papéis masculinos e femininos
- Poder do homem e da mulher
- Relações de compadrio e vizinhança
- Papel social da mulher branca, negra e indígena

Este último tópico poderá ser desenvolvido recorrendo-se a publicações com estudos recentes a respeito da situação da mulher na família e na sociedade. (1992, p.29)

Nesse trecho a proposta mostra, que dentro do contexto familiar, há uma naturalização entre os papéis exercidos por homens e mulheres, e também entre os poderes que lhes cabe. No entanto, essa noção insiste na dicotomia, dando a entender que existem papéis e poderes a serem exercidos apenas por homens e outros apenas por mulheres. Reforça-se aqui o mito das esferas separadas, explicitado por Marina Maluf, no livro *Ruídos da Memória*.

Examinar a realidade exclusivamente através de esferas separadas pode significar o confinamento da mulher a certas funções que são sempre representadas como alheias aquilo que é socialmente valorizado. Confiná-las exclusivamente ao espaço da domesticidade ou a uma visão que se tem das atividades da porta para dentro, pode redundar no não-reconhecimento de seu trabalho, de sua influência, seu poder não formalizado e suas pressões sobre o conjunto do grupo social. (MALUF, 1995, p. 201)

Essa proposição reforça a noção de que existem, ou existiram, papéis “naturalmente” femininos e masculinos, como se não existissem inúmeras mediações dentro das práticas e de poder constituídas no período. As mulheres são concebidas como as pessoas responsáveis apenas pelo lar, relegadas à domesticidade e sem reconhecimento na sociedade. Impera aqui a noção biológica dos papéis sociais.

Identidade e papéis considerados mais apropriados aos gêneros são construções históricas e sociais que respondem a determinados padrões culturais. Passam longe das determinações biológicas e, no entanto, as sociedades apresentam essas identidades e papéis como emanções naturais derivadas das diferenças sexuais. (MALUF, 1995, p. 204)

O entendimento da proposta de poderes e papéis definidos naturalmente para homens e mulheres não permite às/aos professoras/es e alunas/os construírem uma história que englobe as mulheres como sujeitos da história, mas sim enfatiza a percepção de que são apenas parte do mundo privado.

A proposta curricular sugere analisar o papel social exercido pelas mulheres brancas, negras e indígenas, demonstrando que existem diferenças culturais entre elas, mas parece retroagir em relação a proposta anterior (1986) não politizando suas relações para a esfera do trabalho e diminuindo seu potencial crítico ao restringir tais relações à mentalidade ou a um costume de uma época, isto é, o privado e o cotidiano como lugar da repetição das normas e não do exercício da diferença e do poder entre os sujeitos.

A última citação que referencia as mulheres é voltada para a 8ª série e se enquadra nos estudos sobre o Rio de Janeiro na passagem do século XIX para o XX, com foco para o surgimento do samba e do carnaval, pensando a efervescência política, cultural e intelectual que pairava sobre a cidade, capital do país na época.

Esse trabalho pode ser desenvolvido com a leitura e discussão dos textos publicados no período e com uma pesquisa sobre a origem do samba e os percalços dos primeiros tempos. Com isso é possível discutir: (...) A marginalização e o preconceito contra segmentos da população (negros, mulheres, pobres, homossexuais) (...) (1992, p.38)

As mulheres nesse trecho, são, novamente, atreladas aos grupos marginalizados pela sociedade. O carnaval era tido como a festa que permitia a saída desses grupos às ruas; a noção de liberdade para os corpos era o que dava espaço para que esses segmentos excluídos ocupassem espaços que “normalmente” não eram a eles permitidos. Assim como não há espaço para esses segmentos dentro da proposta de forma ampla, pois o carnaval foi o modo encontrado para que esses aparecem tanto na sociedade como no currículo em uma participação e convivência em um lugar de exceção, festivo e exótico.

Além disso, é a única vez que os homossexuais homens aparecem citados, em nenhum outro trecho da proposta, nem mesmo nas anteriores, esse grupo se fez presente. A noção de liberdade dos corpos e inversão de hierarquias trazida pelo carnaval é o único momento no qual é possibilitada a presença dos homossexuais masculinos. Até mesmo para entender as razões pelas quais eles são tidos como excluídos e sofrem preconceitos, eles são preteridos à única oportunidade de liberdade do começo do século XX. Não há, em nenhum momento da proposta, menção às lésbicas, mesmo dentro dos grupos marginalizados não se faz menção às mulheres homossexuais.

A presença deles (homens travestidos) durante as festividades carnavalescas reforça a imagem do Brasil como um paraíso para renegados sexuais e transgressores dos papéis de gênero convencionais. Essa ideia unilateral obscurece o fato de que durante grande parte do século XX, manifestações públicas ousadas de inversão de gênero eram temporárias e restritas ao momento da folia. (...) Embora um comportamento mais transgressivo fosse permitido durante o carnaval, isso representava apenas três ou quatro dias por ano. Nos 362 dias restantes, a pessoa tinha de se manter no limite estabelecido pela sociedade, especialmente os limites de gênero, ou sofrer as consequências. (GREEN, 2000, p.331)

A presença dos homossexuais restrita ao carnaval possui grande influência da sociedade carioca daquele período. A aceitação dos homens travestidos de mulheres no momento da folia representava o entendimento de que aquilo era temporário e restrito à festa, voltado apenas à diversão. A ausência desses na proposta curricular era o reflexo da mesma ausência na sociedade. O tempo-espaço de existência desse grupo é o do carnaval, segundo GREEN (2000), resistir a isso é sofrer as consequências, que no princípio do século XX podiam levar à prisão.

As três propostas curriculares apresentaram até aqui uma forte tendência de naturalizar a “história das mulheres” e não a relacionar com outras formas de poder públicas e/ou privadas (cf. Scott). No entanto, é injusto ignorar que essas propostas curriculares contribuíram para que aparecessem de forma inédita em suas proposições. As exigências feitas pelo movimento feminista do período não foram plenamente contempladas, e o diálogo com as produções sobre o assunto são restritos. Mas ainda assim, mesmo que tais propostas evidenciassem uma série de ausências, reticências e inconsistências teórico-metodológicas, tratar as questões das mulheres permitiu que se abrisse espaço para que as propostas curriculares posteriores adentrassem aos temas e conceitos desse campo de estudos com maior densidade.

1.2 – OS “LIGEIROS” AVANÇOS DE GÊNERO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram da tentativa de estabelecer uma proposta curricular unificada para o Brasil pós redemocratização, após a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. A LDB se apresenta em um contexto marcado pelo neoliberalismo, que insidia como solução, não só para a economia, mas também para a educação. A tentativa de reduzir custos e responsabilizar as comunidades criaram uma LDB sucinta, que possibilitou sua implementação de forma rápida. Para ZANARDINI (2003),

O caráter “enxuto” da Lei, pode ser justificado ainda pelo fato de que ao invés do Ministério da Educação, formular para a área educacional uma política de alcance

global, que tivesse explicitado de forma clara, suas diretrizes, bem como as formas de implementação destas, optou por um texto genérico e inócuo. A esse respeito, afirma SAVIANI: “Isto porque a lei, ainda que pareça paradoxal, é mais indicativa do que prescritiva. Trata-se, como se observou, de uma lei minimalista, que deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC.” (ZANARDINI, 2003, p. 7)

A liberdade criada pela LDB e refletida nos PCN’s como veremos adiante, é na realidade uma forma de responsabilizar as comunidades pelos resultados das escolas, além de agilizar o seu processo de implementação. A escola, a partir do segmento neoliberal, pode ser vista como um produto a ser melhorado, as/os estudantes como clientes que consomem esse produto e devem ser educadas/os para tal consumo. A crise dos sistemas educacionais é entendida como uma crise de qualidade das escolas e das/os professoras/es.

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma crise de produtividade maior do que uma suposta crise de quantidade, universalização e extensão. Ou seja, o processo de expansão da escola se deu sem o acompanhamento de uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos, trata-se de uma crise de qualidade, o que reflete a ineficácia da escola e a incompetência dos que nela trabalham, logo a escola carece de uma ampla reforma administrativa. De forma que, de acordo com as tecnocracias neoliberais, não há falta de escolas, não há falta de professores, o que falta são escolas mais eficientes e professores mais competentes, além do que para sanar tal crise não há falta de recursos, o que falta é um melhor gerenciamento dos recursos existentes. (ZANARDINI, 2003, p. 4)

A necessidade de se melhorar a instituição escola a partir dessa perspectiva, que encontra, principalmente, nos resultados quantitativos de avaliações que surgem antes mesmo das propostas curriculares em si. Resultados esses que se tornam responsabilidade da comunidade, das/os professoras/es, das/os alunas/os – e cada vez menos do Estado –, e são contemplados, no Brasil, pela criação da LDB, seguida pelos PCN’s. Ainda para ZANARDINI, a escola é um dos fundamentos para o bom funcionamento do mercado e conseqüentemente da economia, mas é preciso que ela se qualifique para a formação de um *homem* adequado à esse mercado “moderno”, que seja capaz de lidar com as tecnologias, seja autônomo e capaz de se comunicar, dentre outras “habilidades”. (2003, p. 9)

O processo de criação dos PCN’s contempla as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental em 1997, seguidas pelas quatro séries finais do Ensino Fundamental (1998)⁸ e finalizadas com os parâmetros para as três séries do Ensino Médio (2000).

⁸ Até 2006, o ensino fundamental era de oito anos e não nove, como atualmente.

No parecer sobre os PCN's feito pelo sociólogo Luiz Antônio da Cunha, intitulado *Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética*, o autor nos traz informações sobre a elaboração dos PCN's. O texto preliminar é datado de 1995, criado pelo Ministério da Educação e dos Desportos (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental, por professores da rede privada de São Paulo e em conjunto com o consultor espanhol César Coll, da Universidade de Barcelona. Foi enviado, às pressas, à instâncias de sistemas educacionais e pesquisadores universitários para que esses analisassem e contribuíssem com parte da proposta, mas com os prazos exíguos, a participação não foi aprofundada.

Além disso, o autor também nos mostra que a criação dos parâmetros ignorou todo o esforço que vinha sendo feito por diversos estados e municípios em criar propostas curriculares desde 1982, inclusive as já analisadas até aqui.

Em vez de se partir das propostas curriculares para se chegar aos PCN, o que se fez foi apresentar aos estupearos assistentes os parâmetros já elaborados. Esse procedimento insólito serviu para desestimular docentes e pesquisadores a darem seu parecer sobre os documentos, quando solicitados pela Secretaria do Ensino Fundamental. Parece que, mais uma vez, a administração pública tem da pesquisa uma visão apenas justificatória das opções já tomadas pelos dirigentes, quando não de algo apresentado tão-somente para efeito propagandístico. (CUNHA, 1996, p.61)

Ou seja, o processo de criação dos PCN's ignorou uma série de proposições, muitas inclusive, realizadas nas propostas anteriores, para justificar a ideia de algo inovador e único, e também que fosse apresentado de maneira rápida para a sociedade. No entanto, isso ressoava para as universidades e pesquisadores como um desestímulo, pois não houve participação da comunidade científica. A análise foi feita a partir de um documento pronto, e aparentemente pouco propenso a mudanças reais. São várias as críticas feitas aos PCN's:

(...) existem muitas críticas feitas aos PCN. Dentre elas a argumentação de que professores da escola públicas e das universidades não foram incluídos na elaboração desse documento, ficando sob a responsabilidade de professores ligados fundamentalmente a Escola da Vila – SP. Ressalta-se, também, que a experiência de fato inspiradora dos Parâmetros foi a espanhola, sendo o professor César Coll transformado no principal consultor do trabalho. Além disso, questiona-se a hegemonia do construtivismo na proposta e a não contemplação de outras teorias e possibilidades de ensino. (CARRARO, 2002, p. 35)

Retomando o parecer de Cunha, prosseguimos com o autor analisando a criação dos PCN's e observa que os métodos de avaliação utilizados foram elaborados antes da proposta em si. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia a educação básica,

inclusive nos dias atuais, e surge antes dos PCN's, tinha uma linha ligada às questões mercadológicas e neoliberais, como citado acima, pois propõe “a publicação dos rendimentos dos alunos por escola, para efeito da orientação dos ‘consumidores’ da mercadoria educacional” (Cunha, 1996, p. 61). O que nos ajuda a pensar como esses parâmetros, criado às pressas, servia muito mais a uma lógica que exigia resultados rápidos, concretos e quantitativos, do que uma lógica que versava sobre uma educação relacionada à prática de professores e ao conhecimento proposto pela academia.

A lógica neoliberal impregnou na educação a busca por resultados mercadológicos de tal forma que a avaliação sobre os PCN's foi criada anteriormente, e pode ser entendida como a base para a elaboração da proposta. A avaliação é um dos componentes necessários de uma proposta curricular, mas essa não pode ser a finalidade da criação de um currículo. A avaliação deve surgir em conjunto, a partir dos pressupostos teóricos utilizados, e não antes da proposta.

Os PCN's se propunham tratar de questões importantes pela sociedade do período como uma das finalidades educativas a serem contempladas no âmbito escolar, para além das “matérias” já conhecidas, sendo essa a dimensão de disciplina escolar proposta por CHERVEL (1990). Uma dessas questões se alinha com o estudo que fazemos aqui: a chamada “orientação sexual” como um tema transversal.

Inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo. (CÉSAR, 2009, p.82)

O PCN consolida uma educação do sexo dentro do ambiente escolar. Educação essa que deveria estar presente em todas as disciplinas escolares de modo transversal, compreendendo naquele momento, a importância dessa educação pensada a partir, principalmente, das questões de saúde da sexualidade.

A partir de meados dos anos 1980, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre os adolescentes e com o risco da contaminação por HIV (vírus da Aids) entre os jovens. A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa (Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p. 111).

A tentativa do MEC em elaborar uma proposta curricular que se diferenciava do tradicional e desse conta das demandas mais “urgentes” da sociedade resultou na elaboração dos temas transversais. A ideia era que ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual se impregnassem nas disciplinas já conhecidas e fosse trabalhado por todas elas, mas não configurando um espaço disciplinar, aparecendo mais ou menos de acordo com a afinidade com a matéria, mas em igual importância com os conteúdos já conhecidos.

Os temas transversais propostos pelo MEC apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social. A forma de articulação não está bem definida (forma como será aplicada) (...) (MACEDO, 1999, p. 55)

Os temas transversais aparecem como uma resposta às tentativas de integrar o conhecimento, articulando as disciplinas para que essas não fossem mais entendidas como um fim em si mesmas e para que esse conhecimento se alinhasse à realidade das/os estudantes.

Os PCN estão propondo a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução de temas transversais de relevância social. Apesar dessa relevância, os temas transversais serão introduzidos sempre que a lógica disciplinar permitir. Nesse ponto, emerge uma questão fundamental: para que os temas transversais funcionassem como eixo integrador das diferentes áreas do currículo e deste com a realidade social seria necessária uma articulação entre as áreas e os temas transversais. Ou seja, a seleção e a organização do conhecimento em cada área deveria ter por fundamento os temas transversais, defendidos pelo próprio documento como tendo uma importância inegável na formação dos jovens. No entanto, os documentos das áreas buscam os critérios de seleção e organização de seus conteúdos nas próprias áreas, em uma suposta lógica interna das disciplinas. Os temas transversais devem ser posteriormente encaixados nos espaços curriculares disciplinares em que se adaptam. Parte desse encaixe é apresentada pelo documento, a outra parte é deixada para o professor. (MACEDO, 1999, p. 56)

As críticas sobre esses temas transversais também recaíram sobre os PCN's, a ideia que foi vendida como a solução para aquilo que as disciplinas não conseguiam abranger e que eram demandas da sociedade do período, não foi suficiente para transformar os parâmetros, para que eles estivessem além de um conteúdo organizado em disciplinas com temas, ditos relevantes pelo próprio documento, que devem ser trabalhados em diversas disciplinas, quando o conteúdo permitir, se tornando “menor” do que a disciplina em si.

Nesse desenho de currículo, a busca de ressignificação de conteúdos curriculares, para que melhor correspondam às demandas da população e da sociedade abrangente, procede de fora para dentro, ou seja, provém destes temas, que são elementos exteriores ao próprio tratamento epistemológico conferido às áreas do conhecimento

escolar. (...) Nessa versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a conotação sociopolítica da educação tende a ser substituída pela necessidade de que a escola assuma explicitamente a tarefa de transmitir valores, que devem ser traduzidos na sua nova transposição didática, em ensinamentos sobre ética e convívio social. (BARRETO Apud ZANARDINI, 2003, p.9)

A tentativa de redesenhar o currículo não é bem sucedida, as habilidades não contempladas pelas disciplinas não são atingidas através dos temas transversais, que apesar de serem apresentados como revolucionários, não modificam as estruturas das propostas curriculares tradicionais, e essencialmente não se diferenciam das propostas de 1986 e 1989. O surgimento dos temas transversais se apresentam como uma necessidade da sociedade, e não da escola em si, como as disciplinas. A demanda advinda além dos muros da escola e inserida nos parâmetros não se adequa à realidade escolar, nos demonstrando que a escola tem suas lógicas próprias, e apesar de refletir muitas questões da sociedade, não é apenas um retrato menor dessa. Ainda que, a ideia de se apresentarem como parâmetros, e não como um currículo obrigatório, seja entendida como uma transformação, os formatos ainda reproduzem as propostas tradicionais.

A análise da nossa documentação se inicia com o PCN voltado ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental II, correspondentes às antigas 5ª a 8ª séries, lançado no ano de 1998⁹.

O documento se inicia com os objetivos do Ensino Fundamental II, ou seja, aquilo que as/os alunas/os deveriam estar capacitadas/os após o encerramento desse período de ensino, e dentre eles está esse objetivo:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, sem página)

Observamos aqui, que o foco está em desconstruir as discriminações existentes, através do conhecimento e da valorização das multiplicidades de seres humanos existentes, com suas culturas e costumes, assim como as diferenças de classe, sexo e etnia. No entanto, parece haver um cuidado excessivo em abordar a categoria de “gênero”, como se essa ainda não se configurasse como uma categoria de análise histórica que poderia contribuir para a construção

⁹ Os PCN apresentam proposições de história para as primeiras séries do Ensino Fundamental, no entanto, optamos por não analisá-las nessa dissertação, pois o ensino de história para crianças possui outras especificidades que extrapolam os limites dessa pesquisa.

dos parâmetros curriculares. A compreensão advinda do PCN é muito mais ligada a uma questão biológica e a divisão dos sexos entre homens e mulheres do que uma compreensão que abrange as várias possibilidades do gênero, inclusive a que este é um dos constituintes das relações de poder primárias da sociedade.

Essa redução do conceito de gênero é explicitada pela autora Linda Nicholson, no texto *Interpretando gênero*:

Tal concepção do relacionamento entre biologia e socialização torna possível o que pode ser descrito como uma espécie de noção “porta-casacos” da identidade: o corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento. (NICHOLSON, 1999, p.12)

O entendimento do corpo como um porta-casacos permite que compreendamos que a noção do gênero está ligada apenas a ele. Como se o corpo fosse o definidor primário das relações de gênero, quando essa já está estabelecida social e historicamente. A noção fundacionalista exposta por NICHOLSON entende que todas as mulheres compartilham de sofrimentos parecidos apenas por serem mulheres se baseando apenas na divisão dos sexos biológicos, não levando em consideração as outras nuances do gênero. O PCN se enquadra nessa noção fundacionalista quando explicita apenas as diferenças advindas a partir do sexo. A forma concreta como os sexos estão retratados nas linhas do documento reforçam os simbolismos de gênero que já estão colocados na sociedade.

Esses conceitos [conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas], expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino. De fato essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas e às vezes têm confrontações abertas ao seu respeito quando e em que circunstâncias, é isto que deveria preocupar os(as) historiadores(as). A posição que emerge como dominante é, apesar de tudo, declarada a única possível. A história posterior é escrita como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito. (SCOTT, 1989, p.21)

A concepção do que seriam os papéis a serem cumpridos por homens e mulheres, segundo SCOTT já estão colocados na sociedade e são reforçados através de símbolos e conceitos que são reproduzidos em todos os âmbitos possíveis, no nosso caso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A ausência da discussão profunda de gênero em seus vários aspectos, sejam eles políticos, econômicos ou sociais, e o foco, diminuto, apenas na sexualidade nos permitem

compactuar com a fala da autora de uma história que soa consensual, mas que foi arquitetada sobre conflitos, advindos também do gênero.

Ao abordar as questões teórico-metodológicas, o PCN em questão traz à tona diferentes modos de se olhar e estudar a história, pensando para além da chamada “história oficial”.

Na pesquisa histórica podem ser encontradas diferentes abordagens teórico-metodológicas. Entre elas, tendem a se esgotar as que procuram explicar a vida social e a dinâmica de seu movimento no tempo por meio de teorias globalizantes, fazendo uso de categorias teóricas abstratas e de métodos hipotético-dedutivos. Têm sido fortalecidas, por outro lado, diferentes abordagens que enfatizam a problematização do social, procurando ora nos grandes movimentos coletivos, ora nas particularidades individuais, de grupos e nas suas inter-relações, o modo de viver, sentir, pensar e agir de homens, mulheres, trabalhadores, que produzem, no dia-a-dia e ao longo do tempo, as práticas culturais e o mundo social. (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 30-31, o grifo é meu).

Segundo o documento, o PCN é formado pela leitura dessas diversas formas teórico-metodológicas, incluindo essa que visa observar o modo de vida de homens e mulheres trabalhadores/as e suas práticas cotidianas. No entanto, apesar de sugerir um rompimento com a dita história tradicional, o documento insere de forma superficial essa ideia de história das pessoas comuns. Contando com o tema transversal *Trabalho e Consumo* se torna obrigatório pensar a história a partir das/os trabalhadoras/es, e a disciplina de história abre espaço para que se contemple esse tema. Entretanto, é preciso lembrar que os parâmetros possuem uma visão neoliberal, ou seja, a formação do “homem para o mercado moderno” é o interesse mais profundo do documento, e não a ideia de dar poder à classe trabalhadora através do reconhecimento de sua história.

