

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA LGBT
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

REGINA CÉLIA DA SILVA

A REPRODUÇÃO DA HIERARQUIA DE GÊNERO NA ESCOLA

**BELO HORIZONTE
2015**

REGINA CÉLIA DA SILVA

A REPRODUÇÃO DA HIERARQUIA DE GÊNERO NA ESCOLA

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu –Especialização em Gênero e Diversidade na Escola do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadoras:
Dra. Deborah Rosária Barbosa
Sara Pimenta

**BELO HORIZONTE
2015**

Dedico este trabalho a todas as mulheres que, cotidianamente, enfrentam os desafios de construir sua própria história resistindo às situações de opressão, preconceitos, dominação e violência, das mais sutis às mais declaradas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço as professoras Déborah Rosária Barbosa e Sara Pimenta pelas intervenções, sugestões e oportunidades de aprendizado na realização deste trabalho.

EPÍGRAFE

Ser, Fazer e Acontecer Gonzaguinha

Que uma mulher pode nunca nada
Isto eu já sei
É o grito da dona moral
Todo dia no ouvido da gente
É que eu estou pela vida na luta
Eu também sei
E meu caminho eu faço
Nem quero saber que me digam dessa lei

É que sinto exatamente
Aquilo que sente qualquer um que respira
Uma perna de calça
Não dá mais direito a ninguém
De transar o que seja viver

E por isso eu prossigo e quero e grito
No ouvido dessa tal de dona moral
Que uma mulher pode nunca é deixar
De ser, fazer e acontecer

Resumo

Este trabalho se inicia apresentando as discussões sobre o conceito de gênero que vem sendo construído há algumas décadas com as contribuições e reflexões dos movimentos feministas. Analisaremos as condições sociais em que se dá, de forma naturalizada, a construção da hierarquia de gênero na nossa sociedade, reforçando uma condição de desigualdade e estabelecendo uma relação de poder do masculino sobre o feminino nas mais diversas situações do cotidiano. E, como foco principal deste trabalho, analisaremos como a escola vem contribuindo para a reprodução dessa hierarquia através práticas educacionais sob várias facetas como no uso da linguagem nas mais diversas formas de expressão, no currículo instalado no interior das escolas que inscrevem conceitos e preconceitos, as vezes de forma clara, as vezes de forma sutil, nas práticas pedagógicas, nos livros didáticos, na literatura e por fim, e de forma bem contundente, nas aulas de educação física, na educação dos corpos. Através de estudo podemos concluir que é preciso ainda se atentar para uma formação pedagógica anti preconceito e que não permita qualquer tipo de discriminação. Para tanto os livros didáticos e materiais de cunho pedagógico devem ser problematizados e trabalhados de forma a produzir compreensão sobre os Direitos Humanos e, especialmente, trabalhar de forma correta as questões de gênero, raça, etnia e classes sociais.

Palavras chaves: gênero, hierarquia, linguagem, currículo

Abstract

This work begins presenting discussions on the concept of gender that has been built a few decades ago with the contributions and reflections of feminist movements. Analyze the social conditions under which occurs in a naturalized way, the construction of gender hierarchy in our society, reinforcing a condition of inequality and establishing a male relation of power over women in various everyday situations. And, as the main focus of this paper, we analyze how the school has contributed to the reproduction of this hierarchy through educational practices in various aspects such as the use of language in various forms of expression in the curriculum installed inside schools that enroll concepts and prejudices, sometimes clearly, sometimes subtly, in pedagogical practices, in textbooks, literature and finally, and quite convincingly, in physical education classes, education bodies. Through study we can conclude that it is also necessary to pay attention to an educational training anti prejudice and that does not allow any kind of discrimination. For both textbooks and pedagogical nature of materials should be problematized and worked to produce understanding of human rights and especially to work properly the issues of gender, race, ethnicity and social class.

Key words: gender, hierarchy, language, curriculum

SUMÁRIO

	PÁG.
DEDICATÓRIA	02
AGRADECIMENTOS	03
RESUMO	05
ABSTRACT	06
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1. GÊNERO: CONCEITO E HIERARQUIA.....	10
1.1. Hierarquia de gênero na escola	14
1.2. O uso da linguagem e as relações de poder.....	20
CAPÍTULO 2. O CURRÍCULO E A DESIGUALDADE DE GÊNERO	26
2.1. Os livros didáticos	31
2.2. Literatura clássica	38
2.3. As aulas de educação física	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa história a mulher tem sido colocada num papel secundário na sociedade enquanto o homem ocupa posições privilegiadas, estabelecendo assim, uma desigualdade de gênero numa relação de poder. Essas diferenças foram, durante muitos anos, justificadas por fatores biológicos que atribuíam ao masculino uma condição de superioridade nas capacidades físicas e intelectuais. Essa visão foi tão naturalizada em nossa sociedade que, muitas vezes, nem paramos para questioná-la e em consequência, continuamos a reproduzir e reforçar as desigualdades de gênero não só na sociedade como também na escola.

Muitos fatores compõem a engrenagem que reproduz a hierarquia de gênero na escola, como o currículo, a linguagem, os materiais didáticos, e também as organizações de tempo e espaço e as aulas de educação física. Não é raro encontrar nos conteúdos didáticos, mesmo de forma subliminar, formas de hierarquizar os sujeitos a partir do sexo, valorizando mais as atividades consideradas masculinas, do que as femininas (MISKOLCI, 2010)

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar as diversas estratégias utilizadas pela escola para manter e reproduzir a desigualdade de gênero especialmente no que se refere à linguagem, o currículo, os materiais didáticos, as aulas de educação física, as organizações e práticas escolares que contribuem para a reprodução dessa desigualdade. É importante desvelar essas questões para que possamos enxergá-las de forma mais crítica, como processos construídos nas interações sociais e não como fatores determinados pela natureza. Nesse sentido, a estreita relação entre gênero e educação remete a reflexão sobre as práticas educacionais cotidianas no sentido de desconstruir e redescobrir significados (MISKOLCI, 2010).

Essa é uma discussão relativamente nova que vem ganhando força e reconhecimento com as contribuições do movimento feminista, principalmente nos últimos 40 anos. As pesquisas e produções acadêmicas sobre o assunto também são recentes e pode-se afirmar que, no interior das escolas, essa discussão ainda encontra grandes desafios e resistências dos mais conservadores.

Para realizar esta pesquisa, foram selecionadas algumas produções acadêmicas, com discussões atualizadas, consideradas como referência, que tratam

dos diversos aspectos a serem abordados: o conceito de gênero e suas implicações na construção de identidades e a hierarquia de gênero reproduzida na escola através da linguagem, do currículo, dos livros didáticos e literários, da organização dos espaços e tempos e das aulas de educação física. Após a leitura desse material teórico foi realizada uma análise, dialogando sempre com as experiências da autora em 25 anos de vivência como coordenadora de 1º ciclo em escolas públicas nas periferias de Belo Horizonte e Contagem.

Não se pretende aqui, aprofundar em apenas um aspecto que envolve a prática escolar e a reprodução da hierarquia de gênero e sim oferecer uma visão multifacetada, de forma consistente, sobre esses vários aspectos, visto que essas discussões precisam ser fomentadas com certa urgência dentro das escolas, para que os profissionais que nela atuam tenham elementos para refletir e desconstruir alguns conceitos e conteúdos naturalizados que fazem reproduzir estereótipos, diferenças, preconceitos e relações de poder desiguais.

Se desconstruir os conteúdos é difícil na medida em que muitos deles são sustentados como universais, ao longo de séculos, a desconstrução de nós mesmos como sujeitos talvez seja ainda mais penosa (MISKOLCI, 2010). Esse é um dos desafios desta pesquisa: contribuir para que haja uma implicação pessoal, especialmente dos docentes, de tal forma neste processo que se repense suas atitudes no fazer pedagógico cotidiano.

CAPÍTULO 1 - GÊNERO: CONCEITO E HIERAQUIA

Para iniciar este trabalho de identificar e analisar como se dá a reprodução da hierarquia de gênero na escola, precisa-se primeiro compreender o conceito de gênero e refletir sobre quais condições se estabelecem as diferenciações de valores entre o masculino e o feminino gerando conseqüentemente uma relação de poder de um sobre o outro.

O conceito de gênero veio mudando ao longo da história, estimulado pelas discussões, reflexões e contribuições dos movimentos feministas. Até meados do século XX acreditava-se que gênero e sexo era uma coisa só e que estava pré-determinado pelo fator biológico. A abordagem essencialista, que prevalecia entre os psicólogos, conceituava gênero como uma propriedade estável, inata e bipolar de diferenciação sexual, tendo um caráter eminentemente determinista (NOGUEIRA, 2001). O que o sujeito seria na vida adulta estava determinado pela natureza e tudo que contrariava a natureza era visto como anomalia ou doença.

Na segunda metade do século XX as discussões foram avançando e foi se percebendo que os fatores sociais e culturais influenciavam muito o comportamento das pessoas. Nesta fase ocorreu uma distinção entre sexo e gênero, sendo o sexo relacionado ao fator biológico e gênero ao fator social.

Na abordagem da socialização gênero é entendido como o resultado de forças culturais e sociais no qual o mesmo é aprendido e não, inato. A diferença entre homens e mulheres passa a ser explicada não mais pela teoria das diferenças sexuais, mas primeiramente pela androginia e posteriormente pela teoria dos papéis sociais no qual homens e mulheres aprendem e internalizam identidades específicas através da socialização (BORGES, 2013, p.733).

Com a diferenciação entre sexo e gênero, o movimento feminista acreditava que seria possível fazer uma crítica ao conceito de gênero, questionando as condições sociais em que se dão a construção e a reprodução da desigualdade. Embora essa distinção tenha sido um passo importante, ela não foi suficiente para problematizar o conceito de gênero, uma vez que ela já predeterminava e reforçava as características de dois gêneros distintos servindo apenas para justificar as diferenças e continuar reproduzindo-as. A concepção fortemente polarizada dos

gêneros escondeu a pluralidade existente em cada um dos polos de acordo com Louro (2003).

O movimento LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) vem nos apontar o quanto essa concepção é insuficiente para demarcar complexidade do gênero. O uso do gênero coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1989, p.7).

Avançando nesta discussão surge a abordagem pós-moderna, que vem negando a existência de uma verdade absoluta. O objetivo dessa nova concepção foi o de explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da representação que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária do gênero (SCOTT, 1989). Os estudos na perspectiva feminista pós-modernista assinalam a importância de se reconhecer o conhecimento como produzido dentro de, por meio de, e para certas relações sociais (MORAWSK *apud* NOGUEIRA, 2001). Sendo assim, cada indivíduo só pode ser analisado e compreendido dentro do seu contexto histórico, considerando suas relações e interações sociais, portanto, nunca haverá uma única verdade ou um único modelo que contemple a todos.