Além disso, é possível observarmos que há ainda, como nas propostas de 1986 e 1989, a influência da história social, que compreende a “experiência” da classe acima dos outros nuances sociais. A diferenciação entre homens e mulheres nessa citação, por exemplo, não retrata a diferença das suas experiências.

A organização do PCN de história do ensino fundamental propõe uma liberdade grande para as comunidades e professores. Trata-se de documento com pouco mais de 100 páginas que se inicia com uma apresentação sobre o documento e a disciplina, seguida de uma caracterização do que e para que serve o ensino de história, seus objetivos e critérios de avaliação. Após apresenta-se de forma dividida para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental os objetivos, os conteúdos e uma seção própria para o eixo temático que se encaixa com a disciplina. Por fim, são colocadas orientações e métodos didáticos, incluindo a sugestão de um estudo do meio.

Diferente das propostas analisadas anteriormente, os parâmetros possibilitam muito mais autonomia para professoras/es, não há uma proposta concreta do que deve ser feito ou não em sala de aula, mas sim possíveis sugestões de conteúdos e alguns métodos para trabalhá-los. Isso é resultado de alguns pontos: o primeiro é a tentativa de estabelecer parâmetros para um país do tamanho do Brasil. As várias regiões do país e suas especificidades históricas, impossibilitam a criação de um documento unificado que abranja todas as necessidades de cada escola.

Mas para além dessa questão o segundo ponto, inclusive já citado aqui, é o caráter neoliberal proposto pelo documento, menos intervenção do Estado e mais liberdade para o indivíduo, além de colocar sobre a escola a responsabilidade sobre seus resultados.

Com a instauração desta lógica neoliberal visando a superação da crise dos sistemas educacionais, a escola é transferida da esfera política para a esfera do mercado. Nesta revisão, a competição entre escolas ganha um terreno fértil, sendo reforçada por um sistema de prêmios e castigos baseados no mérito. Neste contexto o Estado tem participação garantida avaliando e rotulando escolas de excelência que tenham descoberto o caminho da qualidade. Como a lógica do individualismo continua sendo aplicada, agora nas escolas individualizadas, cada escola é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, sendo que o Estado Neoliberal se minimaliza no que diz respeito ao fomento, e se maximaliza na regulação e avaliação dos sistemas escolares. (ZANARDINI, 2003, p. 4)

Para o Estado, a proposta neoliberal e mercadológica se torna a ideal, as responsabilidades estatais diminuem e se encontram outros responsáveis pelos problemas da educação.

Ao nos debruçarmos mais sobre o PCN, observamos que a investida sobre os temas transversais aparelhados aos conteúdos no documento são exemplos dessa “inovação” proposta:

Os conteúdos estão articulados, igualmente, com os temas transversais, privilegiando:
(...)

- As diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação;

(...)

- As imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas. (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.48-49)

Temos no primeiro item desse trecho a repetição das questões de gênero ligadas à discriminação e à segregação. Ainda que observamos neste ponto uma proposta ligada à construção das diferenciadas identidades e como possível consequência a discriminação e a

segregação, sendo esse um modo pertinente de conceber esses conceitos, a conexão contínua do gênero à diferença deixa de explorar outras possibilidades. Em outras palavras, observamos as mulheres apenas pelo seu sofrimento, apenas pelas imposições das sociedades patriarcais, sem vê-las como donas da sua história, como agentes formadoras e ativas da sociedade, reforçando a concepção de Linda Nicholson, de que essa é uma visão fundacionalista do conceito de gênero, aliada à concepção da história social, proposta por Thompson, por exemplo.

O segundo item nos remete às concepções sobre o corpo nas diferentes sociedades historicamente construídas. As relações entre corpo, sexualidade e gênero são quase automaticamente associadas. Novamente, observamos as mulheres colocadas na sua relação entre corpo e parentesco, como explicado por SCOTT (1989). Não há uma aproximação das exigências feitas pelo movimento feminista do período.

Além disso, indo adiante busca das diferenças, é possível também traçar uma reflexão sobre os corpos e sua ocupação nas sociedades historicamente construídas. É possível que as/os alunas/os ponderem que a visão que se tem sobre os corpos de homens, mulheres, crianças e velhos é socialmente constituída. No entanto, é necessário que as/os professoras/es encaminhem essa discussão, já que ela não é proposta de maneira óbvia no documento. Esse ponto, em partes, nos parece acertado, já que minimamente estabelece a discussão sobre o gênero, ainda que essa esteja apenas ligada às diferenças primárias entre os sexos, mas isso não garante que as discussões para além das diferenças visíveis entre homens, mulheres, idosos e crianças se estabeleça nas aulas de história.

As discussões em que os conteúdos de gênero aparecem são geralmente calcadas sobre as diferenças entre os sexos, entendida da forma primária explicitada por SCOTT, para o terceiro ciclo, por exemplo, temos o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, e um dos subtemas desse é “As relações de trabalho” que evidenciam essa distinção:

O segundo subtema sugere pesquisas e estudos históricos sobre como as sociedades estruturaram em diferentes épocas suas relações sociais de trabalho, como construíram organizações sociais mais amplas e como cada sociedade organizava a divisão de trabalho entre indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, podem ser pesquisadas, relacionadas, confrontadas e analisadas diferentes formas de trabalho, como o comunitário, o servil, o escravo, o trabalho livre, o trabalho assalariado; a divisão de trabalho no espaço doméstico, no espaço urbano, no rural e na indústria; os tipos de remuneração, as diferenças entre sexos, idades, etnias e formação escolar; e os valores culturais atribuídos ao trabalho manual e criativo. (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 55, o grifo é meu)

As concepções de trabalho podem ser uma maneira de compreender as questões de gênero. Partir dos conceitos de trabalho e o entorno relacionado permite que as crianças visualizem a realidade que a cerca, entendendo que existem diferentes tipos de trabalho, o trabalho livre, remunerado ou não, o trabalho doméstico, muitas vezes entendido como menor, assim como o trabalho manual. O mundo do trabalho, mesmo que as crianças em geral não trabalhem, nos cerca de todas as formas e é um bom ponto de partida para a reflexão sobre gênero. O problema aqui, é essa ser a principal, ou a única, linha pela qual as questões de gênero perpassam. Não elevar as discussões para um plano mais amplo, que discuta gênero como uma forma de poder, compreenda que essas não cabem apenas no mundo do trabalho ou no conteúdo de revolução industrial, é reduzir de forma bruta o gênero, tratando-o apenas como a diferença entre homens e mulheres.

As propostas de 1986 e 1989 utilizavam do trabalho como eixo central, baseado na história social, mas não fizeram avanços nos quesitos aqui analisados; já os PCN, ainda que de maneira sutil, começam a colocar as possibilidades para o trabalho diante dos sexos. A divisão do trabalho doméstico pode se apresentar como uma dessas possibilidades:

Para o subtema “As relações de trabalho”, outros exemplos podem ser elencados: a diversidade de atividades e profissões que convivem em uma mesma sociedade e que existiram em diferentes tempos; a divisão de trabalho e sua transformação no tempo; a divisão de tarefas no espaço doméstico; as crianças e o trabalho; o trabalho da mulher; as técnicas, as máquinas, a informatização e a robotização; a relação entre sexo, idade, etnia e formação escolar na remuneração do trabalho; os tipos de remuneração do trabalho; as políticas governamentais e sindicais de salário; direitos sociais do trabalho. (Secretaria de Ensino Fundamental, 1998, p. 57, os grifos são meus)

As partes em destaque ressaltam a possibilidade de exemplos ligados às relações de trabalho e às questões de gênero, a divisão de tarefas no espaço doméstico é comumente relacionada às mulheres. As mulheres ligadas ao espaço doméstico, como se esse fosse o seu lugar do trabalho, é uma compreensão bastante reduzida das mulheres com o mundo do trabalho, como mostrado por MALUF (1995), as possibilidades de extrapolar essa restrição estavam colocadas, mas não foram contempladas pelo PCN.

Como pudemos observar até aqui, o subtema relacionado ao mundo do trabalho permitiu ampla discussão sobre as questões de gênero, pensada apenas sobre o viés dos sexos biológicos, ligadas às diferenciadas culturas, inclusive a indígena. Além disso, visualizar como esse trabalho de mulheres e crianças ocorre no campo, na cidade e dentro das residências também permite um largo espectro de comparação, que aprofunde os seus parâmetros de realidade, mas que ao mesmo tempo, não sejam completamente desligados do que elas/es conhecem, ainda

que de maneira limitada, porque o gênero é compreendido apenas nas diferenças entre homens e mulheres.

Apenas no quarto ciclo do Ensino Fundamental, o PCN propõe o eixo temático “História das representações e das relações de poder”, e no subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”, observamos que gênero, pela primeira vez, pode ir além do binômio homem/mulher:

Eis algumas questões gerais da atualidade, que podem orientar a seleção dos conteúdos e suas relações históricas para o subtema. Nações, povos, lutas, guerras e revoluções: os Estados Nacionais; os regimes políticos e as organizações partidárias; as organizações políticas internacionais, a diversidade cultural interna às nações; confrontos políticos regionais e nacionais; lutas por direitos civis, políticos e sociais, lutas pela propriedade da terra e por moradia; lutas de grupos étnicos e de gênero por identidade cultural; manifestações de banditismo, violência urbana e guerras civis. (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 68, o grifo é meu)

As lutas de gênero, entendidas aqui principalmente como lutas de mulheres ou do movimento feminista¹⁰, aparecem no tópico que discute as relações de poder e também as representatividades. Ainda que essas possivelmente partam do viés, reduzido, da diferença observado em toda a nossa análise sobre o PCN até agora, aliar as lutas de gênero às diversas relações de poder que lhe competem, pode viabilizar um debate que alcance a ideia de que gênero e poder se constituem e se constroem mutuamente em todas as esferas da sociedade. No entanto, para isso é preciso considerar as possibilidades de professoras/es, pois não há um caminho muito óbvio para se chegar a essa compreensão.

O PCN de história dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental não faz referências aos homossexuais e transexuais em nenhum momento. As discussões de gênero, assim como as propostas analisadas anteriormente, continuam partindo da diferenças entre homens e mulheres, enquanto a academia, em parte, já compreendia gênero como uma categoria histórica de análise e também como uma das constituições de poder. Há poucos avanços em comparação com as propostas anteriores, ainda que as exigências dos movimentos feministas e LGBTQ+ estivessem mais visíveis do que nos períodos anteriores. A visão reducionista sobre o gênero se mantém no PCN do Ensino Médio e também no documento orientador do tema transversal sobre Orientação Sexual, como veremos adiante.

¹⁰ As ausências de referências sobre homossexuais e transexuais aliadas ao contexto do período, nos levam a entender que as lutas dos movimentos LGBTQ+ não entram nessa discussão para o PCN, apesar de serem entendidas também como lutas de gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são apresentados em 1999 e são separados por áreas maiores do conhecimento, ou seja, o documento que analisamos aqui é o de Ciências Humanas e suas tecnologias, recortado na disciplina de História, e é um trecho bastante curto do documento, ocupando apenas oito páginas. A liberdade proposta para os parâmetros pode explicar a escassez de conteúdos de história, mas nos parece que a compactação das orientações de história deixam muitas perguntas sem respostas, e não só no que tange os conceitos de nosso interesse.

Poucos são os pontos que apresentam a discussão de gênero no PCN Médio de História, deixando muitos espaços em branco nesse quesito. O artigo *Gênero e Sexualidade nos PCNs: Uma proposta desconhecida*, de Dayse de Paula M. da Silva, nos ajuda a elucidar algumas questões sobre o tema. A noção de gênero proposta pelo PCN, segundo a autora, é uma visão que se alinha à biologia, conforme observamos no PCN do fundamental.

Muitos pesquisadores das relações de gênero tendem a rejeitar os PCNs, criticando o enfoque priorizado – o da sexualidade, em detrimento do enfoque do gênero e uma leitura biologizante do tema, o que vem sendo intensivamente questionado. A proposta neste sentido tenderia a reduzir o problema e colaborar para reforçar a diferença entre meninos e meninas com base no enfoque biológico, localizado genitalmente e essencializar comportamentos por meio de um discurso naturalizante das diferenças. (SILVA, 2007, p.3)

O enfoque dado à sexualidade se liga às questões biológicas, de saúde, essencializando meninos e meninas, não colocando em pauta sequer as relações de poder mais básicas advindas do gênero. Aliás, o gênero aqui é compreendido apenas no viés da sexualidade e das diferenças entre homens e mulheres, entendidos a partir do sexo biológico. As noções de diversidade sexual, por exemplo, não estão presentes nessa discussão, a sexualidade continua a ser pensada a partir da normatividade, e nos poucos momentos em que podemos entender o conceito de diversidade ele aparece de forma muito amena.

A temática da sexualidade, que poderia ser trabalhada através da estimulação da reflexão sobre uma “norma” heterossexual existente em nossa sociedade, que elimina a existência de uma diversidade de relacionamentos, não é mencionada. Quando se trata de diversidade nos PCNs, o que aparece é a palavra como sinônima de “múltiplas facetas” e nunca relacionada à sexualidade. (PALMA et al, 2015, p. 737)

O viés heteronormativo impera sobre o PCN, não possibilitando que a discussão se encaminhe para a diversidade sexual, e sequer consegue alcançar gênero para além da sexualidade.

O PCN do Ensino Médio, de Ciências Humanas, na parte de história, se divide em dois tópicos, o “conhecimentos de História” – dividido em “Por que ensinar História” e “O que e como ensinar em História” – e “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História”. O documento é sucinto e traz a mesma lógica do PCN anterior, com ampla liberdade e sem definição de conteúdo.

O documento parece tentar conciliar a construção de parâmetros baseados em diversas linhas historiográficas, e segundo o documento, alinhar história social e cultural às história política e econômica é o caminho para dar voz a grupos antes excluídos.

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio que “toda história é filha do seu tempo”, mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento. (PCN Ciências Humanas, 1999, p. 21, o grifo é meu)

A ideia de conciliar todas essas linhas de pensamento soa como um esforço de não assumir nenhuma linha historiográfica específica, mas de criar algo novo a partir das tradições e inovações propostas. Assim como os temas transversais emergiram no PCN como essa maneira revolucionária – mas que não modifica suas bases –, essa tentativa de olhar a história pelos variados ângulos historiográficos, não privilegiando nenhum lado, não parece ter sido eficaz, as categorias de experiência e identidade continuam sendo privilegiadas, com vistas à história social.

A forma como o texto do documento é construído, sem apontar conteúdos, mostrando algumas possibilidades historiográficas, se assemelha com uma introdução, que parecia evoluir e explorar mais dos conceitos históricos ou pedagógicos, mas desistiu-se no caminho.

A categoria de gênero aparece ligada ao conceito de cidadania:

A formação de “cidadãos”, é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, delineadas em diferentes épocas.(...) O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica. (PCN Ciências Humanas, 1999, p. 25, o grifo é meu)

A história, enquanto disciplina escolar, deve contribuir para a formação de cidadãos e isso, segundo o documento, só é possível através da construção do conceito de cidadania, pensado a partir do Brasil do período, no qual as reflexões sobre gênero perpassavam essa formação. No entanto, em momento algum o PCN explicita o que seria o gênero, possibilitando que a categoria seja interpretada de forma reducionista, ligada apenas ao binômio homem/mulher.

As orientações contidas no documento de *Orientação Sexual*, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, são entendidas como um tema transversal que deve perpassar por todas as disciplinas do currículo escolar. No entanto, vários são os problemas apresentados por esse. Em trechos supracitados, a análise que entende a noção de sexualidade muito mais ligada às questões da biologia do que aos conceitos de gênero e poder, é um dos problemas reforçados pelo documento.

Noutros momentos, afirma-se uma certa dimensão histórica da sexualidade, como quando é explicado que uma disciplina como a História pode incluir “conteúdos a respeito de como a sexualidade é vivida em diferentes culturas, em diferentes tempos, em diferentes lugares”. Todavia, esta dimensão histórica é pensada como sendo construída em cima de algo naturalmente dado. Em outras palavras, a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura. “Corpo: matriz da sexualidade” é o título de um dos blocos de conteúdo. (ALTMANN, 2001, p. 581)

Apesar de uma tentativa de demonstrar que há uma construção histórica da sexualidade, segundo Helena Altmann, essa dimensão é dada em cima do corpo, como se esse fosse naturalmente sexuado. Como já vimos aqui, isso que retorna ao conceito de Linda Nicholson, da visão fundacionalista sobre o conceito de gênero, como se os sexos masculinos e femininos possuíssem essências, e não fossem resultados do contexto histórico e das disputas de poder em que estão inseridos.

O segundo problema apresentado, que não se desvincula dessa essencialização dos sexos, é a tentativa de diminuir os preconceitos ligados à sexualidade através da ligação dessa com o prazer. A tentativa é válida, porém falha. Em parte porque ainda não explora o gênero como categoria histórica para refletir sobre os preconceitos. Como esses surgem? Por que ainda tem uma presença tão forte dentro da sociedade? Por que a sexualidade é vista como um tabu a ser evitado? Além disso, como desconstruir preconceitos se a sexualidade é tratada pelo PCN como uma questão de saúde e conseqüentemente de doenças?

A primeira frase do item intitulado “Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids” afirma que, “de maneira geral, o trabalho de Orientação Sexual visa desvincular a sexualidade dos tabus e preconceitos, afirmando-a como algo ligado ao prazer e à vida”. Defender a sexualidade como algo ligado ao prazer e à vida não diz muito e não é suficiente para desvinculá-la de tabus e preconceitos. Parece-me mais fecundo abordar a constituição histórica destes. Além disso, soa contraditório e limitado pretender livrar a sexualidade de preconceitos e tabus apenas vinculando-a ao prazer e à vida, justamente num capítulo que aborda a prevenção de doenças, o que implica pensar a relação da sexualidade também com a dor, o mal-estar e até mesmo a morte. (ALTMANN, 2001, p. 581)

Para além dos problemas do documento em relação à categoria de gênero, Dayse de Paula Marques da Silva, nos apresenta mais um no que se refere às questões pragmáticas do PCN ligadas às dificuldades de se colocar em prática os temas transversais, algumas já apontadas anteriormente.

De qualquer forma, entre os pesquisadores, é necessária uma releitura da proposta dos PCNs, considerando a realidade precária de muitas escolas, mesmo nas regiões mais urbanizadas e desenvolvidas como os grandes centros, quiçá as regiões mais empobrecidas do país. Os professores dão aulas em mais de uma escola, têm vínculos empregatícios precários, dividem-se entre turmas numerosas com faixas etárias diferenciadas e realidades muito adversas a capacitação continuada. Entre as exigências de aprovação dos alunos com deficiências anteriores, estatísticas cansativas a serem concluídas, preparo de aulas, dramas sociais de muitas famílias que frequentam a escola, com quadros de violência doméstica, agressões locais, como discutirem relações equânimes entre homens e mulheres via a grade curricular? (SILVA, 2007, p.4)

Essas discussões enfrentam uma trilha longa e tortuosa desde a produção do documento até a chegada de fato nas escolas. Os pontos indicados pela autora são empecilhos imensos para que debates de qualidade sejam feitos entre professoras/es e alunas/os. E não significa, obviamente, que as/os culpabilizamos por isso. As condições das escolas e de trabalho das/os docentes impossibilitam que as orientações dadas pelo PCN, por exemplo, sejam colocadas em prática. Das reclamações vindas dessas e desses, o acúmulo de mais uma função é um dos mais recorrentes.

No trecho abaixo, observamos a forma como o documento constrói as relações de gênero a partir do corpo sexuado e a partir das diferenças biológicas do sexo.

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são

oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (PCN – Orientação Sexual, 1998, p. 296)

Partindo do princípio de que esse documento é chamado de “Orientação Sexual” e que as relações de gênero tratadas aqui estão necessariamente ligadas à sexualidade, colocar o conhecimento do corpo como uma forma primária de entendimento dessas relações pode ser um caminho. No entanto, um dos perigos dessa forma é a manutenção do gênero apenas sobre as diferenças entre os sexos biológicos. Ainda que inseridos no contexto e que se observe as relações construídas a partir de determinada sociedade, o conceito de gênero continua não sendo uma categoria de análise, mas se mantém apenas como a leitura fundacionista.

Os objetivos apresentados pelo documento relativo ao ensino fundamental reforçam a sexualidade ligada à biologia e aos sexos biológicos:

Assim, a escola deve se organizar para que os alunos, ao fim do ensino fundamental, sejam capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; (...)
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; (...)
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos. (PCN – Orientação Sexual, 1998, p. 311-312)

A descoberta e os surtos do HIV/Aids estavam no auge das discussões sobre sexualidade. O tratamento da sexualidade no currículo, que prometia ser inovador, acabou recaindo no viés da prevenção. Muitas vezes, ligando o sexo, entendido como relação sexual, a doenças, ou seja, tornando-o sinônimo de preocupação para o Estado. A sexualidade é vista apenas como o ato sexual, capaz de gerar doenças e engravidar adolescentes, e não é explorada como algo inerente aos seres humanos, que podem envolver sentimentos e prazer, por exemplo.

Apesar de objetivar que as/os discentes compreendam que as construções de masculino e feminino são resultados de determinado contexto histórico e social, e que é necessário se contrapor aos preconceitos gerados por essa construção, o documento ainda sustenta sua visão biológica do gênero e médica da sexualidade.