Scott (1995) argumenta que o gênero deve ser pensado como uma categoria de análise das relações sociais, sejam estas políticas, econômicas, familiares, artísticas, etc. Para a autora o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e gênero é também uma forma primária de dar significado as relações de poder (SCOTT *apud* MATTOS, 2015, p.3)

Baseado na ideia de que homens e mulheres devem ser compreendidos dentro de seu contexto, em suas práticas e interações, do modo como se posicionam no mundo e que, a forma de comportar de cada um tem a ver com escolhas pessoais, pode-se afirmar que gênero, não é algo predeterminado e sim, construído no dia a dia. O gênero não é apenas algo que a sociedade impõe aos indivíduos, mulheres e homens, eles próprios fazem o gênero e, ao fazê-lo, eles escolhem certas opções comportamentais e ignoram outras (NOGUEIRA, 2001).

Porém na prática, essas escolhas não são tão simples assim, pois homens e mulheres enfrentam sempre condições diferenciadas na sociedade, visto que ocupam posições diferentes. Apesar de mulheres e homens poderem ter as mesmas competências, o fato de enfrentarem diferentes circunstâncias, constrangimentos e expectativas os levam, frequentemente, a tomar decisões distintas relativamente ao

seu repertório de opções (NOGUEIRA, 2001). Aliado a isso temos a igreja, a escola, a família e as diversas instituições sociais reforçando e alimentando o discurso que estabelece formas predeterminadas de ser, de agir e até mesmo de vestir para cada gênero.

No caso da identidade de gênero, desde a infância, os sujeitos são ensinados a se enquadrar em padrões normativos, demarcando fronteiras do que é esperado, ou não de uma menina ou menino. Esses corpos são vigiados pela sociedade (família, escola, mídia) de forma a não apresentar ambiguidades e se ajustar a comportamentos percebidos como normais (MISKOLCI, 2010, p.61).

Até bem pouco atrás, as mulheres nem sequer eram consideradas sujeitos de direitos, e sim, eram tratadas como propriedade do homem, primeiro do pai, depois do marido. Não tinham direito a voz e muito menos ao voto. O direito a voto, por exemplo, foi obtido apenas na Constituição Federal de 1934 (AUAD, 2015). O movimento feminista tem travado imensas lutas em busca de direitos, reconhecimentos e valorização, mas somente nos últimos 30 anos tem conquistado de forma mais efetiva alguns direitos e espaços sociais. E embora tendo garantido alguns direitos, a luta pelo reconhecimento e valorização tem sido uma necessidade cotidiana, pois sabe-se que a cultura não muda apenas com a assinatura de decretos.

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural" (LOURO, 1997, p.63).

A naturalização da diferença ocorre de forma tão sutil, durante todo o processo de formação do sujeito, que acabamos por não perceber de quantos detalhes se faz a construção de uma identidade. Pequenos gestos, palavras, expressões, olhares e posicionamentos nas diversas situações do dia a dia reforçam e reproduzem a desigualdade de gênero e, conjuntamente, a soberania do masculino sobre o feminino.

Antes mesmo do nascimento, durante o processo de gestação, logo que ficam sabendo o sexo do bebê, os pais já começam a criar expectativas em relação

ao modo de ser e se comportar da criança. Começam também a organizar o quarto, as roupas, os brinquedos, predeterminando assim um modelo socialmente instituído e idealizado que difere bastante dos meninos para as meninas. Quando perguntados sobre o sexo do bebê, os pais de meninos costumam responder com um tom de voz firme: *é macho*. Se o bebê chuta a barriga da mãe, os pais logo falam: *esse vai ser jogador de futebol!* Se é uma menina os pais costumam dizer com voz mais suave: *é uma menininha ou é uma princesa*. Até os primeiros banhos costumam ser diferentes. Os banhos das meninas costumam ser mais reservados, com menos expectadores que o banho dos meninos, que recebem até visitas para assistir esses momentos.

Durante toda a infância os meninos são mais estimulados para atividades que exigem força, coragem e destrezas, enquanto as meninas são estimuladas a serem mais dóceis, mais quietas, mais educadas. O tempo vai passando e as identidades vão sendo construídas através de inúmeros gestos, falas, posicionamentos que não só diferem o comportamento feminino do masculino, como também dão ao masculino um lugar de maior importância, de força, de domínio e de poder.

Ao naturalizarmos as diferenças entre os gêneros, não as tratamos como produto de relações sociais e contextos históricos que se atualizam todos os dias através de práticas, de comportamentos e regras, mas como características que são próprias a cada gênero. Além disso, apagamos a dimensão da desigualdade que aí existe. Quando falamos de desigualdade, falamos em situações que são vividas com maiores dificuldades, mais riscos e menos oportunidades, para as pessoas que estão em determinados lugares, exercendo determinados papéis (MATTOS, 2015, p. 3).

A ocupação dos cargos de poder nas empresas pelo sexo masculino, a diferenciação salarial entre homens e mulheres, as situações de assédio sexual em locais de trabalho, a supervalorização da fala e da opinião masculina em reuniões, são marcas da diferença e da desigualdade.

O simples gesto de um “flanelinha” orientando uma mulher ao estacionar, é bem diferente de quando ele atende um homem, considerando que elas são menos preparadas para desempenhar uma função, presos a ideia, ultrapassada de que direção é coisa para os homens. Até mesmo as abordagens de um pedinte no sinal de trânsito, são diferentes para homens e para mulheres. Eles, geralmente, são muito mais ousados e invasivos com as mulheres, julgando-as, de uma forma geral, como sendo mais frágeis. E assim, a hierarquia de gênero vai se reproduzindo no

cotidiano, através de inúmeros e sutis detalhes que marcam a diferença e a desigualdade. Sem falar na condição de subserviência que muitas mulheres ainda vivem em suas relações conjugais, sendo vítimas de opressão e até mesmo violência física por parte daqueles que, ainda se acham seu dono.

Em sua pesquisa, Machado (2001) demonstra que em muitas situações de violência contra as mulheres é comum encontrarmos uma tentativa do masculino exercer o domínio sobre um outro, e no caso a parte violentada se configurar como o polo feminino e sujeitado da relação. Há uma tentativa de garantia de construção da identidade masculina através da violência. Em outros casos a violência é justificada porque a parte violentada não cumpre as expectativas que recaem sobre o que se espera dela na relação, ou seja, no caso das mulheres, não se sujeita a vida doméstica, não se sujeita a figura masculina, se opõe as desigualdades de gênero (MACHADO *apud* BERTOL, 2015, p.7).

Pensar sobre essas questões é pensar sobre a estrutura de dominação que rege nossa sociedade e que sustenta a desigualdade de gênero. Essa desigualdade vem sendo legitimada e reproduzida com o apoio da cultura, da religião, da ciência e também da escola, que passaremos a analisar com mais critério como através de suas práticas, seu currículo, sua linguagem, seus materiais didáticos que, muitas vezes, supervalorizam o masculino e silenciam ou relegam o feminino.

1.1. A hierarquia de gênero na escola

Tendo em vista que o papel da escola é de instruir, educar, formar, o processo de escolarização acaba criando modelos ideais de comportamento a serem seguidos e os modelos são bem distintos para meninos e para meninas, para homens e mulheres. É importante lembrar que durante os primeiros séculos de história do Brasil, as mulheres nem sequer tinham acesso a escola pois havia uma cultura de que para casar não era preciso aprender a ler e a escrever. Em 1827, a Lei Imperial autorizou a abertura de classes femininas, contudo, a mesma lei introduziu diferenças entre os currículos dos meninos e das meninas em função do que se esperava socialmente dos sexos (AUAD, 2015).

Na escola os meninos eram muito mais encorajados para as participações sociais e para o trabalho, enquanto a educação para as meninas primava pelos bons modos e as prendas domésticas com o objetivo de levá-las e se tornarem boas

esposas. Eram comuns atividades como corte e costura, bordados, desenho e música, com isso, pouco espaço era reservado ao ensino de caráter intelectual para as meninas e moças (AUAD, 2015).

Com chegada da República veio o movimento da Escola Nova que teve seu início no Brasil durante a década de 1920, trazendo a proposta de democratização que defendia a universalização do ensino e uma escola pública gratuita e igual para todos (RIBEIRO, 2004). Porém, isso não trouxe mudanças significativas para o currículo e a educação de meninas e meninos. Do modo como foi implantada no Brasil a escola mista não alterou as representações tradicionais sobre o masculino e sobre o feminino, pior que isso, a escola utilizou e ainda utiliza essas ideias tradicionais para organizar sua rotina (AUAD, 2015).

O movimento feminista, desde meados do século XX, vem problematizando essas questões discutindo que, o fato de as classes serem mistas não garantiu que a escola, através de suas práticas, seu currículo, sua cultura, estivessem a favor da igualdade de gêneros. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, trazem uma discussão muito restrita sobre as relações de gênero, ainda conceituando gênero sob uma perspectiva essencialista social com o seguinte texto:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas 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 (PCN, 1997, p. 144).

Como já discutimos anteriormente, esse conceito de gênero não problematiza as questões da desigualdade, apenas justifica-as. Aliás, a escola não reproduz somente a desigualdade de gênero. Todas as diferenças que estão colocadas na sociedade encontram respaldo também na escola que, ao longo do tempo, também tem servido para a reprodução das desigualdades. Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997).

A família também é um importante espaço de reprodução da cultura social, de conceitos e preconceitos, porém, é quando entra para escola que as diferenças se destacam e se evidenciam. É neste momento que muitas crianças começam a

perceber que não se encaixam nos padrões idealizados pela escola, começam a se perceber diferentes, coisa que até então não acontecia no seio familiar. No convívio escolar, as diferenças podem ser realçadas e tornarem motivos de comentários, de deboches, de discriminação: o gordo, o baixinho, o que usa óculos, o que tem orelhas de abano, o afeminado, o que tem cabelo crespo, o negro, etc.

É importante falar que a escola tem tentado discutir e refletir sobre as diferenças em alguns aspectos. Nunca se falou tanto em trabalho com reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças; porém quando a diferença se dá no campo do gênero e, principalmente da sexualidade, a situação se complica pois a grande maioria dos professores não gosta nem mesmo de tocar nesse assunto, outros simplesmente alegam não saber como tratar a questão.

Maia (2011) em sua pesquisa feita com professores de escola pública mostra que as professoras entrevistadas relatam que sua formação acadêmica em relação ao tema da sexualidade foi precária e/ou inexistente. Nenhuma delas recebeu aulas formais ou participou de disciplinas específicas sobre o tema e, em alguns casos, o tratamento da sexualidade foi momentâneo e pouco aprofundado. Algumas professoras relataram não trabalhar gênero com seus alunos argumentando que é um assunto embaraçoso e complicado de ser tratado no Ensino Fundamental. Outros pensam que assuntos referentes a gênero e sexualidade devem ser tratados pela família, uma vez que cada família tem um modo diferente de tratar o assunto.

Pode-se considerar que as professoras demonstraram falta de conhecimento sobre o que é a categoria gênero uma vez que parecem compreender a questão como uma construção social, mas não o fazem segundo uma reflexão teórica aprofundada. Os relatos demonstram contradições das concepções de gênero, pois, ao mesmo tempo, elas demonstram acreditar em padrões hegemônicos, como o feminino e o masculino determinados pela influência da educação familiar e da sociedade, e também percebem que esses padrões não se reproduzem de modo fixo no cotidiano de seu trabalho. (MAIA, 2011, p. 40).

Assim como acontece na sociedade, na escola também, as posturas dos professores e professoras, em sua maioria, são marcadas pela perspectiva essencialista de uma forma clara e naturalizada. A ideia de que os lugares do masculino e do feminino estão estabelecidos pelo fator biológico, trazendo consigo as marcas dos comportamentos definidos. Os profissionais que resolvem problematizar essa ordem conseguem, no máximo, questionar os papéis sociais

atribuídos ao masculino e ao feminino, sem, no entanto, lidar com as questões relacionadas ao corpo. Questionar a posição do corpo é um passo inimaginável para os mais conservadores, principalmente porque esse questionamento entra no campo tenso da moralidade e desestabiliza profundamente toda a construção de suas identidades. Por isso, muitos não admitem sequer, abrir este diálogo. Diante dessas posições enrijecidas, todo comportamento que difere do normatizado é visto como errado, como disfunção ou como problema psicológico que deve ser tratado.

Martinelli (2011) analisa que, apesar das mudanças no âmbito educacional, permanece lugar comum entre professores e professoras o receio de abordar tema da sexualidade com alunos e alunas, e que isso não se deve somente à ausência de formação específica no assunto, a autora salienta outro fator para não se trabalhar a sexualidade no seu amplo entendimento:

Ao tratar ou não esse assunto com os alunos e as alunas, deixamos transparecer nosso imaginário de sexualidade, os valores culturais, os mitos, os preconceitos e os tabus de nossa educação familiar e da nossa inserção na sociedade. Nosso corpo reage diante das situações assistidas nos corredores e nas salas de aula, embora possamos nos silenciar diante dessas mesmas situações. As manifestações sexuais ocorrem na escola independentemente da nossa aprovação ou de nossa aceitação (MARTINELLI, 2011, p. 27).

O padrão que a escola valoriza e legitima como ideal é, sem dúvida, aquele que a sociedade também prioriza: o padrão de homem branco, heterossexual. Em função disso, ela se silencia em relação aos que não se encaixam neste padrão usando o discurso da neutralidade. Não é por acaso que os alunos que tem mais sucesso escolar são aqueles que melhor se identificam com o padrão instituído, por vezes também, os que fracassam são aqueles que não são legitimados pela cultura escolar: os negros, pobres, homossexuais, etc.

O reconhecimento da diferença hoje é considerado um debate indispensável sobre os potenciais e a qualidade da educação. Um breve retrospecto sobre a constituição do sistema educacional nacional e as teorias explicativas do fracasso escolar pode demonstrar o processo e as consequências da invisibilidade e da marginalidade social e teórica direcionadas as marcas da diferença (raça, sexo, sexualidade, orientação sexual, origem territorial, origem social e gênero) (MISKOLCI, 2010, p.127).

Esse processo de luta por igualdade de direitos e valorização das diferenças é um caminho longo e complexo, pois a própria mulher que teve uma formação cuidadosa e minuciosamente preparada desde a sua concepção para se colocar

num papel secundário, baseado numa hierarquia de gênero, tem em muitos casos, dificuldade em se reconhecer como autora da sua própria história. A família, a sociedade, a avalanche de informações das grandes mídias e a escola, se encarregam de ir estreitando as percepções femininas sobre sua própria condição. Para a mulher, fruto dessa formação, que aprendeu a se ver sempre como extensão do outro, que depende do masculino para ser completa, é difícil se perceber independente, é difícil romper com toda essa estrutura. Para muitas mulheres o ser independente chega a ser uma ousadia que abala todas as estruturas de sua formação e ela, muitas vezes, se sente insegura para fazer essa ruptura e quando pensa em fazê-la, tem medo do fracasso, se sente culpada por estar subvertendo a ordem aprendida.

Na concepção de Foucault (1987), o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir, pois caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência (FOUCAULT *apud* LOURO, 1997). É justamente essa capacidade de resistir aliado a um potencial de revolta que vem produzindo debates e embates na construção de novos conhecimentos, de novos olhares e conquistas de novos espaços por parte das mulheres.

Para lutar pelos seus direitos as mulheres precisam primeiro, se perceberem como pessoas de direitos, precisam fortalecer suas identidades, precisam compreender como essa estrutura foi formada desde a concepção, precisam localizar na sua história de vida, os momentos e as informações que foram levando a se anular, a se silenciar, a se perceber, muitas vezes, em segundo plano. Esse processo reflexivo e terapêutico irá iluminar os caminhos para a reconstrução de sua auto imagem e do fortalecimento da sua identidade. Caso esse processo não ocorra, ela continuará reproduzindo a hierarquia de gênero, colocando o masculino sempre em posição privilegiada com relação ao feminino. Essa ação/reprodução gerará impacto em todas as esferas sociais, inclusive na escola e é na escola, especificamente que a mulher, que é maioria do corpo docente, pode se colocar como reprodutora da própria condição de desigualdade ou pode proporcionar aos sujeitos, momentos reflexivos e emancipatórios dessa condição.

Grande parte da teoria e da literatura feminista supõe, todavia, a existência de um “fazedor” por trás da obra. Argumenta-se que sem um agente não pode haver ação e, portanto, potencial para iniciar qualquer transformação das relações de dominação no seio da sociedade (BUTLER, 2003. p. 56).

A escola possui as mais variadas estratégias para reproduzir a hierarquia de gênero. A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder (LOURO, 1997). É neste local que os conceitos e os preconceitos serão consolidados ou terão a oportunidade de serem revistos, questionados, debatidos, reformulados.

Há uma rede de significações tecida pela linguagem, pelo currículo, pelos materiais e práticas educacionais, a serviço da reprodução da hierarquia de gênero na escola. As práticas são tão naturalizadas que passam despercebidas aos olhos de muitos, inclusive dos profissionais que nela atuam. Um dos objetivos desta pesquisa é dar visibilidade, fazer perceber, fazer observar, analisar as muitas ações que marcam e contribuem para manutenção da hierarquia e desigualdade de gênero.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentos aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo para todas as pessoas (LOURO, 1997. p. 59).

Para romper com esse sistema, precisamos conhecer melhor todas as estratégias usadas que contribuem para a manutenção da desigualdade e tentar subverter essa ordem, ciente que esse processo é longo e não se dará da noite para o dia, pelo contrário, necessitará de empenho e coragem dos envolvidos para intervir, cotidianamente nas práticas escolares. É preciso afinar o olhar para as formas mais sutis de reprodução de desigualdade e atua de forma a questionar e desestabilizar tais práticas. O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também “faz”, produz, incita (LOURO, 1997).

1.2. O uso da linguagem e as relações de poder

Nossas ideias e atitudes em relação ao que é masculino e feminino nos são ensinadas principalmente pelo processo de aprender uma linguagem. A identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem (SILVA, 1999). A linguagem é um conjunto de atos repetidos ao longo do tempo, que produzem efeitos de realidade que acabam sendo percebidos como “fatos”, ela é investida do poder de criar o “socialmente real” por meio de atos de locução dos sujeitos falantes (WITTIG *apud* BUTLER, 2015)

É difícil perceber o quanto a linguagem está a serviço da reprodução da desigualdade porque ela simplesmente nos constitui enquanto sujeitos. Para questionar os significados da linguagem, precisamos nos questionar, colocar em cheque nosso sistema interno de significações, nossas verdades, nossa maneira de pensar, a fim de reelaborá-las e ressignificá-las, portanto, é importante falar sobre isso, pois quando falamos, elaboramos pensamento e temos a oportunidade de refletir sobre ele.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças. (LOURO, 1997, p. 65)

Segundo Lakoff (2010), as mulheres experimentam a discriminação linguística de duas maneiras: do modo como elas são ensinadas a usar a linguagem e no modo como o uso geral da linguagem as trata e ambos tendem a relegar as mulheres a certas funções de subserviência. Desde o nascimento, ou até mesmo antes dele, vamos constituindo nossa identidade baseados num conjunto de informações e significados que nos são ensinados, basicamente, através da linguagem. O tempo vai passando e as falas, carregadas de elementos que produzem distinções e desigualdades vão se naturalizando como se fossem verdades absolutas e inquestionáveis. Desde criancinhas, meninos e meninas

aprendem maneiras diferentes de falar. As meninas aprendem a falar mais baixo, de forma mais contida. Parece haver nas palavras, uma delimitação mais rigorosa, do espaço de atuação do feminino. Os meninos, quase sempre, tem mais liberdade para se expressarem, e são menos contidos ao fazerem.

Quando criança, as mulheres são encorajadas a serem “pequenas damas”. Pequenas damas não gritam de modo tão vociferante quanto garotinhos e são castigadas mais severamente por ter ataques de fúrias ou demonstrações temperamentais. Explosões são esperadas e, portanto, toleradas, quando vindas de garotinhos; docilidade e resignação são características correspondentes e esperadas das meninas. Ora tendemos a perdoar a exaltação de ânimo por parte de um homem, enquanto não perdoaríamos uma atitude idêntica de uma mulher: às mulheres é permitido fazer espalhafatos e reclamar, mas apenas o homem pode explodir de raiva (LAKOFF, 2010, p. 20).

Este aprendizado, muitas vezes cruel para as mulheres, será fundamental para dar ao homem uma fala mais forte, mais legitimada, de maior poder e conseqüentemente, colocar a fala feminina em segundo plano, como menos importante, ensinando-a a submeter ou a silenciar. Portanto, se ela for uma boa aluna e aprender direitinho o modo feminino de falar, mais tarde, quando for uma mulher adulta, será responsabilizada por não conseguir se expressar de forma clara e convincente. A dificuldade de expressão e argumentação poderão servir de pretexto para que ela seja colocada em posição inferior. .O discurso torna-se opressivo quando exige que, para falar o sujeito falante participe dos próprios termos dessa opressão – isto é, aceite sem questionar a impossibilidade ou ininteligibilidade do sujeito falante (BUTLER, 2003).

A observação e análise da linguagem como instrumento de poder nas interações entre gêneros é um campo pouco explorado, talvez pela complexidade da análise ou talvez pela força da naturalização da diferença que aí reside. O fato é que prestamos pouca atenção ao modo como as relações de poder são expressas nas conversas cotidianas entre homens e mulheres.