Prosseguindo com a leitura do documento, na mesma linha do trecho supracitado, a citação abaixo corrobora com essa análise:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (PCN – Orientação Sexual, 1998, p. 321-322)

Ainda que o texto pontue as diferenças entre gênero e sexo biológico, utiliza como ponto de partida as diferenças entre os sexos para chegar às construções de gênero. E o caminho deveria ser o inverso. É preciso que se compreenda que as relações de gênero são constituídas a partir da sociedade, e não do fato de nascermos mulheres ou homens. As diferenças advindas desde o nascimento só se sustentam porque estão intimamente ligadas a um contexto histórico e social específico. Ainda que essa diferença pareça natural, considerando que ela se mantém de variadas formas há muito tempo, insistir na naturalização é reforçar uma sociedade desigual.

Observamos, que há, portanto, um erro conceitual que perpassa a construção do documento como um todo. A insistência em pautar as diferenças a partir do sexo biológico sem aprofundar as questões históricas e políticas do gênero, considerando que esse já vigorava nas discussões acadêmicas do período, é uma falha recorrente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, analisados até aqui. A definição de SCOTT (1989), na qual gênero é uma categoria de análise e é constituinte das relações de poder, não pode ser encontrado no documento.

Constatamos uma quase ausência das questões ligadas à homossexualidade¹¹, sendo citada

¹¹ Além da ausência das discussões sobre homossexualidade, o debate sobre transexualidade é absolutamente inexistente nos Parâmetros Curriculares Nacionais analisados nessa dissertação.

em poucos momentos, mas nunca com uma problematização real do seu significado para a escola.

Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens. (PCN – Orientação Sexual, 1998, p. 325)

A utilização do termo homossexualidade nesse trecho não se apresenta como um tópico ou conteúdo que deve ser amplamente discutido e compreendido dentro do ambiente escolar. Além de não ser uma bandeira defendida obviamente pelos PCN's, a quase ausência se evidencia como um tabu a ser evitado.

(...) as temáticas sobre sexualidade e principalmente homossexualidade ainda são deficitárias [nos PCN's]. Consideramos contraditório que na fase onde a sexualidade está no ápice da sua vivência, os assuntos relacionados a ela sejam completamente invisibilizados, onde não existe nenhum espaço proposto através dos documentos federais para refletir sobre a temática. (PALMA et al, 2015, p. 736)

A escassez da discussão sobre homossexualidade reforça as dificuldades de se debater a sexualidade em si. Entender que mesmo sendo um tema complexo, o terreno da sexualidade é presente em todas as fases de desenvolvimento da vida. As crianças e adolescentes afloram a sua sexualidade conforme seu crescimento e privá-las desse conhecimento contribui para a sustentação de uma sociedade que faz sexo, convive com ele, mas o trata como um desconhecido a ser despistado. A fuga da sexualidade, e conseqüentemente da homossexualidade, reforça preconceitos e não permite que haja uma vivência plena, livre e cheia de possibilidades.

Os PCN's deveriam cumprir o papel de documento federal orientador da educação, não podendo, portanto, se ausentar dessas discussões. A idade escolar, como um todo, vem acompanhada das descobertas sociais e individuais da sexualidade, não tratar a homossexualidade é fortalecer a ideia de que ela é errada e que não pode ser encarada como uma possibilidade para a vida, recaindo inclusive na perspectiva de combatê-la.

Apesar de apontarmos diversas falhas dos PCN's, é preciso que os coloquemos como pontos de partida para discussões sobre a sexualidade. Diante das perspectivas de inovação e das produções sobre gênero e história das mulheres na academia e nos movimentos que

creciam, era possível avançar muito mais nessas questões, indo além da perspectiva da sexualidade.

1. 3 – AS AUSÊNCIAS DE GÊNERO CRIAM UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA? Uma análise sobre o *São Paulo Faz Escola*

A proposta curricular do Estado de São Paulo, chamada de *São Paulo Faz Escola*, foi implantada nas escolas a partir de 2008 e chega como uma tentativa de centralizar conteúdos em resposta a baixas notas de avaliações externas. Essa é uma proposta do PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), partido que está desde 1994 à frente do governo estadual de São Paulo, e não podemos ignorar os constantes cortes no setor educacional e poucas políticas de valorização da educação.

Segundo o site do SPFE que ainda está disponível, a criação da proposta tem a intenção de garantir uma base comum para toda a rede estadual. A ideia surge em contraposição a proposta da LDB e dos PCNs que visavam garantir liberdade para as escolas decidirem seus currículos.

O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. (...) Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. (...) (SEE/SP, s/a, s/p)¹²

Todas as disciplinas passaram por esse processo de unificação e foram elaboradas por especialistas ligados às universidades estaduais, diferentemente do processo de criação da proposta de História de 1992.

Criado sob a idealização e responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado (SEE-SP), os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por meio de convites realizados pela Fundação Vanzolini a profissionais ligados às universidades estaduais (que, por sua vez, formaram suas equipes também por meio de novos 20 convites), diferentemente daquilo que se poderia esperar que fosse produzido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE-

¹² Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>, acesso em: 30 de abril de 2019

SP. Ainda que os materiais realizados na CENP sempre recebam a chancela das universidades, no caso do SPFE seu papel foi reduzido, indicando apenas as diretrizes da formatação e dos princípios pedagógicos, como o de que o currículo deveria ser voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Isso ganha importância no sentido de que as universidades e suas equipes foram chamadas a ocupar diretamente o lugar que deveria ser da instância responsável por essa tarefa. (...)A concepção dicotômica entre teoria e prática, ou seja, entre onde o conhecimento é produzido (universidades) e onde é difundido (escolas), é o pressuposto presente na produção do SPFE ao serem convocadas equipes universitárias sem parcerias reais com professores da rede estadual. (CATANZARO, 2012, p.19-20)

A diminuição do papel da CENP e a apropriação dessas/es profissionais possibilitou a criação de uma proposta que caminhou além da própria SEE. Os processos de implantação também permitiram alguma participação de alunas/os e professoras/es que receberam materiais provisórios e puderam dar suas devolutivas. Segundo CATANZARO, esse processo foi bastante conturbado e as informações sobre sua aplicabilidade são desconstruídas, então, não é possível medir ao certo qual o nível de participação dessas e desses. Há outros estudos que apontam que essa participação não ocorreu de fato, e levantaremos esse ponto mais a frente.

O material foi todo pensado a partir das avaliações externas, a base do SPFE é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), ou seja, a proposta curricular surge de uma demanda externa a escola, ignorando as realidades e especificidades das escolas que utilizariam o material.

Todo o material foi elaborado em função das avaliações externas: O Saresp de 2007 e 2008 apresentou inovações e o exame passou a ser a base das ações de gestão da Secretaria da Educação. No ano de 2009, o Saresp foi elaborado com base na proposta curricular de São Paulo, ou seja, o currículo do estado sendo planejado com base no Saresp e, mais tarde, o Saresp tendo sua elaboração com base nos cadernos do currículo nos revela a intenção da formulação de um sistema articulado de fontes de informações a respeito do rendimento escolar dos alunos do estado já quando da idealização do São Paulo faz Escola. (CATANZARO, 2012, p. 21)

Além de uma proposta curricular ligada às avaliações externas, houve a criação de um sistema de bonificação salarial para a educação diretamente conectado com os resultados das escolas nas provas do SARESP, incentivando o uso dos cadernos do aluno e do professor, nos mostrando que as medidas tomadas para a melhora educacional da SEE estavam em torno dessa nova proposta curricular.

O SPFE é organizado através da ideia de competências e habilidades, que também já eram previstas nos PCNs, com base na LDB e em uma noção mercadológica que se alargava pela educação mundial. A ligação com as competências de leitura, escrita, lógica e matemática básicas nos mostra que essa é uma exigência para o mercado de trabalho. Através das vivências

dentro da escola, foi possível perceber esse ciclo sobre essas competências e habilidades básicas se fechando e pormenorizando as funções de outras disciplinas cujo foco não é tão somente a leitura, escrita e cálculo. A avaliação do Saresp contribui ainda mais para a redução da importância de outros conteúdos, já que considera apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A visão mercadológica permeia todos os aspectos educacionais das orientações do Banco Mundial. Não é por acaso que o currículo por competências é parte das propostas feitas pelo BIRD, justificadas devido à mudança estrutural na esfera da produção, que demanda um trabalhador com capacidades e habilidades que antes não eram necessárias e que são impetradas às políticas educacionais, tendo como centro a formação escolar, institucional. Esse currículo por competências é parte dessa visão mercadológica e está previsto na legislação educacional brasileira desde a LDB (1996)(...). (CATANZARO, 2012, p. 47)

As noções construídas a partir dessa visão mercadológica são fundamentais para a construção do SPFE, e restringem o currículo apenas a um conjunto de conteúdos prontos para serem colocados em prática, que valorizam a escrita e a leitura como a principal – e quase única – finalidade do currículo e da escola.

Em linhas gerais, os princípios que norteiam esta proposta curricular, e o programa em geral, concebem e restringem o currículo como espaço de cultura inserido em uma escola cujo viés torna-se “simplista” e meramente institucional, que tem como eixo de aprendizagem o desenvolvimento de competências. Dessas competências, torna-se evidente que a aptidão de leitura e de escrita, no qual os conteúdos estão contextualizados no mundo do trabalho, são enfatizadas mediante as demais. (CÔRREA; GRAMASCO, 2018, p.9)

Nesse contexto, e a partir das vivências na escola e da análise desses documentos, observamos que a disciplina de história se aproxima mais de uma ferramenta de leitura e escrita do que um meio para analisar as ações humanas ao longo dos tempos.

A proposta foi utilizada até o ano de 2018, e após o início da gestão do governador João Dória, o seu uso foi suspenso, e até a conclusão dessa dissertação as orientações para uma nova proposta curricular ou a reformulação do SPFE ainda estão nebulosas, e as informações que chegam às escolas através de reuniões com coordenadoras/es, diretoras/es e vice-diretoras/es é de um desligamento do currículo e do sistema de bonificação das propostas do Saresp, se

voltando agora ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e à Prova Brasil, avaliações de nível nacional.¹³

Ao nos voltarmos para a proposta curricular de história do SPFE, observamos uma quase ausência de estudos sobre gênero, e até mesmo sobre história das mulheres. As orientações curriculares de história direcionadas ao professor, o chamado “caderninho preto”, a palavra mulher, ou quaisquer outras relacionadas a gênero, aparece citada apenas duas vezes, no tópico introdutório “História para o ensino fundamental (ciclo II) e ensino médio” - “relações de gênero” para pensar o conceito de alteridade na história – e nas habilidades do primeiro bimestre do 8º ano do ensino fundamental, a partir do conteúdo de Revolução Industrial inglesa - “Identificar, a partir do estudo sobre o trabalho infantil e o da mulher, as permanências na dinâmica do processo histórico”.

Nos cadernos do aluno e do professor as referências ao conceito de gênero são mais referentes, mas ainda assim não condizem com as discussões colocadas na universidade e nos movimentos sociais do período, e podemos considerá-la ainda mais distante de atingir as expectativas teóricas desse momento do que os PCNs analisados no tópico anterior.

A proposta curricular estabelece recortes temáticos-conceituais que contemplem assuntos e questões tradicionais no ensino de história. Segundo a proposta,

não foram promovidas transformações substanciais nos conteúdos habituais, pois o que está em causa são as formas de seu tratamento e a ênfase que se dá a cada um deles, o que se evidencia a partir da valorização de determinados conceitos (...), da integração – cada vez mais buscada com outras disciplinas, do uso de fontes diversas (...)(SEE/SP, 2012, p. 31)

Isso nos leva a entender que as mudanças estão muito mais ligadas à forma do que ao conteúdo, a inserção de uma forma diferenciada de pensar a história escolar, sem grandes alterações no conteúdo. Em vários momentos da proposta, tem-se a impressão de que se deseja uma mudança moderada, com o uso das expressões “matéria-prima bastante familiar ao professor de história”, “preservar e valorizar a autonomia docente”, trazendo a sensação de que essa nova proposta é quase uma adequação e não uma mudança real. O texto *O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo*, de Helenice Ciampi, Alexandre Pianelli Godoy, Antonio Simplício de Almeida Neto e Ilíada Pires da Silva, traz uma discussão sobre a noção de reforma colocada por Thomaz S. Popkewitz.

¹³ Essas são as informações que chegam até as/os professoras/es da rede pública estadual, e por enquanto, estamos trabalhando com propostas curriculares de transição.

Ao discutir os significados de reforma educacional no contexto dos Estados Unidos, Popkewitz observa que as concepções que orientam as pesquisas educacionais tendem a associar a reforma à mudança e ao progresso, desconsiderando as relações sociais e de poder. Ressalta que o termo “Reforma” diz respeito “à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”, ao passo que “Mudança” refere-se ao confronto com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossa vida social. Propõe que se considerem as arenas nas quais a reforma se constitui e se autodefine com base nas diferentes relações estabelecidas entre a escolarização e a sociedade ao longo do tempo. Defende que a reforma no campo da escolarização pode ser mais bem compreendida como parte de um processo de “regulação social”, uma vez que esse conceito coloca em destaque os “elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas, além de salientar as formas específicas e regionais através das quais o poder afeta e produz relações sociais”. (POPKWETZ Apud CIAMPI et al, 2009, p. 365)

Ou seja, essa ideia de reforma nos permite entender que a proposta curricular do “São Paulo Faz Escola” não é uma mudança completa no modelo curricular preexistente, mas sim uma reforma daquilo que já era entendido nas propostas curriculares de história anteriores, uma reforma que carregava consigo ares de mudança, mas mantinha alguns pressupostos que aparentemente pretendiam superar.

Além disso, a proposta não deixa clara sua preferência por correntes historiográficas, assume que não segue apenas uma, como se pacificasse esse conflito e abarcasse todas/os professoras/es da rede.

Segundo a proposta curricular, a disciplina de história tem como objetivo principal desenvolver nos estudantes um posicionamento crítico diante dos problemas da vida social, e a utilização do diálogo como ponto de partida para a tomada de decisões coletivas. E dá às/aos professoras/es de história:

a responsabilidade de conduzir os alunos por caminhos que levem ao exercício pleno da cidadania, acompanhando e mediando os momentos iniciais da formação da consciência crítica de crianças e adolescentes, a partir de sua experiência cotidiana. (SEE/SP, 2012, p.31)

Entretanto, a questão que fica ao percebermos esses objetivos confrontados com as ausências já citadas, é que ensino de história forma cidadãos e cidadãs não colocando a categoria de gênero como uma das categorias de se analisar a história?

O currículo oficial do estado de São Paulo, como um todo, se mostra como uma solução quase pronta para ser posta em prática, sem espaço para reflexão, para que o professorado não precise pensar sobre o que está colocado, apenas se desenvolva o que já está pronto. No entanto, a proposta curricular demonstra, em alguns trechos, que o/a professor(a) deve ter liberdade e

responsabilidade sobre os conteúdos ministrados, inclusive ressalta a necessidade de tornar a matéria de história atraente. E ainda reforça a importância de se romper com o autoritarismo, tão característico da cultura escolar.

(...) a sala de aula, sob o comando do professor, pode se transformar em um espaço privilegiado para se conceber uma nova estética de mundo. Note-se que, ao responsabilizar o professor pelo comando da sala de aula, não se está propondo nenhuma forma de controle autoritário, que deve ser banido do ambiente escolar. (SEE/SP, 2012, p.35)

A ideia de romper com a cultura escolar aqui se mostra uma tentativa de repensar a escola que se deseja, uma escola que vá além do autoritarismo, que está presente também no contexto histórico do período. Para Dominique Julia, "(...) o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é ao mesmo tempo um lugar de inculcação de comportamentos e *habitus* que exige uma ciência de um governo dirigindo (...)" (JULIA, 2001, p. 22). Ou seja, a reprodução desse *modus operandi* autoritário que perpassa as relações escolares – desde a relação da gestão com os professores até a relação entre os alunos – é característica de uma cultura enraizada e condizente com a sociedade que a cerca.

A construção dessa proposta foi feita a partir da Secretaria de Educação, através de convites vindos da CENP, e com alguma aparente participação de professoras/es e estudantes. No entanto, não é isso que aponta o texto de CIAMPI et al (2009). O que nos possibilita trazer novamente a noção de autoritarismo, que é constantemente evocada pela proposta. É possível construir um currículo democrático que não pressuponha autoritarismo com um currículo vindo das instâncias superiores com pouco ou nenhum diálogo com a base professoras/es e estudantes?

Chama atenção, ainda, a ênfase no deslocamento do foco: do ensino para a aprendizagem. O plano do professor deve indicar o que o aluno vai aprender e não exatamente o que o professor vai ensinar. Como construir uma ‘comunidade pensante’ a partir de uma proposta construída por ‘técnicos’ sem nenhuma discussão anterior com os professores? Não havendo ‘identidade’ alguma entre os envolvidos no trabalho pedagógico e a proposição da Secretaria de Educação? (CIAMPI et al, 2009, p. 370)

A não identificação dos agentes envolvidos de forma mais direta na utilização do currículo nos mostra uma forma de autoritarismo que ignora aquilo que professoras/es veem cotidianamente dentro de suas salas de aula e reconhecem como uma demanda necessária a ser colocada no currículo prescrito. A pouca participação dessas/es gera uma proposta curricular que não conversa com as personagens envolvidas no processo educacional do Estado de São Paulo.

Ocorre que a concepção de ‘cultura’ e ‘disciplina escolar’ subjacente à Proposta Curricular as entende como algo hierarquicamente inferior ao saber acadêmico e não exatamente a ele articulado. Basta observar o processo de elaboração e difusão da proposta e de todo o material distribuído para professores e alunos, desconsiderando quaisquer trabalhos que já vinham sendo realizados pelos professores e as diferentes realidades e particularidades das diversas escolas da rede estadual. Fez-se tábula rasa da cultura escolar. (CIAMPI et al, 2009, p. 371)

A proposta curricular estadual de São Paulo considera importante o conceito de alteridade para que “desenvolva a consciência de que a convivência social deve ser alicerçada na percepção e no respeito aos elementos identitários que caracterizam e diferenciam os indivíduos e os grupos que compõem a sociedade.” (SEE/SP, 2012, p. 30) No entanto, ao analisarmos os conteúdos e habilidades propostas, vemos que essa noção de alteridade não aparece no currículo, ela aparece na introdução, mas não é uma proposição real. E um dos exemplos óbvios é ausência dos estudos de gênero.

A proposta curricular é essencialmente composta por uma história “normativa” e masculina, mulheres, lésbicas e homossexuais, por exemplo passam despercebidas/os, como se não fossem sujeitos da história. Entendemos, que para essa proposta curricular, as noções de gênero – entendido como construção social, política e cultural e também como uma categoria analítica que contribui para a compreensão da história – já estavam bastante consolidadas e deveriam estar presentes na elaboração do currículo. A não adoção dessa categoria e a quase ausência até mesmo dos termos gênero e mulheres, por exemplo, nos mostram que a proposta de história do SPFE não coloca essa discussão como uma necessidade na sociedade da época.

Ao levantarmos todas essas questões sobre os documentos do SPFE, conseguimos perceber que há uma concepção bem amarrada de uma história heteronormativa, na qual não há espaço para conceber as mulheres como parte da história do mundo, muito menos a população LGBTQ+, e conseqüentemente, não há espaço para que estudantes se entendam também como construtoras desse processo.

Se a escola se abstém do seu papel de questionadora e utiliza livros que invisibilizam as mulheres como sujeitos históricos, ela reforça as desigualdades, ajuda a tolher a criatividade de meninas e adolescentes, reforçando seu assujeitamento. Afinal, boa parte dos nossos livros pinta as mulheres de forma passiva, ausente dos grandes movimentos da história, sejam na área política, artística ou científica. (SILVA, 2013, p.2)

Em alguns poucos trechos foi possível captar tentativas de trazer à tona exemplo de mulheres como participantes e construtoras da história, como no exemplo abaixo.

Reúna-se em grupo e, seguindo as orientações do professor, pesquise sobre a vida de Maria Quitéria (1792-1853). Organize uma explanação manuscrita ou publique um blog. Peça auxílio ao professor para lidar com os dados levantados, em especial com as questões de gênero. Repare que ela foi uma mulher-soldado, algo muito incomum para a época. Como roteiro de pesquisa, o grupo pode seguir as indicações apresentadas:

- Como viviam as mulheres naquele período?
- Como Maria Quitéria conseguiu entrar para o Exército?
- Como era a sua farda?
- Quais foram as principais batalhas das quais ela participou?
- Quais eram os ideais que ela defendia?
- Por que ela morreu esquecida e somente após meio século sua imagem passou a ser valorizada?

(SEE/SP, Caderno do aluno – 2ª Série EM – Volume 2, 2014, p. 18, o grifo é meu)

A imagem de Maria Quitéria trazida nesse trecho evoca a presença das mulheres como participantes da história, citando inclusive o termo gênero. No entanto, a ideia de gênero pode ser traduzida apenas da diferença entre homens e mulheres, ainda que diante de tantas ausências essa presença seja considerada um ganho, afinal nos traz uma mulher negra e resistente. Esse trecho assimila o conceito de gênero como um apêndice dessa história normativa, nos remetendo inclusive a noção de reforma já citada, e não de uma mudança.

Há algumas poucas exceções ao longo da proposta que permitem pensar as questões de gênero de uma maneira mais ampla. O exemplo abaixo é uma delas.

Leia o documento a seguir, um manifesto divulgado à época da greve de 1917.

Aos soldados!

“Soldados! Não deveis perseguir os nossos irmãos de miséria. Vós, também, sois da grande massa popular, e, se hoje vestis a farda, voltareis a ser amanhã os camponeses que cultivam a terra, ou os operários explorados das fábricas e oficinas.

A fome reina nos nossos lares, e os nossos filhos nos pedem pão! Os perniciosos patrões contam, para sufocar as nossas reclamações, com as armas de que vos armaram, ó soldados! Essas armas eles vo-las deram para garantir o seu direito de esfomear um povo. Mas, soldados, não façais o jogo dos grandes industriais que não têm pátria.