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades, etc). Além disso, tão ou mais importante que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado — os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser

associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados (LOURO, 1997, p.67)

Se observarmos bem as interações entre homens e mulheres no cotidiano, poderemos perceber que as mulheres se envolvem mais nos diálogos, se esforçam para manter a interação, valorizam a fala masculina, fazem perguntas, se mostram disponíveis para o diálogo, se mostram atentas ao ouvir. Por outro lado, os homens apenas emitem opiniões e afirmações sem produzir maiores interações em relação a fala feminina. Lakoff (2010) pontua que é característica das mulheres privilegiar a cooperação, afiliação e a deferência entre os participantes de uma interação. A predominância deste estilo nas mulheres em oposição ao estilo competitivo dos homens, segundo Lakoff (2010), resulta no desempoderamento das mulheres em interações com os homens. Existe uma distribuição de trabalho desigual na conversa. A partir do uso diferenciado de estratégias, podemos notar que as mulheres engajam mais ativamente na conversa para garantir a interação do que os homens (FISHMAN, 2010). Colocando-nos como bons observadores perceberemos que, os homens se interessam pouco pelo que as mulheres dizem, e que a fala dos homens costuma ser mais valorizada, portanto, quem define o que é importante ou não ser discutido na maioria das vezes nas interações é o homem.

A fala masculina é considerada assim, a fala oficial, não por acaso que a língua faz referência sempre no masculino, portanto, a fala universal, está no masculino. Logo quando crianças, as meninas têm que aprender isso, que as falas estão sempre no masculino e que muitas vezes ela irá ouvir a expressão “o homem” se referindo ao homem e a mulher e quando a professora se referir aos pais dos alunos ela estará dizendo sobre os pais e as mães. Na escola, ela irá ouvir a expressão “os alunos” se referindo aos meninos e às meninas. E neste aprendizado cotidiano, muitas vezes ela poderá se sentir incluída ou não, dependendo das circunstâncias, do que é dito e do que não é dito. Poder é uma realização humana, situado na interação diária. Tanto as forças estruturais quanto as atividades interacionais são vitais para a manutenção e construção da realidade social (FISHMAN, 2010)

O domínio do masculino está tão fortemente entranhado na linguagem que, recentemente assistindo ao jogo final de handebol dos Jogos Panamericanos de Toronto 2015, onde a seleção feminina disputava a medalha de ouro, o narrador

explicava os posicionamentos das jogadoras em quadra, durante todo o jogo, da seguinte forma: “A jogadora fulana de tal, faz a função do quinto homem da defesa. A ciclana é o homem do ataque”, e assim por diante. A fala do narrador é tão naturalizada, que os menos observadores nem percebem que a linguagem usada vem reafirmando da soberania masculina.

É preciso entender que os homens não nasceram com a faculdade do universal e que, ao nascerem, as mulheres não foram reduzidas ao particular. O universal tem sido e continua, e é continuamente, em todo momento, apropriado pelo homem. Isso não acontece meramente, isso tem de ser feito. Trata-se de um ato, de um ato criminoso, perpetrado por uma classe contra a outra (BEAUVOIR *apud* BUTLER, 2013, p. 202).

No cotidiano escolar, assim como na sociedade em geral, a linguagem demarca lugares e posicionamentos. Além da fala universalmente masculina, com suas questões lexicais, a escola usa da linguagem a todo o momento para deixar claro que tipo de comportamento espera-se dos alunos, e nesse aspecto, as meninas são cobradas com mais rigor com frases bem conhecidas, do tipo: “meninas não gritam” “meninas não falam palavrão” “meninas não respondem mal”, etc. Marcando assim, o lugar que elas devem ocupar, de obediência e docilidade. Enquanto com os meninos há uma maior tolerância a tais comportamentos e as chamadas de atenção estão diretamente voltadas para corrigi-los, com frases do tipo: “pare de gritar” ou “você não deve falar palavrão”, sem no entanto, fazer menção ao comportamento esperado para o gênero masculino. Percebe-se também que os meninos usam a voz para demarcar espaços na sala de aula, falando alto, interagindo com todos da turma, às vezes até fazendo gracejos para que todos riam enquanto as meninas costumam falar mais baixo e interagem mais com as colegas a sua volta. Nos casos de reincidência de atos indisciplinados é comum ouvirmos a professora dizer: “desta vez não vou querer falar com sua mãe não, agora quero a presença de seu pai!” Esta fala coloca o pai em absoluta posição de maior poder em relação à mãe, e quase sempre as crianças se assustam, pois sabem que, na maioria das vezes, o pai tem mais autoridade e rigor que a mãe.

O uso da linguagem pode nos trazer, cotidianamente, armadilhas sutis de demarcações de territórios e posições de poder tão cristalizadas que passam despercebidas. É necessária atenção e perspicácia dos professores para perceber tais armadilhas e reorganizar suas falas dando novo sentido e nova orientação aos

alunos em suas interações cotidianas. Caso contrário, continuaremos reproduzindo a ideia de que há um modo de falar feminino, mais delicado, mais contido, mais frágil e um modo de falar masculino, mais forte, mais consistente e mais legitimado.

A linguagem não funciona de forma mágica nem inexorável: há uma plasticidade do real em relação à linguagem: a linguagem tem uma ação plástica sobre o real. Ela pressupõe e altera seu poder de ação sobre o real por meio de atos elocutivos que, repetidos tornam-se práticas consolidadas e, finalmente, instituições (BUTLER, 2003, p. 202).

Aprender a linguagem universal e saber usá-la com poder de argumentação e questionamento pode empoderar as mulheres nas interações cotidianas e, sem dúvida, é um caminho para intervenção na realidade e se essa intervenção não começa em casa, ela deve encontrar espaço de atuação dentro da escola, pois a base curricular nacional vem dando ênfase a linguagem como área de conhecimento a ser trabalhado e construído.

A área de Linguagens trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (BNC/MEC, 2015).

A Base Nacional Curricular traz como um de seus objetivos: “Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações” (BNC/MEC, 2015).

Reforçando a importância de se desenvolver a linguagem na escola, o Ministério da Educação construiu novas diretrizes para o trabalho com a oralidade e as colocou na condição de direitos de aprendizagem para todos os alunos. Um desses direitos é: “Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala”. Se considerarmos que a participação nas interações orais é um direito de aprendizagem para todos os alunos e que as meninas costumam participar menos do que os meninos, então podemos

afirmar que as meninas precisam ser mais estimuladas às participações orais para que possam ter seus direitos de aprendizagem garantidos.

Para Wittig (2015), a tarefa das mulheres é assumir a posição do sujeito falante autorizado, a qual, em certo sentido, é seu direito ontologicamente fundado, e derrubar um conjunto de categorias que produz divisões artificiais e estereotipadas (Wittig *apud* Butler, 2015).

CAPÍTULO II

O CURRÍCULO E A DESIGUALDADE DE GÊNERO

Refletir sobre currículo, nos leva a pensar sobre seus conceitos e concepções. Precisamos lembrar que dentro de uma concepção mais tradicional, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos (SILVA, 2010). Esse modelo nos remete a pensar a escola com a mesma concepção de uma linha de produção de uma fábrica.

No discurso curricular de Bobbitt, em seu livro “The curriculum” (1918), o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados (BOBBITT *apud* SILVA, 2010). As teorias tradicionais estão mais centradas nos aspectos técnicos do currículo, uma vez que o que importa é a conservação da ordem vigente. Porém essa concepção não foi suficiente para abarcar a complexidade das nuances que envolvem a formação de um sujeito em determinados contextos, que diferem muito da formação de outros em outros contextos, dentro de uma mesma sociedade. Portanto fez-se necessário observar e considerar todos os fatores que envolvem a formação do sujeito e através dessas análises foram surgindo as teorias críticas que propõem um questionamento acerca de quais conhecimentos serão eleitos para compor o currículo, e porque esses conhecimentos e não outros foram selecionados. Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outra? As teorias chamadas críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010).

[...] os saberes a serem universalizados são eleitos, entre vários outros, e essas eleições fazem parte das políticas que orientam a instituição/sistema educacional. Entretanto, os currículos não somente sistematizam e organizam os conhecimentos ou as habilidades a serem universalizados pelas escolas e aprendidos pelos e pelas estudantes, eles buscam produzir e universalizar significados da cultura e, neste sentido, educar os gêneros, formar as corporalidades e apresentar subsídios a formação de identidades (CAETANO, 2013, p. 67).

É preciso analisar que tipo de sociedade nós temos e que tipo de sujeitos queremos formar para conservar ou modificar a sociedade. Nesse sentido as teorias

críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 2010).

Entendendo que o currículo não é algo estático e definido, mas sim dinâmico e em movimento, Caetano (2013) define como movimentos curriculares as pedagogias escolares e as tecnologias pedagógicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, mídia etc.), que significadas na cultura e obedecendo a certa lógica de planejamento, constroem, ensinam e regulam as corporalidades, produzindo modos de subjetivações e arquitetando formas e configurações de estar e viver na escola e, logicamente, na sociedade.

Portanto, para refletirmos sobre o currículo, neste trabalho, vamos pensá-lo como um conjunto de escolhas de certos conteúdos, disciplinas, metodologias, procedimentos, práticas e organizações escolares que envolvem e são envolvidas por relações sociais de interesses diversos, ou seja, em um território onde se estabelecem e se reproduzem relações políticas e sociais de poder.

O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2010, p. 147).

Sendo o currículo uma construção social, e instrumento ideológico e político, não resta dúvida que ele tem contribuído para a reprodução de uma estrutura social desigual, priorizando algumas categorias ao maior acesso e apropriação de bens e recursos culturais e econômicos do que outros. Através das relações sociais estabelecidas no currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas (SILVA, 2010). Ou seja, o currículo contribui para as pessoas se posicionarem na sociedade, tanto numa condição de quem detém o poder quanto na condição daqueles que se submetem a ele de uma forma naturalizada como se estas posições fossem predeterminadas e inquestionáveis. Para Silva (2010), a formação da consciência dominante ou dominada é determinada pela gramática social do currículo.

As teorias críticas sempre colocaram em pauta a análise do currículo dentro de um contexto social, considerando as relações de poder nas quais ele está envolvido. Nestas análises o poder está sempre relacionado às condições econômicas e ao capitalismo. Ampliando mais esse conceito, surgem as teorias pós-críticas, que apontam várias formas e várias categorias de poder espalhadas pela sociedade. Segundo Silva (2010), com as teorias pós-críticas o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação encontrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. É importante ressaltar que a ampliação desse conceito, abarcando as diversas categorias de poder na sociedade, se deve as discussões, as reflexões e as lutas do movimento feminista, que cada vez mais ganhou força, notoriedade e legitimidade. O feminismo já vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder na sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado (Silva, 2010). Os argumentos feministas que implicam em considerações sobre o currículo são exatamente, as relações sociais de poder que se vêm construídas e reproduzidas cotidianamente na sociedade e no interior das instituições escolares.