Lembraí-vos que o soldado do Brasil sempre se opôs à tirania e ao assassinato das liberdades.

(...) Soldados!

Cumpri o vosso dever de homens! Os grevistas são vossos irmãos na miséria e no sofrimento; os grevistas morrem de fome, ao passo que os patrões morrem de indigestão!

Soldados! Recusai-vos ao papel de carrascos!

São Paulo, junho de 1917

Um grupo de mulheres grevistas”

Analise o documento:

- a) A quem é dirigido o documento?
- b) Esse documento representa os interesses de que grupo social?

c) O que se reivindica no documento?

d) Que argumentos são usados para convencer os destinatários a fazer o que se reivindica?

(SEE/SP, Caderno do aluno – 9º ano – Volume 1, 2014, p.45-46)

Esse trecho nos traz um manifesto de mulheres que estavam participando da greve de 1917 e clamavam aos soldados atenção ao seu lugar de pertencimento na sociedade e reconhecimento da classe social em que se encontravam, para que esses não perseguissem as/os grevistas da época. O exercício propõe uma análise política do contexto histórico a partir de uma reivindicação de mulheres, e pensando algumas das relações de poder envolvidas nessa situação. A observação de para quem o documento é dirigido, as classe sociais envolvidas e a atenção aos argumentos utilizados para convencer – a preocupação com o lar e com a família – constroem uma visão que utiliza o gênero não apenas como diferenciação entre homens e mulheres, mas sim entendido através de um contexto político e social.

Essa proposta curricular é consequência de uma divisão desigual das responsabilidades e resultados da história, e salvo exceções, ela continua a reforçar alguns estereótipos de gênero, e colabora para a manutenção dos grupos LGBTQ+ como excluídos/as da história.

(...) há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros se apropriando de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo. (SILVA, 2015, p. 92)

A falta de uma construção democrática que levasse em consideração às necessidades apresentadas pelas/os professoras/es da rede em conjunto com a tentativa de uma modificação mais sutil resulta em um currículo que não representa as necessidades de agentes envolvidos na educação de forma mais direta. A noção de gênero entendida como uma categoria de análise histórica que perpassa as questões sociais, políticas, econômicas e também compreende as relações de poder que estão interlaçadas com relações de gênero, referente aos períodos e sociedades envolvidas sequer é tratada na proposta. Como podemos pensar em um currículo atual – considerando que esse foi utilizado nas escolas paulistas até 2018 – que não trata as questões de gênero de forma ampla e inclusiva?

CAPÍTULO 2 – CULTURA, INSTITUIÇÃO E FORMA ESCOLAR: AS CONTRADIÇÕES NAS (A)DIVERSIDADES

Esse capítulo tem como objetivo compreender as relações de gênero dentro de uma escola estadual de São Paulo, localizada na zona leste da capital paulista, por meio de um estudo de caso etnográfico da cultura escolar. A observação da cultura escolar foi o método utilizado para a coleta, elaboração e análise dos dados aqui presentes.

A escolha por um estudo etnográfico veio da intenção de documentar e observar aquilo que foge do normativo. A ideia era construir uma análise que partisse da definição de Ivor Goodson (1995) do currículo, levando em consideração o currículo escrito e currículo em ação. As investigações do primeiro capítulo correspondem ao currículo escrito, que foi planejado e organizado através das intenções para a escolarização. Esse pode ou não vir a ser o currículo em ação. “Em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em que este mesmo conhecimento é ‘traduzido’ para uso em ambiente educacional particular ... as salas de aula.” (GOODSON, 1995, p. 32)

Já esse segundo capítulo visa compreender esse currículo ativo ou em ação, através da etnografia. Para entendermos a cultura escolar da escola aqui analisada aliada às questões de gênero, foi preciso escavar as camadas que se sobrepõe na arqueologia dessa cultura escolar (FRAGO, 2007, p.17), e através desse método isso foi facilitado.

Para fundamentar esse processo, o texto de Marli Eliza D.A. de André, *Etnografia da prática escolar*, serviu como ponto de partida. A autora expõe que a etnografia é uma prática que permite compreender o cotidiano da escola por meio da observação. Segundo André,

Por meio de técnicas etnográficas de observação (...) é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2012, p. 41)

Ou seja, é uma forma de pesquisa que documenta aquilo que não está superficialmente exposto ou registrado nos documentos político-pedagógicos. As relações de gênero dentro da cultura escolar só puderam ser analisadas partindo desse percurso metodológico. Não há registros ou análises anteriores sobre as relações de gênero nessa escola.

A construção da fonte documental através da observação possibilitou um olhar diferenciado sobre a escola examinada nessa pesquisa. A atenção aos detalhes antes despercebidos e a visão que se esforça em enxergar diversos ângulos, contribuíram para

extrapolar a superfície do que já estava posto. Foi possível compreender que uma ação nunca é apenas uma ação, mas que ela está rodeada de significados. Segundo Clifford Geertz, em *A interpretação das culturas*, é preciso fazer uma “descrição densa” do que se vê, para que seja possível ultrapassar o que está evidente, entendendo os entremeios do que se quer explorar. Geertz utiliza o exemplo das “piscadelas”, que podem ter diversos significados, uma provocação, um tique nervoso, uma ridicularização, pois para ele nunca são só piscadelas e nos mostra que o objeto da etnografia é “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados e sem os quais eles de fato não existiriam.” (GEERTZ, 1989, p. 17).

Nosso trabalho consiste em perceber, dentro da cultura escolar, quais são as “piscadelas”, quais são as “imitações de piscadelas”, os “ensaios para piscar”, ou seja, em um recorte das relações de gênero, observamos como esses detalhes se dão nesse ambiente, como os relacionamentos entre alunas/os, professoras/es e gestão se constroem nos pequenos detalhes, pensando desde o uso das roupas, das relações entre iguais, das ofensas proferidas e daquilo que se encaixa e que também foge aos padrões de gênero esperados para o ambiente escolar¹⁴.

A fonte documental utilizada aqui foi construída por meio de um caderno de campo e interpretada ao longo da elaboração desse capítulo. Geertz nos possibilita compreender que é possível trabalhar com esse tipo de análise porque não compreendemos por completo um grupo social, no nosso caso, as/os frequentadora/es dessa unidade escolar. E essa compreensão virá, em partes, através do estudo de caso etnográfico. “O etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e pode ser consultado novamente.” (GEERTZ, 1989, p.29). Ou seja, nesse processo, como já dito por Marli André, documentamos aquilo que não está documentado, transformando o momento de ocorrência em fonte, para que possa ser consultado e analisado quantas vezes se fizerem necessárias.

Para Elsie Rockwell, em *La experiencia etnográfica*, a etnografia é um modo de compreender melhor o mundo em que se está envolvida/o e observar suas formas de poder: “(...)personas de todas partes han asumido la etnografía como una manera de comprender mejor

¹⁴ Não entendemos que os padrões devam ser a ordem a ser imposta dentro da escola, mas com o desenvolvimento do texto, observamos que é o desejo de quem constrói a escola, pois aparentemente, a obediência aos padrões facilita a convivência dentro da escola.

sus propios mundos en relacion con los otros. Aquellos que detentan poder y privilegio. (...)En todo caso, lo que el etnografo hace es documentar lo no-documentado de la realidad social.” (ROCKWELL, 2008, p. 21)

Esse método é desenvolvido de maneira bastante dificultosa, entre idas e vindas, e observamos uma dúvida constante sobre a responsabilidade de criar um documento a partir das vivências dentro do ambiente escolar.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 20)

As dificuldades em se ler o manuscrito em língua desconhecida e desbotado, se aproximam das dificuldades em elaborar o documento que ainda é um momento, que ainda precisa passar pelo processo de construção de leitura da cultura escolar, escrita e, portanto, curricularizada, atravancado muitas vezes pela percepção, ou falta de, do que é a professora e do que é a pesquisadora que desenvolve essa pesquisa etnográfica.

A escola analisada ao longo dessa dissertação é o meu local de trabalho e isso apresentou uma série de dificuldades no processo de distanciamento tão necessário à escrita etnográfica. A observação das relações de gênero na cultura escolar, em alguns momentos, deu-se de forma participativa, pois, como professora, era impossível não adentrar a situação e tentar levá-la a um processo de reflexão, além de, em muitos momentos, estar diretamente envolvida no contexto dos ocorridos.

Mas foi necessário estabelecer que esse pequeno estudo de caso etnográfico não se trata de uma tentativa de modificar os paradigmas e situações aqui observadas. Apesar de, em alguns casos, tentar levar essas/es alunas/os a uma reflexão sobre o acontecido, foi preciso deixar óbvio, principalmente para mim, que não se trata de um processo transformador – a não ser de mim mesma – dessa realidade escolar. Segundo Rockwell,

Muchos educadores progresistas han buscado una relacion entre la etnografia y los procesos de transformacion de la educacion. Mi propia experiencia aconseja cautela, pues la etnografia no es una practica que transforme por si misma las practicas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello. La transformacion social se origina en procesos politicos y en acciones colectivas de otro orden, que tienen su propia logica. De hecho, la transformacion mas importante que logra la etnografia ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analitico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. Por ello, la contribucion que la etnografia puede hacer a la practica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la

transformacion. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen multiples actores con intenciones y tradiciones diversas. (ROCKWELL, 2008, p.30)

Por um breve momento, no início da pesquisa, acreditei na possibilidade transformadora dessa pesquisa dentro da escola em que me encontrava, mas o desenrolar dos acontecimentos aqui relatados e as análises feitas, demonstraram que essa transformação foi muito mais interna, no sentido de me entender como uma professora-pesquisadora, capaz de compreender e captar as entrelinhas das relações de gênero, que afetam todas e todos envolvidas/os, do que uma possível diminuição dos machismos e homofobias no ambiente escolar, por exemplo.

Os eventos e análises aqui apresentados não seguem uma ordem cronológica. Eles ocorreram a partir do mês de fevereiro de 2017 até o mês de setembro de 2018. Na construção deste texto, em muitos momentos, eles se entremeiam e se costuram na intenção de arquitetar um capítulo que contemple as questões de gênero dentro da cultura escolar.

A escola se localiza na periferia da zona leste da cidade de São Paulo, as/os estudantes pertencem à região e a realidade do entorno da escola envolve fortemente o tráfico de drogas, no qual, inclusive as/os alunas/os estão envolvidos direta ou indiretamente.

Para a chegada nesse tema, foi necessária uma observação prévia da cultura escolar. Cheguei a essa escola como professora de história no início do ano de 2017 para lecionar ao ensino fundamental e médio. Pela primeira vez eu estava inserida em um contexto de ensino médio regular e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), e o primeiro “choque de realidade”¹⁵ que tive foi perceber que as/os alunas/os tinham mais liberdade para compreender sua sexualidade do que eu imaginava, já que a minha vivência até ali era permeada por pouquíssima liberdade sexual, e menos ainda liberdade dessas/desses adolescentes de assumir a sua orientação sexual. Vi que muitas/os se apropriam de sua orientação sexual e se entendiam como gays, lésbicas e bissexuais sem grandes barreiras – pelo menos no olhar inicial. O namoro entre duas meninas, que é mais visto do que entre dois meninos nesse contexto, é uma constante dentro da escola, obviamente menos recorrente do que namoros heteronormativos.

Essa não era a realidade que esperava para um primeiro momento. Previa encontrar uma coibição dessas vivências, até mesmo dos próprios discentes, e poucas possibilidades de assumir sua sexualidade por conta das experiências vividas com o Ensino Fundamental II. No

15 Sou professora efetiva da rede estadual de São Paulo desde 2014, no entanto só havia trabalhado com alunos do Ensino Fundamental II, numa escola localizada no centro da cidade de São Paulo.

entanto, essa repressão existe de maneira mais velada, menos óbvia do que se presume, e ao longo desse capítulo aparecerão casos desse tipo.

Pensando nos segmentos da escola, toda a parte gestora (direção, vice direção e coordenação) é composta por mulheres¹⁶. Na parte administrativa (gerentes e agentes de organização escolar), a massiva maioria é também composta por mulheres e o corpo docente praticamente dividido entre homens e mulheres. O corpo discente possui maioria de meninas¹⁷. Todo esse quadro se manteve ao longo do período observado e, por conta disso, eu acreditava ser possível que as formas de machismo mais arraigadas fossem em alguma medida superadas, no entanto, não foi o que pude identificar.

No início de 2017, ano que que comecei a trabalhar na escola, surgiu a primeira situação em que observei um conflito de gênero explícito: o caso das roupas das meninas. Essa é uma situação que percorre uma série de culturas escolares e nesse caso não foi diferente. Não havia, nesse momento, na escola, a obrigatoriedade do uniforme escolar, apesar de uma insistência no seu uso, pois, segundo a gestão, “acidentes e até mesmo sequestros” poderiam ser evitados. Então, em teoria, as/os alunas/os deveriam ir vestidos como bem entendessem, “mas com uma forte dose de bom senso”, conforme as informações da direção.

No início do ano letivo, em pleno verão, várias meninas compareceram com roupas “curtas” e consideradas inadequadas ao ambiente escolar por grande parte do corpo de funcionárias/os da escola. Para tentar resolver a situação, a coordenadora passou em todas as salas comunicando que as alunas não poderiam ir com roupas curtas. Cito aqui, exatamente, como eu registrei no meu diário de campo:

Eu estava em sala de aula, no meio da aula, e a coordenadora bate na porta e pede licença para dar um recado, dado com essas palavras: ‘Pessoal, vim dar um recado meio chato hoje, e é especialmente para as meninas: Não venham com roupas curtas, é uma determinação da direção. Até porque se vocês vieram com roupas curtas, os meninos vão ao banheiro para homenageá-las no meio das aulas e isso não é bacana.’ A coordenadora sai da sala e o que me resta é de alguma forma tentar mediar essa fala que considerei tão absurda. Conversei com todas e todos, dizendo que aquela atitude era extremamente constrangedora e que as alunas poderiam argumentar que é proibido constranger as/os estudantes na escola pela roupa que eles usavam. (DIÁRIO DE CAMPO, p.5)

16 No ano de 2017 ocorreu o concurso para diretores escolares da rede estadual de São Paulo, portanto no ano de 2018 a diretora e a vice-diretora foram trocadas duas vezes, mas sempre mulheres assumiram esses cargos.

17 O dado exato não pôde ser exibido, pois os sistemas da rede estadual não possuem a função de contagem de estudantes por categorias específicas.

Essa passagem foi absolutamente confusa e decisiva para esta pesquisa. Neste momento compreendi que, para essa cultura escolar, pensar as questões de gênero era algo extremamente necessário, mesmo que essas reflexões não significassem mudanças substanciais e imediatas para a escola em si.

A maneira de pensar da coordenadora refletia a visão da gestão e do grupo de professoras/es da escola, ainda que esses tivessem um pouco mais de tato para falar. O modo como a coordenadora se apropriou dessa fala e dessa situação, acreditando aproximar-se das/os alunas/os, foi constrangedor e espelhava uma série de ideias dos porquês as meninas se vestiam daquela forma. A sensação que reverberou desse diálogo foi de que as meninas se vestiam apenas para agradar os meninos e estes, por sua vez, não poderiam conter o “instinto masculino” masturbando-se dentro da escola, apenas por olhar as colegas de roupa curta.

É possível refletirmos em algumas possibilidades dentro desse acontecimento. Primeiro, as meninas se vestem como se vestem porque assim desejam e esse desejo pode ser movido pelo calor, pela maneira como se sentem bonitas e até mesmo porque querem ser olhadas por seus colegas. Segundo, os meninos não podem ser reduzidos a seres quase animais que não conseguem refrear o seu desejo sexual apenas ao olhar as colegas de roupa curta. A excessiva sexualização ligada às roupas curtas impede a coordenadora e as/os trabalhadoras/es da escola, de observarem outras questões que podem se relacionar com essa situação.

O corpo exposto dessas meninas se torna um problema para a escola e a coordenadora reforça-o como tal. No texto *Gênero – uma categoria útil para análise histórica*, Joan Scott cita um trecho do antropólogo Maurice Godelier que nos ajuda a compreender essa sexualização dos corpos como um problema.

O antropólogo francês Maurice Godelier formulou isso desta forma: “não é a sexualidade que produz fantasmas na sociedade, mas, sobretudo, a sociedade que fantasma a sexualidade, o corpo. As diferenças entre os corpos que são ligados ao sexo, são constantemente solicitadas para testemunhar as relações e fenômenos sociais que não tem nada a ver com a sexualidade. Não só testemunhar, mas testemunhar a favor, isto é, legitimar.” (SCOTT, p. 23, 1990)

O uso das roupas curtas, não necessariamente, precisa ser sexualizado, mas no contexto dessa cultura escolar, reforçado pela fala da coordenadora, ele se resume apenas à questão sexual. A sociedade citada por Godelier pode ser vista como a escola, que produz fantasmas na sexualidade, que trata as questões relacionadas à sexualidade das/os alunas/os como um problema que deve ser mantido longe dos muros da escola.

Além disso, a forma da fala reforça a culpabilização das meninas pela escolha de suas roupas. A responsabilidade da possível, e sequer comprovada, atitude tomada pelos meninos, é

dada às meninas. Vemos aqui a perpetuação da noção de que é mais fácil proibir as meninas de tomarem as atitudes que desejam do que educar os meninos para que se controlem.

Nesse caso, como professora dessas estudantes, percebi uma necessidade de intervir. Elas ficaram incomodadas com a fala da coordenadora antes mesmo que eu dissesse qualquer coisa, porém nesse momento não rebateram diretamente. A conversa que tivemos, logo que a coordenadora saiu da sala, partiu das minhas alunas e as falas vieram cheias de raiva, mais pela proibição das roupas curtas do que pela culpabilização em si. De alguma forma, foi possível perceber que elas assumiam essa culpa e que não era isso que as interessava, mas que a raiva advinha da proibição das roupas curtas. Essas meninas naturalizavam o papel que lhes foi imposto: serem responsáveis pelos olhares sobre seus corpos, todavia esse olhar era menos importante do que a apropriação delas sobre seus corpos.

Nossa conversa seguiu. Disse para elas que essa era uma disputa constante e que elas estavam, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentro da lei e que poderiam usar a roupa que quisessem, afinal não era permitido constranger nenhuma aluna pelo vestuário, mas que havia uma distância gigantesca entre o ECA e a realidade da escola. Que essa era uma briga difícil, no entanto, caso elas quisessem, poderíamos juntas dialogar com a direção. De imediato não houve uma disposição para lidar com essa questão, até mesmo porque elas tinham consciência que seria desgastante e provavelmente sem um resultado satisfatório.

As respostas dessas meninas vieram ao longo dos dias. A insistência de algumas em usar roupas curtas ainda perduraram algum tempo, mas as broncas constantes e as ameaças de chamar os responsáveis diminuíram essa “afronta”. No entanto, as roupas curtas não desapareceram da escola, foram disfarçadas. Muitas das estudantes iam com blusas curtas e colocavam uma blusa de frio por cima, mesmo que o calor fosse extremamente incômodo. Era a forma encontrada por elas para burlar a constante vigilância da escola. As blusas de frio eram abertas quando elas se sentiam confortáveis e confiantes de estarem distantes desse olhar repressivo, mas muitas vezes, ao longo dos dias, elas esqueciam de abrir as blusas e colocarem as roupas curtas à vista.¹⁸

¹⁸ Dominique Julia, no texto *A cultura escolar como objeto histórico*, nos mostra que a cultura escolar acaba por incentivar uma mudança nos comportamentos para adequação ao ambiente específico da escola, nos ajudando a compreender essa necessidade de disfarçar as roupas curtas. “Pouco a pouco, ao longo das experiências de revolta ou de abandonos, emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de habitus que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. Donde a figura progressivamente central do diretor dos estudos que permanece, entretanto,

Eu descobri que isso acontecia ao questionar uma aluna o porquê da roupa de frio e a resposta veio de uma maneira um pouco incômoda: “ah é porque a blusa de baixo é curta”. Uma colega ao lado questiona essa mesma aluna de porque não vir com uma blusa maior, já que supostamente isso seria mais confortável. Dessa vez, a resposta veio no sentido de acabar com os questionamentos: “eu preferi assim, porque queria usar essa blusa de baixo, mesmo que não pudesse”.

A maneira de resistir a essa proibição foi a de se comportar de acordo com as regras impostas, mas com escapadas que beiravam a liberdade. Essa noção foi apresentada por Marta Rovai no texto *A coragem do afeto – Memórias femininas na Greve de Osasco, em 1968*, no qual a autora abre espaço às mulheres que tiveram companheiros ou parentes presos na greve da fábrica Cobrasma, em Osasco, no ano de 1968, durante a ditadura militar no Brasil. As mulheres de Osasco utilizam as proibições, as prisões e sua invisibilidade como forma de resistir. As estudantes tentam se fazer invisíveis através de suas blusas de frio para que possam se expor quando for possível.

Rovai, para explicar esse desvio de comportamento através da obediência, utiliza o conceito chamado de “performance de gênero”, de Judith Butler, “um papel que se exerce voluntariamente, e não apenas uma condição dada; uma útil dramatização.” (BUTLER, 2003 Apud ROVAI, 2016). Ou seja, as adolescentes dessa escola entenderam as “regras do jogo” e as jogaram. Assumiram papéis que não estavam exercendo despropositadamente, mas que visavam atingir quem ditava as regras.

Pensando numa lógica binária – mesmo que discordemos dessa forma de pensamento, porém aqui pode ser útil – não houve questionamento sobre a roupa usada pelos meninos e pelo seu suposto comportamento em relação às meninas. Apenas dois casos desse questionamento aparecem no período de observação. Na escola, há dois meninos homossexuais “mais efeminados”, que usam shorts mais curtos, blusas mais justas e pintam as unhas. As ofensas a esses meninos são constantes, principalmente de seus colegas mais “brutos”. Os chamam de “viado”, “bichinha”, “mulherzinha”¹⁹, entre outros. A gestão escolar tentou, por algum tempo,

subordinado ao superior; donde, no interior de cada estabelecimento, esta imbricação hierarquizada de poderes especializados definindo a esfera de intervenção própria de cada um. (...) A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências.” (2001, p. 21-22)

¹⁹ Observamos aqui que a tentativa de ofender os meninos homossexuais se relaciona com as mulheres, como se essas ocupassem um lugar menor dentro da sociedade. O comportamento desses meninos é desaprovado porque relembra o feminino.

ignorar a existência deles. Isso não foi possível, pois constantemente eles se envolvem em conflitos com as/os colegas e com professoras/es.

A resposta desses meninos, quase sempre, se constituí numa forma de chamar a atenção para si, num jeito de dizer: “mesmo que vocês não queiram, nós existimos”. E eles reafirmam isso constantemente, como se passar despercebido não fosse uma opção. Eles querem ser vistos, mesmo que nem sempre isso parta de uma noção consciente de se fazer existir.

O que mais me chamou a atenção foi a forma como eles lidam com os colegas que os insultam. Quando não estão sendo insultados logo no início, esses meninos mantêm uma relação próxima com esses colegas, de conversas sobre coisas da escola ou aleatoriedades sobre a vida. Quase sempre dessas conversas resulta uma provocação que pode advir de qualquer um dos lados. Posso dizer, que através da observação, percebe-se que não há intenção em cessar esses conflitos, como se eles fossem necessários para a sobrevivência do cotidiano dessas relações. Até mesmo porque, cessar esses conflitos poderia significar uma forma de se tornar invisível dentro do ambiente escolar e essa não é uma possibilidade, a princípio. Parece que, para esses meninos, é melhor serem vistos, mesmo que vilipendiados, do que serem colocados de lado, ou esquecidos. Ao mesmo tempo, os meninos que os tratam de maneira bastante cruel, parecem também necessitar desse conflito de modo a afirmarem-se em um papel masculino tradicional. Como se os homossexuais lhes questionassem esse formato de sexualidade, talvez um receio, não de se tornarem homossexuais, mas de lhe mostrarem outras possibilidades de existência. Guacira Lopes Louro nos ajuda, através de Judith Butler, a pensar esse receio que aparece na forma da homofobia.

A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’. Por tudo isso, Judith [Butler] afirma que é ‘crucial manter um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada através do policiamento e da censura do gênero’. (LOURO, 1997, p. 28-29)

Essa homofobia é muito enraizada nesses meninos, reforçada de forma velada por inúmeras pessoas na escola, e ela rege a presença dos meninos homossexuais dentro da escola. Em poucos momentos eles não estão sendo de alguma maneira alvejados. Mas eles tomam para si essas ofensas de forma reativa e, com uma certa frequência, os vi gritando: “eu sou viado mesmo, e tem quem goste”, “bicha é pouco, meu bem, você não me ofende assim”. Muitas vezes, a resposta vem no sentido de uma provocação sexual: “você fala tanto sobre mim, que acho que você quer é provar”, “você tá querendo me comer, bem?”.

É necessário pensar que, apesar desses meninos conviverem com essas ofensas e as ressignificarem para si, elas são um grande problema. Eles estão em constante luta pela sobrevivência e não podem apenas existir como “adolescentes heterossexuais”. A constante obrigação de responder a essas ofensas e de não se demonstrarem ofendidos, mostra que sua realidade é a todo tempo questionada pelos/as colegas, professores/as e por si mesmos.

O mesmo não ocorre com as meninas que se consideram bissexuais²⁰ ou lésbicas²¹. Para elas as ofensas são minorizadas, apesar de ocorrerem. A primeira impressão que tive é que era mais fácil existir dentro dessa escola como uma “menina lésbica” que como um “menino gay”. Algumas vezes ouvi uns meninos, que geralmente pertencem ao grupo dos mais “brutos”, dizerem que eles gostariam de transar com os casais de lésbicas que existem na escola, no entanto é mais frequente eles proferirem que elas não encontraram um homem de verdade – eles se consideram assim – e que por isso gostam de meninas e não de meninos.

Essa noção é um reflexo do que observamos constantemente na sociedade, mas ainda que seja repetida com mais frequência que a anterior, ela é muito menos recorrente do que eu esperava. A sensação que tive é que essas meninas, dentro do ambiente escolar, tem um “passe livre” para existir e se relacionarem umas com as outras, pelo menos por parte de seus/suas colegas.

No entanto, o mesmo não é válido na percepção da gestão da escola e das/os professoras/es. Há constantes comentários, sobre o namoro dessas meninas, na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas semanais. Alguns poucos professores dizem de maneira direta que essas relações são um absurdo e não deveriam acontecer dentro da escola, porque segundo eles, a escola não é pra isso. Mas, a maioria, faz comentários levemente ácidos e ofensivos como: “olha essas duas meninas juntas, tão bonitas, poderiam ficar com os meninos mais bonitos da escola, mas não, ficam se juntando”, “você viu que fulana já trocou de namorada? É uma pouca vergonha essas relações entre as meninas, elas nunca ficam com uma só”, “não sei o que acho das relações entre essas meninas, mas elas estão sempre se esfregando dentro da minha sala de aula, e vivo pedindo para elas se separarem, precisam aprender a respeitar o ambiente escolar”.

Essas frases foram pronunciadas, em suas variadas formas e combinações, diversas vezes no convívio entre professoras/es. E elas se desenrolam em discussões sobre a sexualidade das

20 Não citei meninos bissexuais porque, durante o período de observação, nenhum deles se declarou assim.

21 As meninas, em quase sua totalidade, são femininas, tem cabelos compridos, unhas feitas, usam roupas mais femininas e se comportam como o que é esperado pela sociedade, facilitando a sua aceitação dentro da escola.

alunas sempre por um caminho fortemente moralista e carregado de preconceitos, com a ideia de que elas podem existir – e podem muito mais que os meninos gays –, mas que não devem demonstrar seu afeto uma pelas outras dentro da escola.

A colocação das possibilidades referentes à sexualidade coloca em cheque a característica da impessoalidade da forma escolar. As relações de gênero e sexualidade devem ser mantidas distantes da escola, ainda que sejam uma demanda do corpo discente, pois dificultam a construção de uma hegemonia e desobedecem as regras que regem o ambiente escolar.

(...) o que é a relação pedagógica: não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a nenhum movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos princípios ou regras que a regem. (VICENT et al, 2001, p.15)

No entanto, a sociedade, através de ONG's, movimentos sociais e inclusive currículos (como vimos o PCN no capítulo anterior), estão estimulando as discussões sobre gênero e principalmente sobre sexualidade, exigindo que a escola se abra. Esses debates, vindos de fora, podem nos ajudar a entender a resistência do corpo docente em tratar esses temas, afinal ao pensarmos na relação de impessoalidade e controle advindas da forma escolar, a abertura a novos temas e conhecimentos, dentre eles gênero, fere a regulação desse espaço que não tem brechas para imprevistos. Ou seja, a invisibilidade de temas concernentes a educação sexual, relações de gênero e sexualidade permanecem, por não ser uma finalidade educativa consensual da sociedade escolarizada.

Há, na escola, uma professora homossexual que tem o cabelo curto, usa roupas mais masculinas (não somente) e não tem problemas em dizer que é lésbica quando questionada por colegas ou alunas/os. É uma professora muito querida pela gestão e pelas/os colegas, mas vez em quando, aparecem questões sobre a sua sexualidade.

Em uma das reuniões pedagógicas com poucas colegas presentes, a coordenadora pedagógica, que não possui nenhum tato para lidar com as questões relacionadas à sexualidade das/os estudantes, contou-nos que uma aluna bissexual veio conversar sobre a possibilidade de trocar de escola, porque seus pais não queriam que ela se relacionasse com a sua namorada da época. E que no mesmo dia, a mãe dessa menina veio à escola tratar sobre essa possibilidade. A orientadora disse para a mãe que era possível que esse namoro representasse apenas uma fase, que adolescentes gostavam de experimentar e também de enfrentar seus responsáveis, e na escola havia uma professora lésbica que a menina poderia estar se inspirando.

A professora citada estava presente na reunião, se sentiu bastante ofendida, respondendo em tom de brincadeira, tentando amenizar o peso que incorreu sobre ela: “Você está dizendo que as nossas alunas que namoram meninas fazem isso por minha causa? Que eu as influencio? O que essa mãe vai pensar que eu faço?”. A coordenadora, apenas nesse momento, percebeu que não era isso que ela gostaria de ter dito para a mãe dessa aluna, pediu desculpas à professora e tentou se justificar: “Não é isso. É que elas tem tanta admiração por você que acreditam que ser lésbica é parecer com você”. Visivelmente constrangida, a professora em questão, preferiu não alongar a conversa e mudou de assunto.

A ausência de conhecimento sobre o assunto aliada à ausência de tato e vontade da gestão escolar de que as demandas em relação à sexualidade não existam, fazem com que momentos como esse se repitam. A professora citada se sentiu bastante constrangida ao ser utilizada como um exemplo a ser seguido. Um exemplo ruim neste caso, pois a mãe não gostaria que a filha namorasse meninas. Tampouco essa professora se propõe a discutir ou pensar com alunas/os as questões referentes a sexualidade ou o preconceito sobre elas. Para ela, o ideal, seria passar como se fosse qualquer outra professora, sem observações sobre a sua orientação sexual ou sua vida particular em geral.

Ao passo que, para a coordenadora, em uma escola ideal, nada disso sequer viria a superfície, afinal segundo uma frase que a vi repetir algumas vezes: “Isso nem é assunto da escola, é coisa de casa, os pais têm que resolver, mas não, ficam aqui me trazendo problemas”.

Para as duas, as questões relacionadas à sexualidade não devem aparecer dentro da escola, pois tratam de um assunto particular. A primeira não deseja que sua orientação sexual faça-se tema de conversas ou exemplos dentro da escola. Sequer, pensa ser necessário que a sexualidade das/os alunas/os careça ser discutida no ambiente escolar, mesmo que se trate de pensar o preconceito - inclusive sofrido por ela. A segunda acredita que esse assunto só traz problemas para a escola e que a ausência do tema significaria necessariamente a ausência de transtornos. Há, aqui, novamente o descompasso entre como a sociedade observa as necessidades de discussão sobre os temas relativos à sexualidade e gênero e como a escola recebe essas necessidades. A manutenção do status da impessoalidade da escola, impede que essas questões sejam vistas como uma possibilidade dentro do ambiente escolar, pois fogem a uma ordem já estabelecida.

Seguindo sobre o relacionamento entre meninas, na metade de março de 2018, recebi no 9º ano uma aluna nova, declaradamente lésbica, que se veste com roupas mais largas e masculinizadas. Usava uma série de apetrechos que a identificavam como lésbica: anéis de

coco, alargador na orelha e cabelo cumprido, mas raspado nas laterais²². Na mesma sala, havia uma outra aluna que, em uma conversa, me disse que preferia não se definir em nenhuma das orientações sexuais, pois estava se decidindo.

Essas duas meninas começaram um relacionamento, que foi, inclusive, muito bem aceito e endossado pela turma de colegas da sala²³. Elas andavam de mãos dadas pela escola e passavam muito tempo juntas, construindo uma relação bastante parecida com a dos casais heteronormativos da escola. No entanto, a mãe da aluna que ainda não se afirmava como lésbica ou bissexual, ficou sabendo por uma vizinha que sua filha estava namorando a colega de classe e dirigiu-se até a escola para conversar com a gestão sobre isso.

Segundo a vice-diretora, que repassou o caso para as/os professoras/es, a mãe estava transtornada, responsabilizando a escola e a menina que havia chegado, de terem corrompido a filha, porque elas estavam namorando. A gestão da escola, com pouca cautela para tratar o assunto, confirmou que elas relacionavam-se amorosamente e que era frequente vê-las andando juntas pelos corredores da escola. A reação dessa mãe foi bastante dura e ela optou por retirar a filha da escola, transferindo-a para outra.

A dificuldade de trabalhar-se com as questões relativas à sexualidade persistiu. Segundo a coordenadora, era mais fácil assim, porque lidar com isso no Ensino Fundamental II era muito difícil e a mãe deveria fazer aquilo que ela acreditava ser melhor para a sua filha. Ao nos determos sobre essa fala, vemos uma repetição de comportamentos, tanto da gestão da escola como dos pais. Não há, por parte da escola, nenhuma tentativa de orientar essas famílias e harmonizar a situação. Sucede, inclusive, uma conivência da gestão escolar em reforçar que a sexualidade dessas meninas está errada e que isso precisa de uma solução.

Em nenhum momento, a gestão da escola enxerga essa situação como uma possibilidade de conciliar responsáveis e alunas no sentido da aceitação, até mesmo porque a escola aceita essas meninas apenas na superficialidade, considerando que seria melhor se elas não existissem.

Além disso, apresenta-se no comportamento da mãe dessa aluna, um reforço na culpabilização da adolescente que se considerava lésbica. Retirar a filha da escola como se essa fosse a solução para o “problema sexual” apresentado, demonstra a crença numa possibilidade de que isso seja apenas um acidente de percurso, ou o resultado de más influências de uma escola ruim. A mãe não traz para o seu entendimento que a possibilidade da filha continuar se

22 A aluna identificou esses apetrechos como sendo usado pelas lésbicas para reconhecimento entre si.

23 Essa turma era bastante preconceituosa e sexista em praticamente todas as nossas aulas. No entanto, em nenhum momento vi as meninas serem alvos de piadas ou ofensas, tampouco reclamarem de algo do tipo.

relacionando com meninas segue existindo, afinal ela foi para uma outra escola, com outras meninas que também estão compreendendo sua sexualidade e que nesse – e em qualquer outro – caminho é possível que ela se relacione novamente com mulheres.

A percepção de que as descobertas da sexualidade acompanham as/os adolescentes em idade escolar e que essa é uma fase de experimentações sobre si e o outro, construtora da identidade desses jovens, deveria ser uma obviedade dentro do ambiente escolar, possibilitando que acontecimentos como esses aqui relatados fossem tratados com mais destreza e não como se fossem apenas problemas.

Para Meire R. dos Anjos Oliveira E Maria Aparecida Morgado, no artigo *Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar*, pensa as dificuldades de jovens homossexuais dentro da escola:

Se na família que é o primeiro lugar social de uma pessoa e entre os amigos existe a dificuldade em conversar sobre sexualidade e homossexualidade, na escola não será diferente. Constatou-se, que no espaço escolar existem entraves de relações quanto a homossexualidade, os professores enfrentam dificuldades no manejo escolar quando estudantes abertamente homossexuais são discriminados por colegas, o que acarreta prejuízos à aprendizagem desses jovens discriminados e na interação deles com colegas e professores. (OLIVEIRA & MORGADO, 2006, p. 9)

Observamos que há, entre os casos que pensamos aqui, essa dificuldade de se relacionar com a/o jovem homossexual. Dificuldade que perpassa por toda a vida, na família, na escola, com professores, funcionárias/os e colegas, pois constrói-se a educação em cima de um padrão de moralidade heteronormativo.

Nota-se que a escola ainda mostra certa ignorância sobre a sexualidade, ela que deveria ser um lugar de construção do conhecimento, produz, o seu ocultamento, evidenciando também negligência em relação ao tema, apoiando-se em mitos baseados na heterossexualidade. A esses mitos, associa-se a ignorância como uma forma de proteção. A idéia de que, quanto menos os jovens souberem sobre a homossexualidade, tanto mais serão protegidos contra ela. (OLIVEIRA & MORGADO, 2006, p. 10)

A heterossexualidade é entendida como o padrão da sociedade e diante das regras impessoais, colocadas pela história da escola, deve reger o comportamento do corpo discente. A dificuldade em se extrapolar o padrão, aceitar, acolher e tratar a homossexualidade como um possível tema dentro da escola, pode ser explicada por esse apego à impessoalidade.

Sinto aqui a necessidade de lembrar o meu sentimento inicial sobre a liberdade de existir das e dos jovens homossexuais – ou bissexuais – dentro da escola. Apesar delas e deles existirem e afirmarem constantemente sua presença, a aceitação dessas e desses ainda é apenas

aparente. A sua socialização é tolhida em diversos níveis, principalmente dentro do ambiente escolar, seja pelas/os professores que podem reforçar o preconceito ou se omitir, seja pelas/os colegas que ofendem e/ou sexualizam essas/es jovens, colocando a minha impressão sobre liberdade em um plano utópico. No entanto, a socialização dentro da escola pode ser tolhida, mas não fora da escola. Temos a contradição de uma sociedade escolarizada que vem incorporando em diferentes níveis as expressões da sexualidade, mesmo que reprimidas em seus “excessos”, como por exemplo crianças e jovens que cada vez mais, por reconhecerem essa incorporações, querem seu espaço na instituição escolar, e essa por sua vez, ainda que as/os aceite, inviabiliza sua manifestação.

Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso “normal”. Se a presença de alunos e alunas homossexuais dentro da escola já é um incômodo, então, a partir daquela perspectiva, a experiência da transexualidade se torna verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é, a expulsão, que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar. (CÉSAR, 2009, p. 47)

A liberdade, nesses momentos, é posta em um âmbito muito restrito. Aceita-se superficialmente a homossexualidade, mas não se fala sobre ela. Reforçam-se vários estereótipos e preconceitos nas entrelinhas e contribuem para a perpetuação do mito da ignorância citado acima. A possível esperança do retorno ao heteronormativo – como se esse fosse o normal e o modelo a ser seguido – das/os jovens “transviadas/os” atravança a compreensão e aceitação dessas e desses dentro da escola. Não falar sobre homossexualidade e sobre sexualidade em geral, na escola, não a faz desaparecer, apenas dificulta a permanência e a sobrevivência dessas e desses jovens.

Para além das questões da homo ou bissexualidade, é válido dizer que a maneira como a escola lida com as/os jovens e seus desejos e anseios sexuais é bastante opressiva, mesmo que de maneira – nem sempre – velada. A opção por não tratar esta questão, a não ser ligando sexualidade à saúde, demonstra que a solução adotada pela escola ainda é a do mito da ignorância. Fingir que as/os jovens não tem sexualidade – ou que “devem” possuir uma sexualidade que se encaixa nos padrões heteronormativos, mas que ainda assim essa sexualidade não deveria ser problema da escola - expõe a dificuldade em entender que

suas/seus alunas/os são seres sexuadas/os, que possuem diversas possibilidades e estão descobrindo isso.

Essa “descrição densa”, feita até o momento, nos trouxe percepções sobre as necessidades do ambiente escolar em relação à diversidade, não só sexual e de gênero, e sua dificuldade em existir nesse lugar. Para lidarmos com parte dessas dificuldades, o elemento final dessa dissertação será um projeto de uma semana para tratar a diversidade cultural entendida em variados níveis e não meramente a sexual ou de gênero, pois observamos que se enveredarmos apenas por esses temas, a resistência será imensa. A ideia inicial é adentrar a escola, rompendo a barreira da ordem já constituída e encaminhar reflexões sobre as diversas possibilidades de existir, incorporando parte do discurso já colocado na sociedade que está emergindo, mesmo que a contragosto, dentro da escola que analisamos.

2.1 – OS (DES)CAMINHOS DA DIVERSIDADE

Em alguns momentos propus, em reuniões de ATPC, quando o assunto sobre sexualidade surgia – saiba-se que ele surge com frequência, e muitas vez é deturpado, carregado de preconceitos, sem apresentação de possibilidades de discussão com o corpo discente e taxando as/os jovens de moralmente pervertidas/os – de elaborarmos um projeto que colocasse as questões da sexualidade em pauta, afinal os pedidos por projetos são constantes vindos da gestão escolar. A minha ideia caminhava por algo que ouvisse as necessidades de alunas e alunos, a fim de que essas/es tivessem espaço para colocar suas questões e necessidades. E que essa roda de conversa pudesse ser o ponto de largada para cogitarmos possíveis intervenções dentro da escola.

Nessas várias tentativas de elaborar algo que colocasse o corpo discente como proponente de sua própria educação, as ideias nunca saíram do papel porque o apoio foi quase inexistente. A realidade escolar, possibilitou apenas algumas discussões entre professoras e professores que se alinhou com a sexualidade ligada à saúde, principalmente focadas na gravidez na adolescência. Essas discussões foram mantidas na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas, e pessoalmente confesso um alívio por essas terem se restringido a esses espaços.

As falas de professoras e professores em relação à sexualidade, em geral, provém de um senso comum bastante arraigado numa moralidade cristã, tratando o sexo ou a relação sexual, como pertencente ao mundo adulto, deixando nas entrelinhas o entendimento de que a sexualidade não pertence às/aos jovens e, que ao se relacionar sexualmente, essas e esses estariam transpondo barreiras de riscos, portanto, uma gravidez indesejada ou uma doença

sexualmente transmissível eram os resultados quase que obrigatórios do sexo na juventude.