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, a educação e ao currículo (SILVA, 2010, p. 92).

Precisamos considerar que durante muitos séculos as mulheres não tiveram acesso à escola. Apenas aos homens era dado esse direito e esse poder. Precisamos considerar também que em nossa sociedade e em nosso sistema educacional, certas disciplinas são consideradas mais masculinas, como a área das Ciências Exatas, por exemplo, enquanto outras são consideradas mais femininas, como a área de Ciências Humanas. Conseqüentemente algumas profissões eram e ainda são consideradas mais masculinas e outras, femininas e isso tem relação explícita e diretamente com a posse do poder. Profissões consideradas mais femininas têm menos valorização e menor remuneração que as consideradas masculinas. Os estereótipos de gênero eram e ainda são internalizados e reproduzidos pelos próprios professores.

As análises mais recentes sobre gênero no currículo demonstram que “não se trata mais, simplesmente, de ganhar acesso as instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-lo radicalmente para refletir os

interesses e as experiências das mulheres (SILVA, 2010). O autor ainda afirma que o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens, mas num mundo ainda definido pelos homens. O movimento feminista faz uma análise dos arranjos e das formas de organização sociais que mostram que a sociedade está construída de acordo com as características do gênero masculino, sendo assim, a escola e seu currículo tem em sua essência, as formas, das mais claras às mais sutis, de reprodução de um mundo onde impera o modo de ser masculino.

Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente também é claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a instituição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (Silva, 2010, p.94).

Sustentados pelas ideias desse autor pode-se afirmar que as características da sociedade em que vivemos, estão intimamente ligadas ao modo de ser, ao modo de ver e de administrar o poder e, portanto, o modo masculino que tem imperado sobre o feminino em termos políticos e sociais. A valorização da disciplina, da ordem e do pensamento racional se destaca em contrapartida com o olhar de menos valia, sobre a sensibilidade, a emoção e a subjetividade. Até mesmo a hierarquização das áreas do conhecimento, valorizando aquelas disciplinas e conteúdos que privilegiam a razão e a ordem em detrimento daquelas que estão mais voltadas para as artes, a estética e a humanização. Não é por acaso que o mercado de trabalho valoriza mais e remunera melhor as profissões e cargos que primam pela produção de bens capitais, pela competição, por interesses particulares. As profissões menos valorizadas e remuneradas são aquelas voltadas para as artes e o desenvolvimento humano. Também o sistema de avaliação classificatório e excludente consolida todo esse conjunto de práticas educacionais fundadas num currículo construído aos moldes masculinos. Lançando um olhar crítico sobre o interior das escolas perceberemos inúmeras práticas que favorecem o desenvolvimento de um sujeito individualista, competitivo, com interesses pessoais acima do bem comum. Aliás, a produção desse tipo de sujeito ganha, cada vez mais força em nossa sociedade.

Compondo o currículo escolar temos ainda, as práticas que não estão registradas nos planejamentos, as posturas, os olhares, os ditos e os não ditos, o chamado currículo oculto. Ao observar as crianças brincando de casinha, representando e reproduzindo os papéis sociais da mãe na cozinha e do pai que sai para trabalhar, nos possibilita, no mesmo instante, intervir na situação e chamá-las a refletir sobre essas representações. Isso é construção de conhecimento, isso é currículo, da mesma forma, que, ao silenciarmos diante dessa situação, estaremos contribuindo, naturalmente para sua reprodução e isso também faz parte da construção hodierna do currículo. Quantas vezes os professores interrompem diálogos entre os alunos em sala de aula, onde estão presentes as questões de gênero, como por exemplo, meninas dizendo que homens não prestam ou meninos chamando meninas de periguetes? Em nossa experiência, na maioria das vezes, vê-se é o professor alegando que o momento da aula é impróprio para aquele tipo de discussão e não problematizando a temática. Quantas vezes se silencia ou até mesmo reafirma-se os estereótipos de masculino e feminino dentro das escolas? Tudo isso também é currículo.

Quando entra-se numa sala de aula e percebe-se que os alunos tidos como mais indisciplinados e atrasados estão sentados no fundo da sala, tem-se que ter um olhar de forma mais crítica para a produção curricular que está acontecendo ali, que é muito diferente de quando a professora busca colocar perto de si os alunos com mais dificuldade. É esse exercício de olhar cuidadoso que precisa-se fazer na escola.

O modo como, meninos e meninas, se agrupam na sala de aula e na hora do recreio, também revela um currículo em produção. Na hora do recreio as meninas costumam fazer rodinhas de conversas, compartilhando seus lanches e suas histórias, enquanto os meninos, normalmente, priorizam brincadeiras de correr, tipo pega pega e polícia e ladrão explorando todos os espaços possíveis e, especialmente praticando atividades corporais de movimento. Também gostam de brincadeiras de combate e de lutinha. É importante observar que os agrupamentos por gênero, durante as brincadeiras é uma característica marcante entre as crianças em geral, atentando para o detalhe de que, meninos com um comportamento tidos como afeminados tendem a se agrupar com as meninas durante as brincadeiras e meninas com comportamentos ditos mais masculinizados, costumam ter preferência pelas brincadeiras dos meninos. Embora esses agrupamentos aconteçam de forma

espontânea e dinâmica, vez por outra vão surgir comentários e críticas sobre essas crianças que resolvem subverter a ordem das coisas, e este é um momento de intervenção e produção curricular. Seria importante que se pudesse ao menos orientar a hora do intervalo de forma a criar com as crianças espaços e brincadeiras de forma coletiva e que incentivasse outros tipos de agrupamentos. Vê-se que a escola ainda não se atentou que o momento do intervalo ou recreio também deveria ser educativo.

É bem verdade que a escola tem caminhado na construção de um discurso sobre a reconhecimento, respeito e valorização da diversidade porém o discurso ainda está dissonante com a prática. Muitas vezes a escola buscar orientar ou até mesmo punir atitudes preconceituosas, porém continua produzindo e reforçando as diferenças e as desigualdades em suas práticas. Mais do que respeitar e tolerar a diversidade, precisa-se avançar mais no reconhecimento e aprendizagem de algumas identidades que estão presentes no nosso cotidiano e tirá-las do lugar da invisibilidade, valorizando-as e colocando-as no lugar da igualdade de direitos.

2.1. Os livros didáticos

As disciplinas, os conteúdos e os materiais didáticos, cada um da sua forma, tem dado contribuições para a construção dessa sociedade masculina, machista, individualista e patriarcal. Os movimentos curriculares que se realizam nas práticas cotidianas da escola não são elementos de transmissão desinteressados de conhecimento, mas construído nos interesses que são eleitos na escola e nos sistemas sociais (CAETANO, 2013). Nas várias áreas de conhecimento trabalhadas na escola, as referências, os inventores, os pensadores, as personalidades a serem estudadas e conhecidas são em sua grande maioria, homens. É impressionante como o poder do conhecimento é atribuído aos homens.

As representações nos livros didáticos são, em sua maioria, do sexo masculino. Se buscarmos em nossa memória, quais as mulheres tiveram papel relevante em nossa história, em nossa cultura, com certeza levaremos mais tempo pensando e encontraremos poucos nomes. É fundamental refletirmos que as

identidades e as diferenças não compõem a sociedade e a escola simplesmente como elementos da natureza. Elas são produtos de práticas e construções sociais e culturais, portanto necessitam ser questionadas e problematizadas.

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres (LOURO, 2003, p. 70).

Várias pesquisas já foram realizadas analisando livros didáticos e suas representações. O livro didático é um forte indicador do currículo, pois ele, muitas vezes, direciona ou até mesmo determina quais saberes serão trabalhados. Daí o interesse por este objeto de análise. De acordo com Beisiegel (2001), é a partir da segunda metade da década de 1970, com o início da "Década da Mulher", mais precisamente, em 1975, que as pesquisas se voltaram para as questões femininas. Neste período, aumentaram nas discussões relacionadas aos conteúdos dos livros didáticos. Essas preocupações indicaram um avanço teórico nessas questões, que passaram a focar as formas implícitas e explícitas do sexismo veiculado pelos livros didáticos.

Uma importante pesquisa de análises de livros didáticos foi realizada por Regina Pahim Pinto em sua dissertação "O livro didático e a democratização da escola" (1981). A pesquisadora analisou 48 livros indicados para a 4ª série das escolas primárias do Estado de São Paulo, no período de 1941 a 1975. Através da análise de conteúdo, a autora procurou detectar, a forma como o livro didático contribui para reproduzir uma visão parcial e deturpada das parcelas da população que, por alguma razão, recebem tratamento diferenciado em nossa sociedade. Assim, no exame das ilustrações, a autora não se limita apenas à frequência de aparecimento das personagens femininas e masculinas, mas verifica a individualização que a personagem recebe; a composição sexual dos grupos, o local onde a ilustração aparece e o tratamento estético que recebe. O tipo de trabalho que a personagem aparece desempenhando também recebe atenção sob uma série de itens, que vão desde a própria atividade até os acessórios que utiliza, como um avental por exemplo.

Os papéis sexuais aparecem bem definidos e bipolarizados atribuindo características estereotipadas e construídas para o masculino e para o feminino. Uma maior proporção de homens se destaca nos grupos, onde a mulher tende a ocupar posições de menor evidência. Quanto à atividade, um número muito reduzido de mulheres aparece exercendo atividade profissional, sendo as três mais frequentes a de professora, doméstica e lavradora. O mundo do trabalho é muito mais diversificado para o homem do que para a mulher. Ainda, o homem é representado nas ilustrações em atitude muito mais ativa do que a mulher. O tratamento das personagens no texto, também é alvo de análise semelhante, com ênfase ao papel desempenhado nas histórias e ao valor atribuído as personagens. A superioridade masculina se reforça e se confirma por todos os indicadores utilizados: a posição de protagonista, a presença nos títulos, a maior complexidade, grau de participação e diferenciação com que as personagens masculinas são apresentadas, a própria identificação: mais homens do que mulheres recebem um nome próprio, enquanto a identidade da mulher se dilui.

Os livros didáticos continuam sendo objetos de análises e de pesquisas que pretendem observar o que permaneceu e o que mudou nas mais recentes publicações. Embora possamos perceber avanços no que diz respeito às propostas metodológicas apresentadas nos livros, quando o assunto está ligado a gênero e diversidade, o que se tem constatado é que eles continuam apresentando modelos estereotipados para meninos e meninas e garantindo, no interior do sistema educacional, lugar reservado para a reprodução da desigualdade.