Cito aqui um trecho do caderno de campo que faz referência a uma reunião pedagógica:

A reunião de ATPC começou com alguns recados sobre o calendário escolar, os sábados letivos, e os pedidos de trabalho para alunas afastadas. Eram duas alunas, uma no final da gravidez, mas que precisava ficar em casa de repouso, e outra que havia tido o filho há pouco mais de um mês. Aparentemente, esse início de reunião parecia caminhar para um sem fim de questões burocráticas a serem resolvidas, mas os comentários ligados aos pedidos de trabalho mudaram os rumos da conversa. Uma professora, um pouco irritada, aparentemente com o fato de ter mais trabalhos para elaborar e corrigir, soltou o primeiro comentário bastante ácido: ‘ai gente, não aguento mais essas meninas grávidas, toda vez mais um trabalho, elas não aguentam ficar com as pernas fechadas.’ A coordenadora respondeu com: ‘ah, mas fique tranquila, porque é possível que elas nem façam, menos coisas para corrigir, vamos mandar porque somos obrigadas, mas elas só sabem fazer filho mesmo, é capaz que depois desse ainda venham mais.’ Outro professor se coloca de maneira bastante irônica: ‘ai gente, vocês estão exagerando, elas precisam ter esses filhos para que a gente tenha essa excelente clientela para trabalhar no futuro.’ Os comentários seguem ladeira abaixo: ‘ai essas meninas estão piores que os meninos, não é possível que não vai ter um bimestre que não apareça uma menina grávida aqui na escola.’ ‘Elas são muito burras, nem sabem o que estão fazendo, e nem é por falta de informação, porque a internet tá cheia de informação, elas têm os filhos, ou pior filhas, que é pra continuar esse ciclo de engravidarem jovens.’ Confesso que todas essas conversas sempre me deixaram muito desconfortável e sem ter jogo de cintura para lidar, eu apenas me calei ao longo de toda a conversa e no fim disse que deveríamos colocar pelo menos essa questão na pauta do dia, pois era preciso pensar a gravidez na adolescência, já que ela era tão constante e não parecia que ia acabar por ali. (DIÁRIO DE CAMPO, p.15)

Essa reunião, que ocorreu no dia 15 de março de 2018, já em processo de observação bastante adiantado. Me possibilitou alguns processos de reflexões, em nível pessoal, que passavam despercebidos e gostaria de relatar aqui, em primeira pessoa. A minha primeira percepção foi como a escola é reflexo e produto da sociedade que a circunda. Claro que essa noção já existia e tinha sido comprovada muitas vezes, mas foi um reforço bastante contundente. Essas falas reproduzidas tantas e tantas vezes, em tantos e tantos lugares, por tantas e tantas pessoas, estavam tendo lugar e apoio dentro do ambiente escolar, que deveria se propor como lugar da reflexão, do questionamento e também do acolhimento. No entanto, essa teoria repetida tantas vezes nos currículos, nas orientações pedagógicas e dentro da própria escola, por gestoras/es e professoras/es, parece não se alinhar com a noção de impessoalidade do ambiente escolar que comunga com a resistência por parte do corpo docente e gestor.

Falas ditas pelas/os professoras/es demonstram o que pensa parcela da sociedade que ainda trata o sexo e a sexualidade como um tabu, que representa a dificuldade da sociedade em pensar em sexo. Mas ao mesmo tempo, são essas e esses professoras/es que acreditam que é necessário tratar as questões sexuais dentro da escola, mesmo que seja para evitar que as alunas

engravidem²⁴, demonstrando também que essa sociedade não é dicotômica, mas sim complexa e possui diversas identidades, muitas vezes desconstruídas e contraditórias. Uma ideia de um sexo regrado e responsável parecia bem vista por parte do corpo docente, como a única possibilidade para a educação sexual dentro da escola. Naquele momento, minha sensação principal foi de que minhas e meus colegas eram apenas preconceituosas/os. No entanto, precisou-se desenvolver um olhar que compreendesse além da primeira sensação, que identificasse quais eram as piscadelas, as piscadelas propositais, os tiques e seus significados. Como Guacira Lopes Louro nos diz em *Gênero, Sexualidade e Educação*, é necessário que entendamos que professoras e professores – como todas e todos os seres humanos – são sujeitos complexos,

Os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político... Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem "camadas" que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo "somando-as" ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes "posições". Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas — perceber-se de distintos modos. (LOURO, 1997, p.51)

As posições desse corpo docente se contradizem e se conflitam, pois é preciso compreender que os sujeitos não são apenas professoras e professores, mas são também ligadas/os a religiões, a posições políticas, classes e etnias, e também a sexualidades, e valores advindos de todos esses âmbitos, e quando elas e eles estão na reunião pedagógica todas essas posições as/os acompanham. É preciso compreender que o mesmo sujeito que critica a aluna grávida é capaz de acolher alunas e alunos com questionamentos graves em níveis individuais. E um adendo sobre isso, é possível dizermos que para essas/es professoras/es é muito mais fácil e aceitável conversas individuais com as/os estudantes quando essas e esses as/os procuram do que trabalhar o tema extensivamente à turma toda, ou seja, a compreensão com a sexualidade do corpo discente existe em diversos momentos, mas existe uma grande barreira para tratá-la de maneira coletiva, organizada e concreta. O que nos ajuda a construir o já citado projeto sobre diversidade, afinal é preciso entendê-la não apenas do viés do gênero, mas sim através de um diálogo com as diversas instâncias da sociedade, sejam elas políticas, sociais, econômicas ou

²⁴ Nesse caso, citamos apenas as alunas, pois a responsabilidade é constantemente jogada sobre as meninas. São raras as falas que tratam os meninos como responsáveis também pela gravidez na adolescência.

culturais, com a intenção, inclusive de diminuir as resistências do corpo docente em relação ao gênero e à sexualidade.

A minha segunda percepção sobre essa reunião foi sobre como a sexualidade é tratada de forma punitiva. O diálogo sobre as alunas grávidas foi percorrido por uma lógica de que a relação sexual é errada e que a gravidez simbolizava o resultado desse erro, como se essas alunas fossem obrigadas a “pagar” pelo equívoco de terem feito sexo – antes de um provável momento ideal. Como se fosse possível, desumanizar as relações sexuais, entendendo que a descoberta dessas não seja algo que provavelmente acontecerá na juventude. De uma maneira exagerada e quase caricata, na minha percepção, a proibição do sexo para as/os adolescentes seria a maneira mais fácil de viabilizar o fim da gravidez na adolescência para aquele grupo de professoras e professores.

Medos, inseguranças, baixa autoestima, assimetrias de gênero nas negociações sobre direitos sexuais e reprodutivos podem derivar em uma gravidez, quer para mulheres jovens quer para adultas, inclusive como forma compensatória. Aliás, é interessante notar que se acentua o caráter de não planejada, não desejada, para as gravidezes ocorridas entre jovens, sem se fazer referência que tal tipo de gravidez possa ocorrer também para mulheres adultas. (CASTRO et al apud DINIS & ASSINELLI-LUZ, 2007, p. 3)

A ausência da ideia de que a gravidez indesejada pode ser algo que recaí também sobre as mulheres adultas e não apenas sobre as jovens, corrobora ainda mais com a punição que prevalece nesse ponto de vista do sexo como erro. Essa análise enviesada que trata as alunas como unicamente responsáveis pela apropriação da sua sexualidade e pelo resultado condenatório dessa, ignora todos os outros fatores citados acima. Ignora o papel masculino desde as desigualdades em níveis de aceitação de si e poder sobre sua sexualidade até o envolvimento no ato sexual em si, e ainda retira da sociedade – do Estado, da Educação e da Saúde – a incumbência de educar sexualmente e de lidar com as gravidezes não planejadas em qualquer faixa etária.

A minha terceira percepção desta reunião recaí sobre a forma como tratamos, eu e minhas/meus colegas, a sexualidade tão unicamente ligada às questões de saúde. O gatilho para pensarmos a sexualidade dentro da escola nessa conversa foi a gravidez na adolescência, como se essa fosse apenas ligada ao ato sexual e suas consequências – gravidez e DST's. Não observamos as complexidades da sexualidade, suas questões psicológicas, traumas, prazeres, pensamentos e sentimentos envolvidos na constituição do ser humano, muito menos as diversas formas de se relacionar e viver a sexualidade.

A minha quarta, e última, percepção se dá sobre como vivenciamos as diversidades apenas pelo viés da sexualidade. As várias possibilidades de uma gravidez na adolescência podem recair sobre a forma como essas meninas serão inseridas no mercado de trabalho, sobre as diversas responsabilidades advindas da criação de outro ser humano, sobre as discussões referentes ao aborto e abandono parental, por exemplo. Por que o foco permanece apenas na sexualidade? É necessário pensarmos, a partir da categoria histórica colocada por SCOTT (1989), que o gênero perpassa todos os níveis da sociedade e não apenas versa sobre a sexualidade e suas consequências. É preciso ultrapassar esse ponto sem ignorá-lo, entendendo que a diversidade está nas várias existências da humanidade.

A necessidade de se tratar a sexualidade é tão iminente e tão óbvia, então por que a dificuldade em ultrapassar as barreiras da saúde? Quão difícil é relacionar o sexo, a sexualidade aos âmbitos emocionais e psicológicos? Observamos o tempo todo a escola clamar por atenção aos sentimentos, às emoções e relações pessoais, mas insistimos em permanecer em um viés – ainda que necessário – tão somente controlador? Por que falamos e vemos as pessoas falarem tanto sobre sexo e sexualidade, mas ainda mantemos a escola nesse discurso aparente? Foucault nos ajuda a responder parte dessas questões:

Em todo caso, a hipótese de um poder de repressão que nossa sociedade exerceria sobre o sexo e por motivos econômicos revela-se insuficiente se for preciso considerar toda uma série de reforços e de intensificações que uma primeira abordagem manifesta: proliferação de discursos, e discursos cuidadosamente inscritos em exigências de poder; solidificação do despropósito sexual e constituição de dispositivos suscetíveis não somente de isolá-lo, mas de solicitá-lo, suscitá-lo, constituí-lo em foco de atenção, de discurso e de prazeres; produção forçosa de confissão e, a partir dela, instauração de um sistema de saber legítimo e de uma economia de prazeres múltiplos. Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível, mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer. (...)o postulado inicial que gostaria de sustentar o mais longamente possível é que esses dispositivos de poder e de saber, de verdade e de prazeres, esses dispositivos tão diferentes da repressão, não são forçosamente secundários e derivados; e que a repressão não é sempre fundamental e vitoriosa Trata-se, portanto, de levar a sério esses dispositivos e de inverter a direção da análise: ao invés de partir de uma repressão geralmente aceita e de uma ignorância avaliada de acordo com o que supomos saber, é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder. É necessário segui-los nas suas condições de surgimento e de funcionamento e procurar de que maneira se formam, em relação a eles, os fatos de interdição ou de ocultação que lhes são vinculados. Em suma, trata-se de definir as estratégias de poder imanentes a essa vontade de saber. E,

no caso específico da sexualidade, constituir a "economia política" de uma vontade de saber. (FOUCAULT, 1988, p. 70-71).

Segundo Foucault, a solução encontrada para o controle do sexo é a fala constante sobre ele. A insistente presença do sexo em todas as formas de mídia é a criação de uma “economia e política” do sexo, que funciona como dispositivo de vigia, transformando-o em um meio de saber, que acrescido de um discurso médico e científico, rege a normatização da sexualidade e não somente dessa. A noção de saberes e poderes extrapola a questão da sexualidade e reflete através do viés do gênero. A economia política, citada por Foucault, pode ser vista primeiramente através do viés do sexo, mas se impregna em toda a sociedade e ultrapassa este viés, sendo entendida como uma forma de construir e ser construída pelas relações de poder deste contexto histórico, assim como a construção da categoria de gênero referendada por SCOTT (1989).

No caso aqui analisado, o sexo em relação às/aos adolescentes é entendido pela gestão e pelo grupo de docentes apenas pela orientação médico-científico, pois é sabido para esses que as questões sexuais são “coisa de adulto”²⁵, demonstrando um isolamento entre a sexualidade e as gerações aqui envolvidas. Trata-se o sexo de maneira natural no mundo adulto, talvez com algum pudor, mas para a juventude ele deve ser prevenido, por uma questão de saúde, para que a gravidez indesejada e as DST's não se espalhem entre os jovens, como se essas fossem de pertencimento deles, retornando à percepção de punição analisada acima.

Para a construção dessa visão sobre a sexualidade, observamos que essa sofre vários isolamentos além do geracional, de diversas esferas da sociedade para permanecer entendida apenas como sexo. A separação entre sexualidade e política, sexualidade e economia, sexualidade e educação, por exemplo, nos ajudam a compreender os limites dessa questão. Não há o tratamento e entendimento do gênero, que perpassa essas diversas esferas, mas sim do “sexo”, destituído dos saberes e poderes da sociedade e que, isoladamente, serve apenas ao controle da sexualidade e supressão do gênero.

Dessa reunião saiu um indicativo de projeto que tratasse a questão da gravidez na adolescência. Esse projeto não está relacionado com o que será apresentado aqui, se trata de um

²⁵ Fala-se sobre sexo, entendido aqui principalmente como relações sexuais, continuamente dentro da sala dos professores. Ouso dizer que esse assunto é mais presente que as reclamações sobre o corpo discente. Essas falas são aceitas pelas/os professoras/es presentes em todas as conversas que participei. A primeira vista, não há problemas ao se falar sobre, desde que se compreenda que ele pertence ao mundo adulto e deve ficar restrito a esse.

dos pedidos por projetos para serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, se possível para a escola toda ou por mais de uma disciplina e turma e foi apresentado pela coordenação. Mas antes de analisar o desenrolar desse projeto, gostaria de relatar o caso de mais uma aluna que havia sido mãe há pouco tempo.

Essa adolescente tinha 15 anos quando engravidou e frequentava o 1º ano do Ensino Médio. Ela passou a ser minha aluna após o retorno da licença maternidade para a escola. Frequentemente conversávamos sobre a sua relação com a maternidade, suas dificuldades e a tentativa de conciliar a escola com a criação de sua filha. Segundo minha aluna, “a escola contribui muito pouco, não posso chegar atrasada mesmo que a razão seja deixar minha filha na creche, tenho faltado muito pois minha filha tem ficado sempre doente, e os professores e a direção não colaboram e não entendem, alguns inclusive fazem piada.”

Para além da ideia da gravidez na adolescência, essa minha aluna me permitiu uma reflexão sobre a maternidade de uma jovem, estudante e da periferia. A dificuldade em conciliar a escola e a criação de sua filha, colocava seus estudos em uma eterna “corda bamba”, afinal a obrigação de ser mãe – para ela naquele momento – não poderia ser deixada de lado. Ela também não conseguia conciliar um trabalho com o horário da creche e da escola, o que dificultava bastante encontrar o mínimo de equilíbrio financeiro para permanecer estudando. Sua mãe a apoiava, mas ambas estavam entendendo que não estava sendo suficiente.

A instituição escolar demonstra aqui sua deficiência para lidar com as questões de gênero presentes nesse ambiente. Não há propostas reais para acolher mães adolescentes, nem mesmo flexibilidade de horários e faltas são simples de serem negociadas.

Em outras conversas com essa jovem, ela me relatou a relutância para que o pai de sua filha a registrasse e pagasse pensão. “Ele diz que não tem dinheiro e que eu só quero abusar e gastar o dinheiro dele. Mas são 150 reais! Que abuso custa 150 reais? Ele sabe que a filha é dele, inclusive ele disse que iria me apoiar enquanto eu estava grávida, e agora a menina nunca viu uma fralda vinda dele ou da família dele.”

Os empecilhos enfrentados por essa mãe adolescente a impedem de uma inserção tanto na escola quanto no mercado de trabalho. Além de enfrentar a ausência do pai da criança em níveis financeiro e emocional, se vendo obrigada a lidar com a maternidade solitariamente e colocando seus desejos, expressos aqui na vontade de terminar o ensino médio e conseguir um bom emprego, em um plano quase inexistente. Até onde pude acompanhar, minha aluna não havia largado a escola, mas repetiu de ano mais uma vez pela quantidade de faltas. As relações de poder instituídas sobre as relações de gênero, nesse caso, regem a vida dessa aluna a partir

de sua gravidez indesejada, e o lugar que ela passa a ocupar é o de “mulher responsável pelas escolhas erradas que fez na vida.”

Voltando ao projeto que saiu da reunião supracitada, esse previa a vinda de uma psicóloga para uma palestra sobre os impactos da gravidez na vida das/os adolescentes e outra sobre prevenção da gravidez e de DST's. Apenas essa última foi mantida e a outra foi cancelada pela falta de agenda da psicóloga. Para compensar, foi colocada uma palestra sobre o uso de drogas na adolescência, que trataremos adiante.

A palestra sobre a prevenção de gravidez e DST's foi dada por um enfermeiro da UBS da região, reforçando ainda mais a perspectiva médico-científico e a ideia de culpabilização das/os jovens sobre a sua sexualidade. Além disso, ela era voltada apenas às “normalidades” da sexualidade. Abaixo está um trecho do meu caderno de campo sobre essa palestra.

“Quis muito acompanhar essa palestra porque estava há tempos querendo discutir as questões da sexualidade com as/os alunas/os. E foi bastante difícil de digerir aquele momento. Dentro da escola, a gente compreende a dificuldade de trazer alguém de fora para conversar sobre o que quer que seja, mas ainda mais sobre sexualidade. No entanto, eu só gostaria de não estar ali, e principalmente que minhas alunas estivessem ali. Na fala do enfermeiro: ‘A gente sabe que sexo é gostosinho, e que vocês estão descobrindo esses momentos. Mas entendam, sexo é perigoso. Resulta em gravidez e DST's, e infelizmente isso recai principalmente sobre os ombros das meninas jovens. E é necessário que elas se responsabilizem pelos filhos que fizeram, afinal sexo é gostosinho. (...) Claro que há maneiras de prevenir, mas a melhor delas é não fazer sexo até que se tenha idade para assumir as responsabilidades desse.’” (DIÁRIO DE CAMPO, p. 25)

A fala do enfermeiro não correspondia à verdade assumida por aquelas/es jovens. A sexualidade lhes era pertinente e não pretendiam abrir mão dela. Mas não percebi, vindo delas/es um grande incômodo com a fala, como se fosse esperado ouvir aquilo. A perpetuação da ideia de punição já era conhecida, seja pelo viés escolar, familiar, médico ou religioso. Não havia novidade e causava pouquíssimo impacto sobre o que se propôs: evitar a gravidez indesejada ou talvez – até – evitar que elas e eles tivessem relações sexuais. Insistimos no erro de não reconhecer a sexualidade pertencente às pessoas, nas suas várias faixas etárias, das suas variadas formas, inclusive em idade escolar, através das suas descobertas em si e no outro.

No entendimento do enfermeiro, a prática sexual se apresentava como uma atividade entre homens e mulheres – numa visão socialmente construída – que provavelmente resultaria na gravidez dessas mulheres. O reforço da heteronormatividade está presente em todo o decorrer dessa palestra. A responsabilidade recai – novamente – sobre as meninas, entendendo que o cuidado com o sexo e conseqüentemente com a gravidez, deve partir delas. Nos possibilitando,

inclusive, entender que o sexo é tão natural e inerente para os meninos²⁶ que eles não precisam se atentar e se responsabilizar pela sua sexualidade.

Além disso, observamos nessa fala a noção de que a gravidez é tão somente ligada à sexualidade e que não ultrapassa esses limites. A compreensão de gênero se reduz apenas ao “sexo”, não levando em conta suas relações com a sociedade, com a economia, com a política e tampouco com a educação. A inserção do gênero dentro da escola esbarra em todas essas dificuldades e precisa ser feita de maneira cautelosa, de forma a não reforçar estereótipos, como na fala do enfermeiro, mas que consiga se estabelecer diante do corpo docente e gestor, pensada, possivelmente, através de outros pontos de partida que não necessariamente a sexualidade.

A palestra sobre a prevenção do uso de drogas se encaminhou de maneira parecida com a palestra sobre a gravidez na adolescência. Ministrada por um ex-policial militar (atual segurança particular) e por um ex-usuário de crack (atual cantor de rap), as falas foram bastante apelativas e sensacionalistas, carregadas de julgamentos pessoais, com a intenção de chocar para serem ouvidos, inclusive fazendo algumas/alguns alunas/os chorarem com os casos ali relatados. A ideia do uso das drogas era completamente abominada por ambos e, novamente, a punição se apresentava como o único resultado. Segundo o ex-policial, o uso das substâncias ilícitas resultaria fatalmente em morte ou prisão. A abordagem foi bastante superficial e cruel, não considerando nenhum outro fator para o uso a não ser a própria vontade dos jovens.

A orientação reducionista contida na fala dos palestrantes nos leva novamente a ideia da impessoalidade da forma escolar, que nesse caso transpôs em partes os muros da escola, ainda que tenha voltado para esta. A ideia de que há só um caminho possível, o de usuário a traficante que será preso ou morto, não permite que se observe as entranhas sociais, econômicas e políticas dessa situação. Além disso, a compreensão sobre drogas recai principalmente sobre as ilícitas e sobre o álcool, os abusos de outras drogas lícitas como cigarro e comprimidos, por exemplo, não foram citados na palestra.

Além disso, em alguns momentos, o policial possibilitou que compreendêssemos que as/os alunas/os moradores da periferia de São Paulo, necessariamente iriam em busca do uso de drogas, pois era o único caminho disponível a partir de suas vivências sociais. Os recortes de raça e desigualdade social não surgiram na fala dos palestrantes e de forma direta, os de gênero também não, apesar de alguns diálogos parecerem extensivamente direcionados aos

²⁶ Em nenhum momento na palestra citou-se alguma dificuldade encontrada pelos meninos – héteros – diante de sua sexualidade, como se essa tivesse desde sempre bem resolvida para eles.

meninos, como se esses estivessem mais propensos ao uso e venda de ilícitos, conforme trecho do diário de campo abaixo.

“A palestra sobre o uso de drogas foi bastante pesada, o ex-policial foi bastante duro e parecia constantemente se referir aos meninos como condenados ao uso de drogas. Na fala dele: ‘ah, os meninos gostam de um baseadinho, não é? Dá aquela brisa, uma leveza gostosa, mas que custa muito caro! Vocês se expõem ao uso disso, avançam para outras coisas, começam a vender e logo estão vendo suas mães levarem comida pra vocês na cadeia ou velarem seus corpos no cemitério!’”. (DIÁRIO DE CAMPO, P. 32)

O direcionamento específico aos meninos, mesmo que o número de usuárias seja considerável, ainda que baixo²⁷, nos dá o entendimento de que esses estão mais propensos a consumirem e venderem drogas. O resultado disso, segundo a fala, recaí diretamente sobre as mães, a quem restará visitar na cadeia ou velar o corpo. A responsabilidade está sobre a mãe, que deve lidar com as consequências, o pai não é sequer citado, assim como na palestra sobre gravidez na adolescência.