Pires (2002) analisou 205 ilustrações contidas em 17 livros de Língua Portuguesa publicados entre as décadas de 1980 e 1990, constatando que há poucas mudanças relativas à novas posições de sujeitos para as mulheres. Tais materiais didáticos acabam sendo mais um modo de reforçar imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas para o masculino e o feminino. A mulher continua sendo apresentada com tarefas ligadas ao cuidado com os filhos e com a casa e o homem desempenhando as mais diversas ocupações profissionais.

A partir de 1996 os livros didáticos comprados pelo MEC passaram pela avaliação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que estabelece que os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1997), porém o critério de avaliação dos livros, sob uma perspectiva de gênero não foi suficiente para alterar

os padrões estabelecidos para o masculino e o feminino nas representações, visto que esses padrões estão tão cristalizados e naturalizados inclusive nas mentes dos avaliadores dos livros didáticos.

Ao analisar um dos livros didáticos, bastante adotado nas escolas públicas de Belo Horizonte, no triênio de 2013 a 2015, podemos perceber realidades bem parecidas como as apontadas nas pesquisas de mais de 30 anos atrás. O livro em questão é da Coleção Ápis – Letramento e Alfabetização, das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da editora Ática, destinado ao segundo ano do ensino fundamental e que foi aprovado pelo PNLD/2013 – Programa Nacional de Livro Didático.

O livro didático em questão, continua apresentando um número maior de imagens masculinas do que femininas, os autores dos textos que compõem o livro são, em grande maioria, homens assim como nas análises de livros didáticos mais antigos. O mais marcante na análise deste livro são as formas de representação das mulheres nas imagens e nos textos. Logo ao abrir o livro observamos que o sumário traz a representação de um menino e uma menina. Enquanto a menina está numa posição estática (figura 1), o menino é apresentado voando, com uma capa vermelha e com os cabelos esvoaçantes (figura 2), reforçando a ideia de que o movimento é uma atividade mais masculina, como veremos de forma mais aprofundada mais adiante.



Figura 1



Figura 2

Na imagem do quarto onde aparecem 3 crianças (Figura 3) podemos observar que as duas meninas estão deitadas, paradas. Uma está lendo. Na parede perto da cama da menina tem uma foto de uma bailarina. O menino está na parte alta do beliche, lugar supostamente de acesso mais difícil e que exige maior destreza para subir. Ele está sentado brincando de aviãozinho.



Figura 3

O primeiro texto apresentado no livro é uma piada (Figura 4), onde o menino desvaloriza a tia de forma debochada e inferiorizando sua beleza por causa da sua maquiagem.



Figura 4

Em vários textos e imagens a mulher é apresentada de forma estereotipada, como dona de casa, dona da cozinha (figura 5), fazendo a feira (figura 6), como velhinha fiando (figura 7) ou de forma debochada como gorda (figura 8).

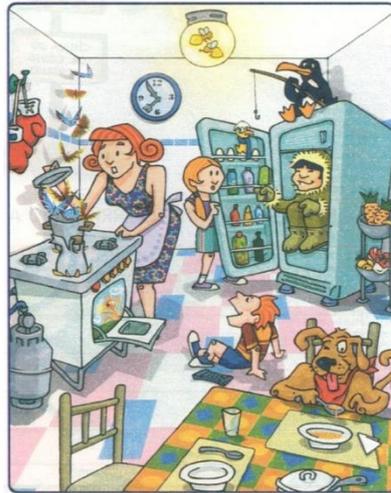


Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

A única atividade profissional que a mulher aparece exercendo é de professora (Figuras 9 e 10).



Figura 9



Figura 10

Os homens aparecem em atividades mais diversificadas, de vendedor (Figura.11), de cientista (Figura 12) e em posição social bem sucedida (Figura 13).



Figura 11

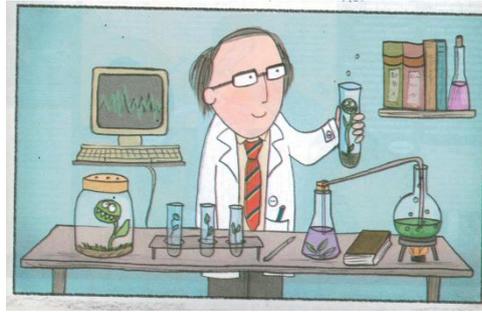


Figura 12



Figura 13

Nas últimas páginas do livro ilustrando o poema "Bate Pilão", vem a imagem de uma mulher negra, de pés descalços e com lenço na cabeça, socando o pilão (F.14) lembrando uma representação da mulher no período da escravidão.



Figura 14

Com essa pequena análise, além de perceber que os livros didáticos podem reforçar identidades como se estas fossem de todo um grupo social, notamos que as imagens trazidas representam práticas sociais muitas vezes esperadas em meninos e meninas, homens e mulheres. Enfim, o que se percebe é uma necessidade de investimentos na temática de gênero e educação, incluindo materiais didáticos e formação de professores para a análise desses materiais e também para uma construção mais crítica do currículo. Percebe-se que os próprios educadores também pouco observam os conteúdos subliminares que aparecem nos livros

didáticos e apenas reproduzem muitas vezes, essas ideias que veiculam preconceitos de gênero, raça e classes sociais.

2.2. A Literatura Infantil Clássica

Ainda refletindo sobre os livros e materiais didáticos que compõem o currículo escolar, não podemos deixar de citar os contos clássicos da literatura infantil que contribuem com a construção do imaginário de qualquer criança que passe por uma escola. Os contos clássicos sempre estiveram presentes no cotidiano escolar da educação infantil e anos iniciais do 1º ciclo e continuam envolvendo as crianças em suas tramas. Vez por outra estes contos são reconstruídos e adaptados para as telas do cinema, com releituras projetadas para atrair públicos de todas as idades. Portanto, é preciso que façamos uma análise mais minuciosa das representações femininas presentes nesses contos e como essas representações contribuem para reforçar os estereótipos de gênero tão arraigados em nossa sociedade.

Na leitura dos contos de Charles Perrault (1670), os atributos das personagens femininas logo saltam aos olhos. Cinderela, Bela Adormecida e Chapeuzinho Vermelho são muito lindas, dóceis e amáveis e lembram as garotas ingênuas e desprotegidas, que estão expostas aos perigos do mundo (MENDES, 2000). Não há como negar a influência dos contos clássicos, na construção social do gênero. Ouvir dezenas de vezes, histórias como as de Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida e Chapeuzinho Vermelho, onde as personagens sempre são apresentadas como frágeis e indefesas e que necessitarão de um príncipe ou um caçador forte e corajoso para salvá-las, pode ir introjetando no inconsciente feminino a ideia de que ela sempre precisará de um homem para se sentir segura.

Esses contos trazem, de maneira muito marcante, a vulnerabilidade feminina resgatada pela força e superioridade masculina. As princesas são o símbolo da fragilidade, que deveria caracterizar as mulheres, seres humanos submissos às contingências do destino (MENDES, 2000). Na história da Bela Adormecida, a princesa fica totalmente passiva, num sono profundo, aguardando a chegada do príncipe salvador que irá beijá-la, despertá-la e se casar com ela. Na história da Cinderela também é o príncipe que irá salvá-la daquela vida de excesso de trabalho e de maus tratos que ela vivia na companhia da madrasta e suas filhas, malvadas e

invejosas. Outra característica interessante das duas histórias acima é o fato do príncipe, logo que as vêem se encantam por suas belezas. Há uma supervalorização da estética feminina determinando que para ser princesa, ela tem que ser muito bela.

A beleza era o maior "estigma" da feminilidade, se a mulher não fosse bela, não seria feminina. Era o primeiro dom com que se preocupavam as fadas, e era a razão da interferência do herói. O príncipe só salvava a jovem ameaçada ou atingida pelo mal depois de vê-la e encantar-se com sua infinita beleza. A bondade, a delicadeza, a honestidade, o recato, a obediência eram os outros estigmas da fragilidade feminina (MENDES, 2000, p. 130).

Na história da Branca de Neve a personagem já começa sendo retratada por sua beleza e bondade. Beleza atribuída a uma pele branca como a neve e lábios vermelhos como o sangue. A pele branca da personagem é realçada de forma marcante como um traço de sua beleza, fixando e naturalizando a ideia de que o belo é o branco. Também nessa história, assim como na de Cinderela, a personagem sofre consequência da inveja de outra mulher, neste caso, sua madrasta, criando assim, novos estereótipos femininos. Outro fato marcante da história da Branca de Neve é o fato dela aceitar, ingenuamente, uma maçã de uma pessoa estranha, que, por estar envenenada, faz com que ela caia em sono profundo. Branca de Neve, assim como a Bela Adormecida, só será despertada pelo beijo do príncipe salvador e, neste caso também, o príncipe se encanta por sua beleza assim que a vê. É interessante percebermos que em nenhuma dessas histórias aparece qualquer menção aos sentimentos das princesas pelos príncipes.

Chapeuzinho Vermelho também é descrita como uma menina meiga e ingênua que é orientada pela sua mãe a ir na casa de sua avó, porém, sem passar pelo caminho da floresta pois lá correrá o risco de ser atacada pelo lobo mau. Nesta história, a figura masculina do príncipe salvador é substituída pela figura do caçador, também com atributos de força e coragem, para salvar a frágil garotinha e sua vovozinha das garras do lobo. Perrault (1967) conseguiu nesses contos retratar, com os requintes da arte literária, o modelo de comportamento feminino esperado pela sociedade machista: a mulher deve ser linda, dócil, obediente e infinitamente bondosa (MENDES, 2000).

É importante que a escola trabalhe com os contos clássicos da literatura infantil de forma crítica e elucidativa, oportunizando aos alunos o contato também

com outras obras que trazem novos valores e novas representações. Um bom exemplo disso é o conto “A princesa e o sapo” (2009) que foi adaptado para o cinema e traz uma personagem negra, trabalhadora, inteligente e dinâmica que, por suas qualidades, conquista o coração do príncipe. Contribuindo com essa temática, a autora Ana Maria Machado (2004) reescreveu a história de Dona Baratinha, dando-lhe um novo final, onde a personagem lamenta não ter se casado, mas faz a seguinte reflexão: “- Coitado do ratinho! Mas para mim foi uma sorte. Não podia dar certo um casamento com um noivo que gosta mais de feijão do que de mim. Melhor eu ficar sozinha e gastar o meu dinheiro pra me divertir. E assim fez.”

Outra boa opção de trabalho é com a história de Shreck (2001) que traz a personagem da princesa Fiona, contrapondo alguns estereótipos de princesa. Fiona é uma “ogra” gordinha e verde, mostra-se uma mulher forte, dona do seu próprio nariz, determinada, mas que em nenhum momento perde sua feminilidade, tampouco sua beleza.

Se a escola tem sido lugar da reprodução dos estereótipos de gênero, ela deverá ser também o lugar para repensar e desconstruir estes estereótipos, e a literatura é um canal amplo de possibilidades para trazer a tona essa discussão.

2.3. As aulas de Educação Física

Outro importante marcador de reprodução da desigualdade de gênero na escola são as aulas de educação física pois esta tem a peculiaridade de trabalhar direta e especificamente com o corpo atribuindo a ele espaços, representações e oportunidades diferenciadas para meninas e para meninos. Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente (LOURO, 2003, p.72).

Na escola a educação física é uma disciplina com características práticas que predominantemente trabalha seus conhecimentos por meio do corpo, da aprendizagem dos gestos e das dinâmicas dos jogos ou demais conteúdos. Porém não só os corpos estão em movimentos durante as aulas de educação física. Também estão em movimento os conhecimentos cujo acesso deve ser garantido a todos os estudantes. Tais conhecimentos modificam ao longo da história, adquirem novos contornos e características a partir de reformulações pedagógicas, mudam as relações de gênero ali

em curso e em todo o campo social e são modificados por elas. (ALTMANN, 2015, p.20)

Durante muitos anos, e ainda hoje acontece dos sujeitos e suas identidades, receberem significados a partir corpo biológico, através de um olhar naturalizado sobre as capacidades e potencialidades diferenciadas para o corpo feminino em relação ao masculino, porém precisamos observar e compreender que até mesmo o desenvolvimento do corpo sobre influências das vivências, das experiências, da cultura. As corporeidades produzidas e refletidas na educação física escolar reproduzem o modelo de discriminação dos papéis masculinos e femininos existente na sociedade mantendo como referência os padrões masculinos (DUARTE, *apud* VIANA, 2010, p. 155).

Conferir a importância da cultura na fabricação dos corpos e dos sujeitos e entendê-los como produtos dos regimes discursivos contemporâneos que neles se inscrevem marcando-os como corpos dotados de significados (e não de outros) dentro do espaço escolar ou fora dele (DORNELLES, 2012, p. 189).

Podemos perceber a cultura de uma sociedade observando seu modo de vestir, de se movimentar e se posicionar no espaço, ou seja, a corporeidade é uma construção social, um modo de se colocar no mundo. Observando, até mesmo, imagens de pessoas diversas nas grandes mídias, podemos atribuir vários significados e sua cultura pelo modo como se vestem e se apresentam, pelos tipos de roupas, sapatos, acessórios e pelas posturas corporais nas imagens.

Sant'Anna (2006) sinaliza a possibilidade de caracterizarmos uma dada cultura e um determinado período histórico através dos corpos, pois eles falam, exprimem, estampam as regras sociais e as (im)possibilidades de uma determinada época e/ou lugar. São o mais belo traço da memória da vida. (SANT'ANNA, *apud* DORNELLES, 2012, p.190)

Através da citação podemos perceber que a sociedade produz marcas diferenciadas através de sua cultura. Altmann (2015) fala sobre uma sutil disseminação de uma educação corporal diferenciada por gênero na nossa sociedade. A autora faz uma análise de propagandas de calçados infantis, justificando que os calçados não apenas são imprescindíveis para grande parte dos esportes, mas também porque através de tais propagandas se divulgam mensagem sobre o corpo e o movimento, extremamente diferenciados por gênero.

Os calçados produzidos para meninos são mais confortáveis, mais resistentes e mais apropriados para o movimento. Aqueles produzidos para meninas são, em grande parte, frágeis menos resistentes e menos confortáveis, pois atendem, preferencialmente a critérios estéticos: sapatos de salto alto são comercializados para meninas desde o momento em que elas são capazes de dar seus primeiros passos. Não restam dúvidas de que calçados podem facilitar ou limitar brincadeiras e ações, especialmente aquelas que exigem movimentos amplos e variados (ALTMANN, 2015, p. 31).

Não são apenas as características dos calçados que apresentam classificações bem distintas do que se espera do movimento feminino e masculino, mas também as mensagens no formato das divulgações e apresentações do produto, através de imagem ou vídeo. Altmann (2015) acompanhou e analisou as publicações de uma famosa marca de calçados infantis no perfil do Facebook da empresa entre janeiro de 2011 e julho de 2013. E constatou que neste período não foi encontrada nenhuma imagem de menina praticando esporte e raras foram as imagens de meninas em movimento ou utilizando um tênis.

Essa reflexão sobre os calçados femininos e masculinos, suas características e mensagens subliminares nos fazem pensar o quanto destoantes são as possibilidades, oportunidades e estímulos para o desenvolvimento do movimento corporal masculino em relação ao feminino, destacando que, em muitos casos, os calçados femininos não só dificultam o movimento como também o limitam e o atribui um lugar. Se considerarmos que as práticas de esporte e outras práticas corporais são menos frequentes e regulares para meninas do que para meninos podemos concluir que suas oportunidades de aprendizagem são mais restritas (ALTMANN, 2015, p.40).

A tendência das marcas de calçados em expor meninas e meninos em cenas, contextos e condições tão diferenciadas não é um fato isolado e sim uma tendência social que pode ser observada no cotidiano. Essa tendência se reflete em outros veículos de comunicação, em imagens de outdoors, estampas de camisetas, televisão e internet. Imagens de meninas dançando balé estão sempre estampando camisetas femininas enquanto os meninos normalmente são apresentados em brinquedos e brincadeiras em movimentos mais radicais, como skate, bicicletas ou futebol, e essas mensagens também demarcam lugares.

As imagens não apenas retratam um corpo, elas o constituem (ALTMANN, 2015, p. 31). Além de campanhas de publicidade, podemos observar na prática, em

praças, parques, clubes e outros espaços de lazer que, normalmente os meninos são mais estimulados para as atividades que exigem habilidades corporais de correr, saltar, escalar, pedalar, rolar no chão, estimulando a construção de novas percepções e aprendizagens no que diz respeito a corporeidade. Essas situações são vistas com tanta naturalidade que parecem mesmo que as diferenças de habilidades físicas entre meninas e meninos são determinadas por fatores biológicos.

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas" (LOURO, 2003. p. 60).

Quando entram para a escola, as marcas da diferença já estão colocadas e encontram ali espaço para seu reforço e reprodução. É difícil mensurar o tamanho e a força deste impacto na constituição da corporeidade feminina. As desigualdades de gênero ali presentes ainda educam de formas distintas corpos de meninos e meninas conforme constata pesquisas desenvolvidas em escolas brasileiras (ALTMANN, 2015, p. 31).

É uma prática muito comum nos dias atuais professores de educação física separarem a turma por sexo, justificando, com base nos fatores biológicos, que as habilidades motoras são bastante diferentes entre meninos e meninas. Não é incomum ouvirmos relatos de professores dizendo que as aulas são muito mais produtivas com a separação dos sexos, pois as meninas acabam atrapalhando o processo dos meninos por serem mais lentas e menos habilidosas, por outro lado as meninas ficam desestimuladas e inseguras ao fazerem atividades juntas com os meninos.

Percebe-se assim que as justificativas para a separação das turmas por sexo devido as diferenças motoras e físicas de meninos e meninas são fundamentadas numa percepção biológica e equivocada do desenvolvimento humano, ou seja, as assimetrias são vistas como algo natural e inevitável, devido a uma construção social de gênero sobre o sexo. O esperado socialmente como próprio para meninos e meninas parece advir das determinantes biológicas, sem que se perceba a construção histórico-cultural no qual os estereótipos de gênero são fruto (SAMPAIO, 2014, p. 84).

Mas essa concepção do desenvolvimento físico determinada pelo fator biológico não aparece por acaso. Historicamente a educação física sempre esteve ligada ao desenvolvimento físico e a prática de esportes. Na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71 a educação física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática voltada para o desempenho técnico e físico dos alunos (PCN,1997). Somente a partir da década de 1980, esses princípios começaram a ser questionados e iniciou-se aí um grande debate sobre a função e os objetivos da educação física escolar. É importante lembrar que este é um momento de grandes discussões sob a influência das teorias críticas da educação, e isso contribuiu para algumas mudanças no cenário da educação física.

No primeiro aspecto se ampliou uma visão da área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (PCN, 1997, p. 24).

Tornar os alunos fisicamente desenvolvidos e aptos a práticas esportivas deixou de ser o foco do trabalho da educação física escolar. A nova LDB de 20 de novembro de 1996 procurou contemplar todas as novas concepções e ainda buscou integrar a educação física à proposta pedagógica tornando-a componente curricular obrigatório em todo ensino fundamental. Foi neste período também de amplo debate e grande produção teórica que, a proposta de aulas mistas ganha força com o objetivo de romper com a divisão entre os sexos. As pesquisas analisavam vantagens e desvantagens das aulas mistas e separadas e a grande maioria dos autores defendiam as aulas mistas como o caminho para o enfrentamento do tratamento desigual para meninos e meninas.

O estudo de Mauro Louzada, Sebastião Votre e Fabiano Devide (2007) destaca que as pesquisas sobre aulas mistas realizadas entre 1990 e 2005, foram produzidas num contexto acadêmico extremamente favorável a esse tipo de aula e com a exceção de um trabalho que considera a possibilidade de variação nas formas de organização de estudantes por sexo, todos os outros defendem explícita e invariavelmente as aulas mistas (ALTMANN, 2015, p. 23).

Embora as teorias enfatizassem bastante a aula mista como possibilidade dos alunos aprenderem a conviver, a se respeitar, a trocar experiências, a lidar com

as diferenças e etc., o que se constata na prática é que unir meninos e meninas nas mesmas atividades podiam gerar conflitos muito maiores, com discriminações, exclusões e até mesmo insultos entre os alunos que em atividades competitivas querem que todos os colegas tenham um desempenho capaz de vencer sempre e, diante da derrota, tecem comentários desagradáveis e desrespeitosos sobre a competência física e técnica do outro.

O simples fato de meninas e meninos realizarem aulas juntos não tem garantido que as relações assimétricas de gênero sejam evidenciadas aprofundando processos de naturalização daquilo que é uma construção cultural, recalçando estereótipos e gerando inferiorizações (SAMPAIO, 2014, p. 79).

Com todos os avanços nas concepções e regulamentações sobre a educação física escolar, o que se vê ainda, no interior das escolas, é uma prática concebida e arraigada nas concepções e fundamentações biológicas. Professores ainda continuam separando as turmas por sexo, justificando, não só as habilidades e competências físicas como também o excesso de conflitos gerados nas aulas mistas, principalmente quando a atividade envolve competição. Vale lembrar que a grande maioria dos professores em atividade hoje, são frutos de uma escola mais tradicional e trazem consigo as marcas de sua escolaridade.