As/os estudantes, diferentemente da palestra anterior, não se opuseram às falas dos palestrantes em nenhum momento. Pelo contrário, elas/es se emocionaram e se viram naquelas situações, em amigas/os, primas/os ou irmã/os. Ainda que a resistência dessas/es alunas/os tenha se estabelecido em diversos momentos, parece que o apelo emocional e sensacionalista da palestra, aliado às suas vivências, não precisavam dessa resistência.

Ao pensarmos em todo esse processo de “descrição densa”, podemos observar algumas questões sobre gênero nessa escola. A primeira é sobre a maneira como as alunas e alunos, embora vivam relações de preconceito e poder, também resistem, inventam maneiras de sobreviver e de “estar de bem” dentro da instituição a partir de seus modos de fazer e ler as práticas e as normas que as/os oprimem. As/os estudantes utilizam das ferramentas que conhecem para estabelecer aquilo que acreditam, da forma como julgam necessário ser. Se posicionam diante dessas circunstâncias de modo firme e resistente, mesmo que para isso precisem se esquivar dos olhares e julgamentos punitivos do ambiente escolar.

²⁷ Segundo a matéria publicada no site Público, o consumo de drogas entre mulheres é baixo: “Conforme o estudo (O relatório do Gabinete das Nações Unidas contra as Drogas e o Crime), datado de 2015, as mulheres usam menos drogas. O consumo entre mulheres é até relativamente baixo. Os homens são muito mais propensos a usar cannabis, cocaína ou anfetaminas, mas as mulheres têm mais tendência para usar drogas lícitas, com destaque para opióides e tranquilizantes. Por influência de ambientes sociais ou culturais e não por um aspecto intrínseco ao gênero.” Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/06/22/sociedade/noticia/tambem-nas-drogas-ha-diferenca-de-genero-1776593> Acesso em 02 de abril de 2019

A segunda é sobre o modo com que as/os professoras/es lidam – e rejeitam – as questões de gênero. As ações e as discussões sobre esses temas se constituem de maneiras mais frágeis do que as das/os próprias/os alunas/os, pois estão calcados, não apenas nos preconceitos sociais, mas também no medo de tratar de temas que acham que não são capazes de lidar, sejam por suas obrigações institucionais ou pelo desconhecimento de como abordar essas questões de forma não sectária, não religiosa, não médica, que parecem as únicas abordagens conhecidas. Existe um desconhecimento geral da cultura escolar de como abordar essas questões de modo transversal nos diferentes componentes curriculares. E isso também parte do corpo gestor, reforçando o medo e a ignorância sobre esses assuntos e suas maneiras de tratá-los na escola.

Esse estudo etnográfico da cultura escolar recortado pelo viés do gênero em conjunto com as análises das propostas curriculares no capítulo anterior, nos possibilitaram pensar um projeto sobre a diversidade. As dificuldades de inserir as questões sobre sexualidade, e principalmente sobre gênero, demonstram que caminharmos apenas sobre esses conceitos de maneira estanque não facilitaria a elaboração e o desenvolvimento desse projeto. Portanto, nosso foco não será apenas a diversidade sexual e de gênero, mas sim as várias esferas concebidas pela diversidade, sejam elas, étnico-raciais, sociais, culturais e sobre os corpos, pensadas a partir do ensino de história e da realidade das/os minhas/meus alunas/os da escola aqui analisada.

CAPÍTULO 3 – A DIVERSIDADE COMO PONTO DE PARTIDA

“[...] as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder.”

Tomaz Tadeu da Silva

As observações advindas do processo etnográfico da cultura escolar da escola utilizada como objeto de estudo em conjunto com a análise das propostas curriculares nos encaminharam para esse capítulo, que tem como objetivo construir um projeto pedagógico sobre diversidade.

O estudo realizado nos capítulos anteriores nos possibilitaram reflexões diante, principalmente, das questões de gênero e suas relações de poder. Constatamos, por exemplo, a dificuldade de alunas/os, professoras/es e gestoras de lidar com a diversidade dentro do ambiente escolar. O imperativo impessoal da forma escolar relega a escola ao lugar da homogeneidade, tentando constantemente reprimir o diferente, para que a ordem prevaleça. Entretanto, ao adentrar os muros da escola, aquilo que é entendido como diferente continua a existir e se manifestar, de formas sutis ou categóricas. A resistência advinda da diversidade, ainda que reprimida, continua ampliando-se.

E entendemos que essa resistência não resulta apenas da diversidade de gênero observada nessa dissertação, mas sim das diversidades. E é esse o nosso ponto de partida para essa proposta: a diversidade cultural e seus entremeios. É preciso que rompamos com a ideia de que somos todas e todos iguais, afinal se fossemos o preconceito e a desigualdade, originários dessa diversidade, não seriam uma realidade.

Parte da dificuldade de se construir essa proposta está relacionada ao modo como entendemos a diferença na sociedade. A noção de que os seres humanos não devem ser hierarquizados e que de alguma forma todas e todos são diferentes entre si é a adoção de uma postura ética distante do nosso alcance imediato. O “outro” é possivelmente tido como inferior naquilo que não nos é semelhante. Inferioridade essa fundamentada nas relações de poder que estão no entorno da diferença e da diversidade.

(...) não há como analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas “minorias”, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e

discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”. Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder. (MOREIRA, 2002, p.17-18)

Assim como observamos que as relações de gênero constituem e são constituídas pelas relações de poder, as distinções também estão estabelecidas a partir dessas, e que a partir de suas inserções nos contextos históricos específicos, nos ajudam a compreender, por exemplo, o tratamento desigual dado àquelas/es consideradas/os diferentes.

A imersão na própria cultura é o que revela esse olhar sobre o diferente, é o que possibilita aceitar características mais semelhantes e inferiorizar características desconhecidas. Clifford Geertz, em *Os Usos da Diversidade*, nos traz a visão de Lévi-Strauss, sobre a concepção desse olhar.

Nós somos, diz Lévi-Strauss, passageiros nos trens que são nossas culturas, cada qual movendo nos seus próprios trilhos, no seu próprio ritmo e na sua própria direção. Os trens que rolam lado a lado, em direções semelhantes e velocidades não muito diferentes das nossas, são pelo menos razoavelmente visíveis para nós quando olhamos para fora de nossas cabines. Mas os trens em trilhos oblíquos ou paralelos rolando numa direção oposta não o são. (GEERTZ, 1999, p. 22)

A cultura move a sociedade na qual está inserida e possibilita visualizar e compreender culturas que se aproximam e se assemelham, mas nem todos os “trens” são visíveis e proporcionam momentos para (re)conhecimento, permanecendo assim, para sempre estrangeiros, levando, muitas vezes, às exclusões e às discriminações. Para lidar com as questões da diversidade, com a intenção de reduzir e/ou problematizar essas exclusões, é preciso mais do que aceitar e tolerar as diferenças, mas encaminhar reflexões que minimamente desestabilizem as relações de poder que sobrepõem quando as diversidades se cruzam.

O território da escola, como uma arena social, acaba sendo o espaço onde há, inevitavelmente, processos de encontros/desencontros de culturas. Em se tratando do nosso país, marcado por sua diversidade sociocultural e econômica, esta assertiva recebe uma tônica especial. (VASCONCELOS, 2009, p. 58)

A escola é um dos locais onde essas diversidades se encontram cotidianamente, e cada vez mais tem se tornado impossível ignorar as consequências desses encontros e desencontros. Quando o resultado dessas diferenças reflete no contexto escolar e atinge a ordem e a hegemonia da escola, surgem em resposta as tentativas de repressão. No entanto, conforme observamos, essas tentativas contribuem para que os grupos excluídos exijam seu espaço dentro do ambiente escolar, diminuindo assim a eficácia dessas opressões.

Os obstáculos em propor um projeto relacionado a gênero na escola, conforme relatado no capítulo anterior, nos mostraram que a saída para que essas questões ganhem espaço é inseri-las em um conjunto maior de conceitos, com a intenção de quebrar a barreira inicial com aquelas/es mais rígidos, que acreditam ser desnecessário debater esse tema, e também de abarcar a visão daquelas/es mais exigentes, que presumem ser imprescindível discutir esse tema pela ótica das minorias. A diversidade cultural nos possibilita compreender não só a diversidade de gênero, mas de etnia e classe, por exemplo, perpassadas pelos vieses políticos, econômicos e sociais.

Construir uma proposta pedagógica que consiga ultrapassar o caráter informativo, que pretende mais do que só afirmar a existência do diverso, mas possibilitar ponderações sobre as construções desse, para não só aceitar, mas também questionar e compreender a origem e os porquês da manutenção dessa distinção.

Uma possível armadilha para a diversidade é que seja introduzida apenas pela transmissão dos conteúdos nas aulas das instituições educativas como simples reforço informativo, integrado na metodologia didática, mas como um saber oco, não-integrado nem aplicado. [...] é necessário introduzir a diversidade nas estruturas da organização e revisar a fundo a organização interna das instituições educativas. Nestas, a diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular os alunos desmotivados; não é apenas a incorporação das ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social. (IMBERNÓN apud VASCONCELOS, 2009, p. 64)

As diversidades surgem a partir do convívio entre as realidades plurais. Os modos de viver se entrecruzam e já não é simples observar onde começa um e termina o outro, nos mostrando que a diversidade cultural está espalhada e impregnada por toda a sociedade e que para mudarmos o olhar sobre ela é preciso compreender, questionar e desorganizar as relações de poder que circundam a diversidade.

Meu propósito é sugerir que chegamos a um tal ponto da história moral do mundo (claro, uma história que é tudo menos moral) que somos obrigados a pensar sobre tal diversidade de uma maneira bem diferente da que estamos acostumados. Se for verdade que, ao invés de estarem sendo separados em unidades cercadas e espaços sociais com bordas bem definidas, modos de viver seriamente díspares estão se misturando em áreas mal definidas e espaços sociais de bordas soltas, irregulares e difíceis de localizar, então a questão de como lidar com os quebra-cabeças de julgamento que tais disparidades levantam assume um aspecto bem diferente. Confrontar paisagens e naturezas-mortas é uma coisa; panoramas e colagens é bem

outra. (...) Para se viver numa colagem é preciso em primeiro lugar tornar-se capaz de separar os seus elementos, determinando o que são (o que implica geralmente em determinar de onde vêm e o que valiam quando estavam lá) e como, na prática, eles se relacionam um com o outro, sem que ao mesmo tempo se embace o próprio sentido de localização e de identidade própria do indivíduo dentro dela. Menos figurativamente, “compreender” no sentido de compreensão, percepção, e intuição precisa ser diferenciado de “compreender” no sentido de concordância de opinião, união de sentimento, ou comunhão de comprometimento(...). Precisamos aprender a apreender o que não podemos abraçar. (GEERTZ, 1999, p. 32-33)

Pensar a escola que observamos como uma colagem de modos de viver, ainda que muitos se conversem e se aproximem, nos auxilia a compreender como as culturas existem e se mesclam dentro dessa cultura escolar, nos levando à diversidade. E a partir das relações de poder representativas da sociedade no entorno da escola, algumas “normatividades” são sobrepostas sobre as diferenças, na tentativa de reduzi-las.

No entanto, a complexidade de construção dessa realidade que pressupõe um misto de culturas, que convivem de modo nada pacífico, constantemente coloca em cheque essas abreviações das diversidades, que seguem resistindo, muitas vezes de maneira involuntária. A pluralidade das realidades, dentro desse ambiente escolar, irrompe a diversidade que já não poder ser mais ignorada ou aceita apenas passivamente.

Por isso, esse capítulo pretende se constituir em uma parte propositiva que pensa a diversidade cultural na escola, através de atividades didáticas dentro da sala de aula, com a intenção de conceituar a diversidade, reconhecendo-a na escola, no bairro e na cidade, e fazendo-os refletir sobre como os preconceitos podem recair sobre qualquer um/a, dependendo do olhar dominante. Além disso, a ideia é que a partir da concepção desses conceitos, as/os alunas/os construam seminários temáticos, que serão orientados para futura apresentação para a escola.

Entretanto, é necessário levar em conta as limitações da escola, como pouco tempo de elaboração, pouca ou nenhuma verba, acesso restrito a materiais, etc, para que a elaboração da proposta seja condizente com a realidade, para não criar um plano perfeito na teoria, mas impossível de ser posto em prática eficazmente.

3. 1. PARTE PROPOSITIVA – (RE)CONHECENDO DIVERSIDADES

As turmas utilizadas como base para a proposição desse capítulo são as turmas para as quais lecionava no período de observação do processo etnográfico nos anos de 2017 e 2018.

São duas turmas, uma de 1º e uma de 2º ano do Ensino Médio. O tempo previsto para o desenvolvimento do projeto é relativamente longo, cerca de 10 aulas ao longo de três meses, mais um dia letivo com toda a escola.

O objetivo principal aqui é possibilitar questionamentos acerca da diversidade para desestabilizar conceitos arraigados, de forma a “apreender o que não podemos abraçar”, conforme o caminho sugerido por GEERTZ, ou seja, para irmos além da aceitação, mas com intenção de compreender que a diversidade recai sobre todas e todos, dependendo do olhar, e que é preciso questionar de onde vem esse olhar e porque ele permanece sendo definidor de uma “normatividade” que se sobrepõe ao diverso.

Para iniciarmos o projeto, o mesmo conteúdo será trabalhado com as turmas dentro das aulas de história. Serão necessárias quatro aulas de 50 minutos para a parte introdutória das discussões sobre diversidade cultural.

Para o primeiro momento, a ideia é se aproximar das/os alunas/os através de uma roda de conversa guiada pela indagação: o que causa estranhamento dentro da escola nas relações entre as pessoas que frequentam o ambiente escolar? A intenção é levantar possíveis pontos de conflito que partem da diversidade. O tempo reservado para esse início é de 15 minutos, para em seguida questionar o que é diversidade e observarmos se reconhecem a palavra e se a enxergam no cotidiano da escola, e ainda se conseguem relacionar a diversidade àquilo que lhes causa estranhamento no ambiente escolar. Para isso, mais 15 minutos serão necessários. Em seguida, apresentamos a definição do Dicionário Michaelis on-line²⁸ de diversidade:

di·ver·si·da·de

sf

1 Qualidade daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, variação, variedade.

2 Conjunto que apresenta características variadas; multiplicidade.

3 Ausência de acordo ou de entendimento; desacordo, divergência.

Após a apresentação do conceito e as conversas sobre diversidade, é necessário pensar junto com elas/eles sobre a presença constante daquilo que é diferente na realidade escolar em que estamos inseridas/os, demonstrando que o nosso modo de viver se misturou a tal ponto que é difícil entendermos o limite do que é diferente e do que é semelhante. A primeira aula se encerra com essa discussão, deixando-as/os com a tarefa de observar e anotar, até o próximo

²⁸ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=diversidade> Acesso em: 18/04/2019

encontro, essas diferenças, semelhanças e estranhamentos. Nesse momento também é preciso pontuar que essa aula deu início a um projeto que culminará em seminários temáticos construídos por eles e elas com auxílio da professora e que serão apresentados para a escola.

Para a segunda aula, começaremos com a música “O Mundo”, interpretada por Ney Matogrosso e Pedro Luís e a parede.

O Mundo

O mundo é pequeno pra caramba
 Tem alemão, italiano, italiana
 O mundo, filé milanesa
 Tem coreano, japonês, japonesa
 O mundo é uma salada russa,
 Tem nego da Pérsia, tem nego da Prússia
 O mundo é uma esfiha de carne
 Tem nego do Zâmbia, tem nego do Zaire
 O mundo é azul lá de cima
 O mundo é vermelho na China
 O mundo tá muito gripado
 O açúcar é doce, o sal é salgado
 O mundo, caquinho de vidro
 Tá cego do olho, tá surdo do ouvido
 O mundo tá muito doente
 O homem que mata, o homem que mente

Por que você me trata mal, se eu te trato bem?
 Por que você me faz o mal, se eu só te faço o bem?

Todos somos filhos de Deus, só não falamos a mesma
 Língua!

Após ouvirmos a música, o que deve ocupar 15 minutos da aula, e antes mesmo de conversar sobre ela, retomaremos a tarefa de observação deixada na última aula. É possível, e provável, que muitas/os alunas/os não tenham realizado, mas trabalharemos com as anotações

vindas e com as ideias que forem surgindo com o debate. O que foi possível ver como estranho? Vocês se reconheceram em alguma coisa que não haviam percebido ainda? Ao observar as pessoas e seus comportamentos, você sentiu vontade de se aproximar de alguém que antes não havia considerado? Esses questionamentos ajudarão a guiar essa conversa sobre as observações feitas por eles e elas.

Ao dispormos essas ideias para o debate, é válido inserir a música escutada no começo da aula. Qual ideia traz a música? O que ela tem a ver com o que estamos discutindo? O que adoce o mundo, segundo a música? O que significa ser bem ou mal tratado em relação às diversidades? Através desse conjunto de perguntas, que tem mais a intenção de problematizar e causar reflexão do que encontrar uma resposta definitiva para semelhanças, diferenças e estranhamentos, damos andamento ao debate que deve ocupar o restante da aula. É necessário, aqui frisarmos que – ainda que a ideia de *somos todas e todos iguais* está presente na música, e fortemente na sociedade – não *somos todas e todos iguais*, as construções sociais e as relações de poder que se fincam em cima da diversidade geram discriminações e desigualdades profundas, marcadas há séculos em diversos contextos históricos. E para finalizar a aula, a tarefa que fica é para que elas/eles escrevam suas percepções sobre essas duas aulas e suas relações com a diversidade, e também se eles acreditam ser possível modificar seus pontos de vista sobre as diferenças do outro.

Para a terceira aula, a ideia é mostrar que a diversidade cultural abarca várias esferas de diversidade dentro dela, que inclusive essas serão os temas dos seminários que elas/eles desenvolverão. E para isso retomaremos a tarefa deixada anteriormente, para observarmos se conseguiram relacionar o conceito de diversidade que estamos construindo com a realidade da escola, através de um debate no qual eles apresentem os resultados de suas observações. A partir daí é preciso mostrar que esses estranhamentos à diferença geram preconceitos, que não são compostos apenas por seus pontos de vista, mas que são frutos das disputas de poder que constituem a sociedade e do contexto histórico em que estão inseridos. Inclusive, aqui, é possível que entendamos juntas/os que alguns desses preconceitos e estranhamentos estão intimamente ligados à escola, e não são apenas um reflexo da sociedade. Esse momento deve ocupar cerca de 20 minutos da aula.

Ao lidarmos com a segunda parte da tarefa, sobre repensar estranhamentos e preconceitos, é preciso frisar que é possível ponderar e desconstruir esses, já que o resultado desses é doloroso, excludente e contribui para sustentar grandes desigualdades dentro e fora da escola. É necessário compreender que os pequenos preconceitos sustentam os grandes, mas que ambos são arquitetados pelas relações de poder.

A partir dos exemplos dados pelas/os alunas/os, pode ser possível extrair alguns que se refiram à diversidade de gênero, étnico-racial, de corpos, de classe e de nacionalidades, que serão as divisões dos seminários. Caso não apareça referência nas falas delas/es, o exemplo será dado pela professora. O propósito é explicar que as diversidades são múltiplas, e ainda que possuam semelhanças, existem alguns pontos bem específicos entre elas que precisam ser apontados, principalmente nos seminários.

Não pretendemos aqui desconstruir ideias calcadas em anos de preconceitos, mas sim proporcionar um momento de reflexão e compreensão das possíveis origens desses. É preciso que elas/eles entendam que são sentimentos construídos e que podem ser revistos, mas acreditar que isso ocorrerá de maneira rápida não é uma ilusão nutrida nesse projeto. Além disso, é importante apontar que essas diversidades não podem ser tratadas como questões anexas ao ensino de história, mas sim perpassam de alguma maneira, as questões históricas que estudamos.

Essa segunda parte do debate/roda de conversa ocupa cerca de mais 15 minutos. No fim da aula, colocar na lousa as concepções que foram trabalhadas na aula sobre o que é diversidade cultural, de gênero, de etnia, de classe e de nacionalidades. Deve-se pontuar também os problemas acarretados pelos olhares discriminatórios sobre essas diversidades (o sexismo, o racismo e a xenofobia, por exemplo).

A última aula desse projeto deve ser utilizada para as orientações para o seminário. Sabe-se da dificuldade de organizar grupos e dar coordenadas para trabalhos mais complexos, portanto, se necessário, utilizaremos duas aulas para as questões práticas.

Cada sala trabalhará um dos temas propostos, e esses devem ser escolhidos pela professora. A turma do primeiro ano trabalhará as diversidades de classe e de nacionalidades. E a turma do segundo ano trabalhará as diversidades de gênero e étnico-raciais.

As salas contam em média com 30 alunas/os que serão divididas/os em grupos de 5 pessoas, totalizando 6 grupos por sala que terão o mesmo tema recortados em subtemas. Além disso, será pedido às/aos estudantes que apresentem também uma parte do trabalho sobre o conceito de diversidade cultural e como essa convive na sociedade.

Para o 1º ano do Ensino Médio trabalharemos as diversidades de classe e nacionalidade que serão divididas em:

- O que é diversidade de classe? Quais os preconceitos gerados por essas diferenças?
- A quem interessa esse preconceito? Ou quais as relações de poder, sociais, políticas e econômicas mantêm esse preconceito?

- Quais os resultados desse preconceitos? Ou o que é desigualdade social e como ela está inserida no nosso contexto histórico e social? E dentro da escola em que estamos?
- O que é diversidade de nacionalidade? Quais os preconceitos advindos dessas diferenças? Quais os movimentos da história do Brasil contribuíram para a construção da diversidade de nacionalidade?
- Quais as relações de poder envolvidas nessa discriminação? Ou o que é xenofobia e no que ela resulta? Há xenofobia dentro da escola em que estamos?
- Como são as resistências desses grupos? Como são organizados para lidar com as dificuldades geradas pelos preconceitos de ambos os grupos?