O que fica muito claro é que o fato de unir meninos e meninas numa mesma atividade não garante a igualdade e por vezes, reforça a desigualdade. É importante dizer que, “historicamente a experiência esportiva é originalmente masculina, não só porque praticada por homens, mas também são imbuídas de valores tidos como masculinos, como coragem, força, velocidade, combatividade” (ALTMANN, 2015, p. 140). Ora, se meninos e meninas chegam a escola em condições desiguais em relação ao desenvolvimento de habilidades físicas e motoras devido aos estímulos e vivências corporais proporcionados pela cultura social, como já citado anteriormente, então colocar meninos e meninas em atividades iguais nas aulas de educação física, sem um planejamento e estratégias pedagógicas que oportunizem novas aprendizagens, a aula servirá apenas para demonstrações de habilidades físicas já adquiridas.

É importante pontuar também que as meninas não são as únicas excluídas, mas também os meninos tidos como menos habilidosos, os obesos e os que não se enquadram no padrão pré-estabelecido de masculinidade raramente são escolhidos

para compor equipes em atividades competitivas. Do mesmo modo, meninas mais habilidosas são mais aceitas do que as menos habilidosas. Em fim, além do gênero, muitas outras questões que envolvem a diversidade e as exclusões sociais estão em jogo na aula de educação física.

Verifica-se que as exclusões e estereótipos nas aulas de educação física vão além da questão do gênero, perpassando também pela exclusão decorrente da habilidade motora que se apresenta, da estética corporal, por questões de raça/etnia, dentre diversas outras questões que envolvem o mundo da diversidade humana (SAMPAIO, 2014, p. 84).

As pesquisas que envolvem a educação física escolar, de uma forma geral, apontam que as aulas mistas não atingem o objetivo da coeducação e não garantem igualdade de oportunidades para todos. Pensar a educação coeducativa requer a instauração de possibilidades vividas na igualdade de atenção e tratamento das meninas e dos meninos, reflexão sobre o sistema de valores e atitudes transmitidos nos conteúdos educativos (COSTA, 2002, p.48).

É preciso ter estratégias para evitar que as meninas se sintam desmotivadas e que não queiram participar das aulas por enfrentarem ali grandes dificuldades e constrangimentos não só em relação as atividades físicas propostas, mas também em relação a interação com os meninos e a necessidade de corresponder a suas expectativas. Nestes casos a intervenção do professor incentivando e motivando toda a turma para a participação nas aulas será de fundamental importância. E em casos de muita resistência por parte de algumas alunas caberá ao professor propor algumas conversas individuais a fim de compreender melhor em que ponto se encontra a dificuldade em participar das aulas. Além de ficar atento ao fato de que algumas meninas, mais que outras, podem ter dificuldades maiores e mais específicas em lidar com as questões do próprio corpo, visto que ele é fruto de uma construção cultural e pode ter vivenciado situações mais complexas de controle e repressão em sua constituição.

Para esclarecer os caminhos da coeducação em educação física convém assinalar que esta disciplina não aborda a igualdade entre os sexos e sim a equidade tendo como objetivo criar um clima que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero (COSTA, 2002, p. 48).

Ao propor aulas mistas, pautadas em práticas coeducativas não podemos pensar que os problemas em relação aos gêneros estarão superados, muito pelo

contrário, esses momentos farão emergir inúmeros conflitos e resistências e é exatamente aí que surgirão as possibilidades de intervenção e reflexão em loco, sobre as mais diversas questões que envolvem as relações de gênero na escola e na sociedade e esses momentos serão preciosos para a construção de novas aprendizagens.

A prática pedagógica na educação física pautada na coeducação deve adotar como princípios norteadores uma adaptação gradativa de meninos e meninas em uma ação conjunta; utilizar outras orientações e objetivos para as aulas além de aprendizagens de esportes tradicionais; vivenciar situações que trabalhem com diferentes padrões de ações; criar situações que envolvam discussões e resoluções de problemas nas aulas; evitar atividades estereotipantes; não forçar a formação de grupos heterogêneos, mas criar situações neutras como a formação de dupla com base na altura, o que poderá favorecer que meninos e meninas formem pares (SAMPAIO, 2014, p. 88).

Não há como falar da qualidade das intervenções sem falar na importância da formação do professor, pois não basta ter boa vontade e sensibilidade para gerenciar todo esse processo, é necessário e imprescindível que se tenha conhecimento técnico, teórico e prático, sobre a complexidade das questões sociais e políticas que envolvem as questões de gênero, suas representações, seus estereótipos e as relações de poder nelas envolvidas, bem como a história das lutas e conquistas das mulheres nos últimos anos. As aulas de educação física são um espaço político e pedagógico com possibilidades educativas múltiplas: se elas educam corpos, moldam gestos, aprimoram habilidades; nesse processo elas também educam gêneros e suas relações (ALTMANN, 2015, p. 143)

É preciso colocar em pauta que vivemos num Estado Democrático de Direitos e que construir novas aprendizagens e desenvolver novas habilidades não são mais apenas objetivos da escola e sim direitos de todos os alunos, e para garantia desses direitos a escola deve lançar mão de todas as estratégias e recursos materiais e metodológicos possíveis e necessários. O movimento curricular do ensino fundamental, atualmente, não só na área da educação física, mas em todas as áreas de conhecimento trazem o conceito de aprendizagem como um direito humano e como direito deve ser garantido a todos (MEC, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sujeito não é determinado pelas regras pelo qual é gerado, porque a significação não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição que tanto se oculta quanto impõe suas regras (BUTHER, 2015). Desocultar, desnaturalizar, ressignificar esses processos são tarefas bastante desafiadoras uma vez que construímos nossa identidade influenciados por estas regulações.

É através da linguagem que as regras se estabelecem e que os significados são produzidos e repetidos até se tornarem verdades, portanto nossa atenção primeira deve estar voltada para a linguagem e suas representações, que vem ao longo da história atribuindo ao homem um lugar de maior valor social, de controle e de poder enquanto à mulher, geralmente, é delegado um papel secundário. Se a linguagem é capaz de produzir significados e se ela está sendo usada para a produção da desigualdade de gênero, então precisamos aprender a usá-la para reconstruir as identidades e ressignificar as relações sociais.

Também o currículo escolar não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder no qual ele está envolvido (Silva, 1999). Ele está minuciosamente organizado para formar e reproduzir categorias de acordo com interesses de uma sociedade patriarcal. À serviço do currículo estão todas as organizações escolares, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos e é aí, neste fazer cotidiano, que estão também as possibilidades de reflexão e subversão da ordem estabelecida. Conhecer as peças que compõem esta complexa engrenagem chamada currículo é fundamental para mudar seu movimento no sentido de produzir novos conhecimentos e novas estruturas sociais baseadas no respeito, na valorização do outro, na justiça e na igualdade efetiva de direitos.

Conforme vimos nesse estudo, é preciso ainda se atentar para uma formação pedagógica anti preconceito e que não permita qualquer tipo de discriminação. Para tanto os livros didáticos e materiais de cunho pedagógico devem ser problematizados e trabalhados de forma a produzir compreensão sobre os Direitos Humanos e, especialmente, trabalhar de forma correta as questões de gênero, raça, etnia e classes sociais.

Por último é importante que os professores de educação física observem e programem suas atividades de forma a desconstruir os estereótipos de que o

homem é que tem mais habilidade motora ou para realização de esportes e combater situações em que as alunas sejam discriminadas.

Referências:

- ALTMANN, Helena. *Educação Física Escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.- Coleção educação e saúde; v.11.
- AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- BEISIEGEL, Celso. *Cultura e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo Nacional de Cultura, 2001.
- BERTOL, Carolina Esmanhoto. *Violência de Gênero e enfrentamento ao preconceito de gênero*. Cidade? Editora? 2015.
- BETTELHEIM, Bruno. *Na terra das fadas: análise dos personagens femininos*; tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. Coleção Ápis – Letramento e Alfabetização. Cidade: Editora Ática, 2015.
- BORGES, L. S.; CANUTO, A. A. ; OLIVERIA, D. P.; VAZ, R. P. Abordagem de gênero e sexualidade na psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2013, p.730-745 volume? Número?
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do livro didático (1ª a 4ª série)*: PNLD/FNDE, 1998. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAETANO, Márcio. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (Orgs). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória, ES: Edufes, 2013.

- COSTA, Maria Regina Ferreira. A educação física e a coeducação: igualdade ou diferença? *Rev. Bras. Ciências Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.
- DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 32, n.87, p.187-197, mai. ago. 2012
- FISHMAN, Pâmela. Título do capítulo. In: OSTERMANN, A. C. & FONTANA, B. *Linguagem, gênero, sexualidade: Clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.13 a 30.
- LAKOFF, Robin. Título do capítulo. In: OSTERMANN, A. C. & FONTANA, B. *Linguagem, gênero, sexualidade: Clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.31 a 40.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.
- MAIA, A. C. B.; NAVARRO, C.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicol. educ.* no.32 São Paulo, 1º sem. de 2011, pp.25-46.
- MACHADO, Ana Maria. *Dona Baratinha*. São Paulo: Editora ática, 2004.
- MARTINELLI, Andréa Cristina. Práticas docentes e imaginários de sexualidade. In: DESIDÉRIO, Ricardo; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs.). *Mídia, educação e sexualidade*. Londrina: Syntagma, 2011, p. 23-34.
- MATTOS, Amana. *Movimento feminista e a construção social do gênero*. Cidade: UFMG, 2015.
- MENDES, Mariza B. T. *Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem*. Brasília, 2012.
- MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: Edufscar, 2010.
- MOURA, Neide Cardoso de. Análise da ideologia de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma atualização das apresentações e representações - XANPED SUL, Florianópolis, 2014.
- NOGUEIRA, C. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.112, p. 137-153, março, 2001.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 1997. 96p.

PINTO, Regina Pahim. O livro didático e a democratização da escola. São Paulo, 1981. mimeo. Diss. (Mestrado) Departamento de Ciências Sociais, FFLCH - USP.

PIRES, S. M. F. *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*. Porto Alegre, 2002. Dissert. (mestr.) Universidade do Rio Grande do Sul.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia Pragmatismo e Escola nova no Brasil. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, v. 4, n. 2, 2004. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752011000100003&script=sci_arttext> acesso em 21/11/2015.

SAMPAIO V. T.; Silva P. J.; Souza C. L.; Xavier S. W.; Melo F. G.; O debate ainda pertinente sobre as relações de gênero na educação física. *Educacion Física y Desporte*, 33, Ene-jul .2014.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar a história do corpo? In: SOARES, C.L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

VIANA, A. J. C.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. *Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica*. Movimento, Porto Alegre, v.16, n. 02, p.149-164, abril/junho. 2010

Citar as referências abaixo de acordo com ABNT.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Nova

<http://www.webartigos.com/artigos/escolanovismo/22754/> acesso em 21/11/2015

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF – acesso em 24/11/2015