Para a elaboração do seminário precisaremos de:

- Um texto, que será o trabalho escrito de todo o grupo, feito por vocês e não apenas copiado da internet, que explique o seu tema, mostre que ele foi pesquisado em mais de uma fonte e o que vocês entenderam sobre o assunto. Vocês devem iniciar o texto explicando o que é diversidade cultural através da pesquisa e do que foi tratado em sala de aula. É necessário que você apresentem as referências bibliográficas utilizadas para o desenvolvimento dos trabalhos.
- Uma apresentação de 15 minutos para a escola toda que será apresentada no sábado letivo. Essa apresentação tem formato livre, pode ser expositiva com cartazes, pode ser uma música, desenhos, gravações curtas ou outras formas que vocês encontrarem para se expressar. Afinal, estamos entendendo as diversas maneiras de estar e existir no mundo.
- Vocês devem também distribuir um panfleto para as pessoas presentes com as principais conclusões retiradas sobre diversidade a partir do que estudamos em sala e da pesquisa que fizemos. Lembrem-se que nem todas/os presentes conversaram sobre diversidade em sala, então o panfleto deve ser simples e explicativo para que seja fácil de entender.
- Teremos reuniões de trabalho a cada semana, o tempo de uma das aulas de história, até a apresentação, para discutirmos o andamento do trabalho, tirarmos dúvidas e encaminharmos o que se mostra mais difícil. Teremos cerca de três reuniões dessas.

Os seminários do 2º ano serão voltados para os temas de diversidade de gênero e etnia, serão divididos em sete grupos, alguns com 4 e outros com 5 alunas/os, e são direcionados pelas seguintes indagações:

- O que é diversidade de gênero? E quais os preconceitos que podem surgir dessas diferenças (pensado a partir do sexismo e da LGBTfobia)?
- Quais as relações de poder que mantêm esses preconceitos no contexto histórico que estamos inseridas/os? Como elas são percebidas dentro do ambiente da escola?
- Quais as resistências desses grupos para sobreviverem às formas de preconceito? Como elas/eles se organizam para tentar desestabilizar as relações de poder que as/os coloca em um lugar inferior na história do Brasil?
- O que é diversidade étnico-racial? Como o racismo aparece na sociedade em que vivemos? Quais as origens históricas do racismo no Brasil?
- A quem interessam as relações de poder que sustentam o racismo? Como essas relações de poder aparecem dentro da escola em que estamos?
- Quais as resistências desses grupos para sobreviverem ao racismo? Como elas/eles se organizam para tentar desestabilizar as relações de poder da sociedade que as/os coloca em um lugar inferior?
- Como a diversidade de gênero se relaciona com a diversidade étnico-racial? Como isso pode ser observado na sociedade?

Para os grupos do segundo ano as orientações são as mesmas expostas para o primeiro ano, a organização do seminário seguirá o mesmo caminho dado anteriormente.

O objetivo desses seminários é descrever um panorama das diversidades observadas na escola, no contexto histórico e na sociedade em que estamos, os preconceitos que são estabelecidos, principalmente, pelas relações de poder que se justificam a partir das diferenças. Questionar o caminho percorrido para que essas discriminações se insturassem na escola é propor uma reflexão que apreenda a ideia da diversidade cultural para além de uma aceitação passiva, mas que desestruture, mesmo que minimamente essas relações que inferiorizam certos grupos.

No dia da apresentação, que será em um sábado letivo, por conta da dificuldade em concentrar um dia de aula “comum” na escola para desenvolver projetos que não envolvam toda a escola, os seminários terão duração de 15 minutos e mais 15 minutos para possíveis perguntas

e comentários das/os espectadores. A escola toda será convidada e começaremos com o primeiro ano na ordem em que os temas foram apresentados até o último grupo do segundo ano. O sábado letivo será voltado ao (re)conhecimento da diversidade através dos questionamentos apresentados.

Após o sábado letivo, mais duas aulas devem ser reservadas para o fechamento desse projeto. O propósito aqui é observar como foi para as/os estudantes a elaboração e a apresentação desse trabalho através de novas indagações a serem expostas em uma roda de conversa: foi possível repensar algum ponto de vista? Vocês enxergaram algum preconceito que gostariam de rever? É compreensível para vocês que os preconceitos estão para além de uma “opinião própria”? As relações de poder que mediam as diversidades e geram as desigualdades são visíveis em todos os seminários apresentados? Há formas de quebrar com essas relações? Quais são praticáveis por nós?

Essa conversa deve ocupar uma aula, e na aula seguinte precisa ser lembrada, pois elas/eles deverão elaborar uma redação que dê um parecer sobre o que foi apreendido com esses seminários. Conceitos, percepções, sensações, discordâncias e concordâncias são importantes e as/os estudantes devem ser orientadas/os para descreverem essas neste relatório final que será feito individualmente.

A avaliação será feita através da correção dos trabalhos escritos – observando se o questionamento inicial foi respondido ou se pelo menos viabilizou reflexões e relações com a história, se houve consulta a diversas fontes e se houve um desenvolvimento da escrita, através do uso de argumentos, para além da cópia –, do relatório final – se atentando se houve participação no desenvolvimento do projeto e compreensão do que estava objetivado nesse projeto – e da apresentação, através também da participação, do modo escolhido para apresentar, da criatividade envolvida e da maneira como o questionamento inicial foi repassado para quem assistia.

Seguem indicações de alguns textos que podem contribuir com as reuniões de trabalho, de maneira a orientar professoras/es e estudantes:

- *Feminismo negro: sobre minorias dentro da minoria*, por Jarid Arraes, disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/digital/135/feminismo-negro-sobre-minorias-dentro-da-minoria/>
- *Sobre discriminação, preconceito e outras expressões da desigualdade*, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/sobre-discriminacao-preconceito-e-outras-expressoes-da-desigualdade/>

- *Direitos humanos e diversidade sexual e de gênero no Brasil: avanços e desafios*, por Regina Facchini, disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/direitos-humanos-e-diversidade-sexual-e-de-genero-no-brasil-avancos-e>
- *Por que existe xenofobia no Brasil*, por Pâmela Moraes, disponível em: <https://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe/>
- *Caminhos do racismo brasileiro: violência, trabalho, escravidão*, por Cristiano Paixão, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/caminhos-do-racismo-brasileiro-violencia-trabalho-escravidao/>
- *Como o preconceito exclui pessoas com deficiência?*, por Vivian Alt, disponível em: <http://politike.cartacapital.com.br/a-maldicao-do-preconceito-as-pessoas-com-deficiencia/>
- *Mapa da desigualdade de São Paulo 2018*, por Rede Nossa São Paulo, disponível em: https://www.cidadessustentaveis.org.br/arquivos/mapa_desigualdade_2018_apresentacao.pdf
- *Saiba o que é e como funciona o Mapa da Desigualdade de São Paulo*, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/32xsp/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-mapa-da-desigualdade-de-sp/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as relações de gênero no ensino de história e na escola, a partir das propostas curriculares e do estudo etnográfico da cultura escolar, pudemos observar como essas estão dispostas em âmbito oficial, através do currículo escrito, e em âmbito prático, através do currículo ativo descrito na etnografia. Tanto na teoria quanto na prática, visualizamos a dificuldade em lidar com as questões de gênero, o que continua a reforçar preconceitos e estereótipos.

Os estudos sobre os currículos nos permitiram enxergar que as relações de gênero não aparecem nos currículos paulistas do fim da década de 1980 e começo de 1990, mas a “história das mulheres” começa a aparecer de forma sutil. Essas são representadas como sujeitos da história, ainda que na maioria das vezes estivessem relacionadas aos grupos excluídos da sociedade, nos demonstrando uma naturalização dessa “história das mulheres”, não relacionando-a com outras formas de poder. Nos anos 1990, quando o conceito de gênero se consolidava nas universidades e nos movimentos sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais não correspondem às expectativas de inovação, e persistem em tratar gênero apenas no viés da sexualidade e da diferença entre homens e mulheres – em grande parte de maneira “normativa” – e não como uma categoria que perpassa as questões políticas, sociais e econômicas. A insistência no viés da sexualidade cria um tema transversal, que deveria perpassar todas as disciplinas e contemplar as questões das/os jovens em relação à sexualidade. No entanto, vimos que a proposta se restringe às questões ligadas à saúde e à medicina, não sendo o avanço que se esperava para o período.

Na proposta curricular SPFE, pudemos constatar também que o tratamento dado ao conceito de gênero é reduzido a noção da simples diferença entre homens e mulheres. Não há grandes avanços nos estudos de gênero nessa proposta, ainda que ela seja a mais recente das que aqui foram analisadas e era o currículo oficial do estado até 2018.

A observação seguida de análise, através de uma descrição densa, da escola que foi o nosso objeto de estudo, permitiu que enxergássemos em um primeiro momento a dificuldade de ser diferente do normativo no que condiz com as relações de gênero. As/os estudantes existem e resistem dentro da escola, mesmo que não consigam perceber as opressões que as/os cercam. Além disso, é quase palpável a desorientação da gestão e do corpo docente – incluindo a mim – em tratar das demandas advindas desse tema, entendendo-o apenas como sexualidade e ainda do ponto de vista médico-científico. A junção de sentimentos e percepções surgidos além dos muros da escola e da construção histórica de que a escola não é o ambiente para

personalidades, carregam as questões de gênero de contensões, e tentam de alguma forma suprimi-las do ambiente escolar, mas é visível que o rompimento é inevitável, já que essa tentativa de contenção contribui para uma resistência mais expositiva pro parte do corpo discente.

Oriunda dessas investigações surge a proposta didática sobre diversidade. As barreiras de lidar com a questão de gênero dentro da escola, encaminharam essa através de um conceito mais amplo, que contemple outras diversidades que não apenas a que foi ponderada nessa dissertação, na intenção não apenas de inserir os estudos de gênero na escola, mas também de educar o olhar para a diversidade e as formas de poder que a envolvem.

Toda essa análise que parte de um currículo escrito e perpassa pela experiência do currículo ativo e também do currículo oculto, nos proporcionou concluir que a necessidade e a urgência dos estudos de gênero estarem na escola são imensas. E não apenas no ensino de história, mas de forma contínua, com vistas a desconstruir os conceitos pré-estabelecidos sobre o assunto. É fundamental que as/os estudantes sejam capazes de observar as relações de poder que fundam esses conceitos e por via de questionamentos constantes as desestremem gradualmente. A proposta didática apresentada nessa dissertação é consequência dessa conclusão e visa questionar as formas de poder que constituem essas diversidades.

Foi possível entendermos que gênero como uma categoria de análise, proposta por SCOTT (1989), constituindo uma maneira de ler e pesquisar sobre a sociedade, não é retratado – dessa forma ao menos – nas propostas curriculares aqui analisadas. As relações de gênero continuam naturalizadas e partindo de um viés biologizante. Assim como, educar o olhar para o estudo etnográfico a partir dessa categoria também se tratou de uma tarefa bastante difícil. A forma como as relações de gênero através das relações de poder estão calcadas principalmente nas diferenças advindas dos sexos ainda prevalece e acaba por reforçar gênero apenas como um adendo de outras análises. A quebra dessa visão para a reconstrução do conceito é essencial para que as questões de gênero sejam parte do currículo escolar, mas é preciso compreender que esse processo é gradativo, e que o caminho entre o saber que parte da academia, perpassa pela sociedade e adentra a escola, é bastante longo. E foi possível constatar, também através dessa pesquisa, que essa distância entre a universidade e a escola é retroalimentada. Ainda que existam empecilhos consideráveis para que a escola se relacione com a academia – e não seja apenas objeto de estudo –, a barreira para se adentrar a escola básica com novas proposições e novos conceitos é gigantesca e a abertura para a academia é reduzida.

Além da categoria de gênero, foi possível observarmos como a utilização da etnografia como metodologia de estudo, para documentar aquilo que ainda não foi documentado, é um

ganho para as análises referentes às culturas escolares. A observação contínua, seguida de uma descrição densa transformaram a minha visão inicial sobre a instituição escolar, sobre as relações de gênero dentro dessa e também sobre o corpo docente e discente. Mesmo que essa metodologia apresente percalços – e nem sempre seja bem aceita para além da antropologia – o nosso trabalho mostrou que para os estudos sobre escola esse método nos ajuda a responder questionamentos, pois os acontecimentos e detalhes cotidianos desse ambiente não costumam constar nos documentos disponíveis.

A elaboração e finalização dessa pesquisa contou com alguns obstáculos ao longo do período, o que acabou limitando diversos aspectos dessa dissertação. Os estudos que alinham gênero e ensino de história foram difíceis de serem encontrados, mesmo que recentemente estejam em uma crescente, e foi preciso “fazer esse caminho, caminhando”. E, com os estudos sobre gênero e educação em alta, há um longo – e favorável – trajeto a ser percorrido pelo ensino de história na categoria de gênero.

O método etnográfico também se tornou um desafio ao decorrer dessa pesquisa. De início, o meu contato com essa metodologia era restrito a poucos textos lidos na época da graduação, e eu não fazia a menor ideia de como desenvolvê-lo, afinal essa é uma metodologia pouco adotada por historiadoras/es – não só – do ensino. A partir das leituras aqui apresentadas, eu parti para a observação e criei um caderno de campo, e a dificuldade dessa etapa foi diferenciar a observadora-pesquisadora da professora que estava em sala de aula ou nos corredores da escola. Nem sempre foi possível separar esses papéis. As anotações no caderno de campo eram feitas quando tinha uma folga no horário da escola, o que não ocorria todos os dias, tornando esse exercício menos recorrente, e mais trabalhoso, do que previa no começo.

Para além das questões teórico-metodológicas, as questões práticas também se apresentaram como empecilhos para o desenvolvimento dessa dissertação. Durante todo o período do mestrado eu trabalhei cerca de 40 horas por semana, tendo pouco tempo de qualidade para dedicação à pesquisa, o que acabou resultando em períodos de leitura e escrita constantes – as férias, por exemplo – e períodos consideráveis sem avanços, com continuidade apenas na observação da escola.

A recepção da gestão da escola com a pesquisa também pode ser considerada um percalço, ainda que bem menor do que os outros. A diretora da época em que iniciei a observação estava ciente, autorizou e assinou os documentos necessários para que eu realizasse a pesquisa. No entanto, ao desenrolar do período, observei uma resistência dela para colaborar com documentos sobre a escola, ao se esquivar de algumas questões que eu fazia sobre a história da escola e sobre os acontecimentos cotidianos. Parecia que ela se sentia vigiada, ainda que,

logo no início do processo ao pedir autorização, eu tivesse explicado que minha pesquisa não pretendia ser uma denúncia ou algo que expusesse a escola. Resolvi manter a observação de forma mais discreta, sem novos pedidos de documentação ou questionamentos que pudessem contribuir para a pesquisa.

O avanço da pesquisa nos demonstrou que esse tema possui diversas possibilidades a serem traçadas, que pelas diversas razões aqui apresentadas, somadas aos prazos e/ou possíveis fugas do tema principal, não foram tratadas aqui. Uma delas é a adoção de uma leitura que viabilize as questões de gênero e raça como categorias de análise. Essas duas formas de diversidade e as formas de poder a que estão submetidas resultam em preconceitos e discriminações bastante cruéis na nossa sociedade atual. Um alinhamento dessas categorias pode colocar ainda mais em cheque as relações de poder que tanto desejamos desestabilizar. Pensar o ensino de história a partir dessas vertentes é um avanço para percebê-las social, econômica e politicamente e não mais como um apêndice.

Outro caminho percebido, que foca nas questões teórico-metodológicas, é a insistência nos estudos etnográficos para a análise das culturas escolares, pois através dele criam-se novos documentos e ainda são percebidos detalhes antes ignorados. O entendimento e a percepção da cultura escolar só são atingidas através da observação, que aliando-se à descrição densa, resultam em uma boa maneira de olhar para a escola.

A diversidade cultural, como um conceito mais amplo, também pode conduzir os estudos sobre ensino de história, educação e também sobre cultura escolar, afinal, a escola – ainda que excludente – é um lugar de diversidade, e isso precisa ser constantemente reiterado, para que consigamos, mesmo que minimamente, ressignificar essa instituição.

Os estudos sobre gênero e ensino de história, gênero e escola, sobre cultura escolar e diversidade, são demandas urgentes no nosso contexto histórico e social. A amplitude que pode ser alcançada nesses arranjos de temas nos mostra inúmeros rumos a serem encontrados para futuras pesquisas. Esses assuntos precisam cada vez mais ganhar espaço nas universidades e nas tentativas de aproximação entre academia e escola, para que o reflexo dessa constância reduza opressões sobre as diferenças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18ª Edição, Campinas, SP: Papirus, 2012.

ALENCAR, Rúbia de Aguiar et al. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação*. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/26469> Acesso em 15 de outubro de 2017.

ALTMANN, HELENA. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 de agosto de 2018.

AVILA, André Heloy; FILGUEIRAS T., Maria Juracy; DE ARRUDA A., Carmen Silvia. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. *Psicologia em Estudo*, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122138012>. Acesso em 10 de junho de 2017.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. *Liberalismo e Reforma Educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Campinas: UNICAMP, 2000 (dissertação de mestrado).

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. SP: Contexto, 1997.

CARRARO, Patrícia Rossi. *Crenças e representações dos professores sobre construtivismo, parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas, no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB*. Ribeirão Preto: USP, 2002 (dissertação de mestrado).

CARREIRA, Denise. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais/ Denise Carreira... [et al.]*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Géledes, Fundação Carlos Chagas, 2016.

_____. O informe Brasil – Gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais. IN: CARREIRA, Denise. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais/ Denise Carreira... [et al.]*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Géledes, Fundação Carlos Chagas, 2016.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. *O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educ. rev.*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de março de 2019.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício; SILVA, Ilíada Pires da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, nº 58, p. 361-382 – 2009.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação. 2, 1990.

CÔRREA, Thais Alves Fernandes; GRAMASCO, Thiago Bastelli. *São Paulo Faz Escola: Uma política emancipatória ou mais um dispositivo regulatório?* São Paulo, 2018. Disponível em: <http://unan.unesp.br/destaques/33244/sao-paulo-faz-escola&pagina=7>

CORREA DA SILVA, Gabriela. Representação do Passado e História Pública: a História das Mulheres na Internet. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 162 - 184. set./dez. 2016.

CUNHA, Luiz Antonio. Os parâmetros curriculares para ensino fundamental: convívio social e ética. In: *Cadernos de Pesquisa* - n.º 99 (nov. 96). São Paulo – Fundação Carlos Chagas.

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. *Educar em Revista*, 2007.

FERREIRA, Marcia Serra & JAHEN, Lisete. *História do Currículo: diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz*. Rio de Janeiro, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Edições Graal, Rio de Janeiro: 1988.

FRAGO, Antonio V. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREEN, James. *Além do Carnaval – A homossexualidade masculina no Brasil do Século XX*. Editora Unesp, São Paulo: 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. IN: *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, p.09-44, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação - Uma perspectiva pós-estruturalista *Vozes*, Petrópolis: 1997, p. 14-36.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros Curriculares Nacionais: A falácia de seus temas transversais. IN: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa(org). *Currículo: Políticas e Práticas*. Papirus, Campinas: 1999.

MALUF, Marina. *Ruídos da memória*. Siciliano: São Paulo, 1995.

MARTINS, Maria do Carmo. A Cenp e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. IN: Scielo/ *Revista Brasileira de História*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003 Acesso em: 14 de novembro de 2017.

MATTOS, CLG.;CASTRO, PA. (orgs). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDEIROS, Monalisa. *A violência contra a mulher na sociedade contemporânea brasileira*. 2016. Disponível em: <https://monalysamedeiros.jusbrasil.com.br/artigos/303302196/a-violencia-contra-mulher-na-sociedade-contemporanea-brasileira>. Acesso em: 8 de novembro de 2017.

MOREIRA, Antônio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 15-38, Goiânia, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.8, nº 2, 2000.

OLIVEIRA, M.R.A.; MORGADO, M.A. Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-> Acesso: em 12 abr. 2019.

PALMA, Yáskara Arrial et al . Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto , v. 23, n. 3, p. 727-738, set. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2015000300016&lng=pt&nrm=iso. acesso em 29 ago. 2018.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. IN: Scielo/*Revista Brasileira de História*, v.18. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200004 Acesso em: 12 de novembro de 2017.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnografica: história e cultura em los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. A coragem do afeto: memórias femininas sobre a greve de Osasco, em 1968. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. (org.). *História oral e movimento social: narrativas públicas*. São Paulo: Letra e Voz, p. 15-36, 2016.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. IN: *Projeto História*. V. 16, São Paulo: 1998.

_____. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Nova Iorque: 1989.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. *Gênero e Sexualidade nos PCNs: Uma proposta desconhecida*. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed – Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Valéria Fernandes da. *Mulheres invisíveis: discutindo as representações de gênero nos livros didáticos de história*. Campinas, 2013.

SIQUEIRA, Tatiana Lima. Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero, p. 116. IN: *Revista Ártemis*, Vol. 8, pp. 110-117, Bahia, 2008.

VASCONCELOS, Darianny Araújo dos Reis. *A Diversidade Cultural na Proposta Pedagógica de Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus*, Manaus, 2009.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. IN: CARREIRA, Denise. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. Ação Educativa, Cladem, Ecos, Géledes, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2016.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n33, jun/2001.

ZANARDINI, João Batista. *Os PCNS como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais*, Cascável, 2003. Disponível em:

[http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo1/104joab
atistazanardini.pdf](http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo1/104joab
atistazanardini.pdf) Acesso em 08 de abril de 2019.