

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CÂMPUS MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

NATÁLIA CRISTINA SGANZELLA DE ARAUJO

GÊNERO E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE ENSINAR E APRENDER

MARÍLIA – SP

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CÂMPUS MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

NATÁLIA CRISTINA SGANZELLA DE ARAUJO

GÊNERO E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE ENSINAR E APRENDER

Tese apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília-SP, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lídia Maria Vianna Possas

MARÍLIA-SP

2019

A663g

ARAUJO, NATÁLIA CRISTINA SGANZELLA DE
GÊNERO E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
ENTRE ENSINAR E APRENDER / NATÁLIA
CRISTINA SGANZELLA DE ARAUJO. -- Marília,
2019
156 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: LIDIA MARIA VIANNA POSSAS

1. Educação e sociologia. 2. Identidade de gênero
na educação. 3. Ensino médio. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GÊNERO E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO ENTRE ENSINAR E APRENDER

Tese para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, na área de concentração Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof.^a Dr.^a Lídia Maria Vianna Possas. UNESP – Marília (SP).

1º Examinadora: _____

Prof.^a Dr.^a Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, UNESP – Marília (SP).

2º Examinadora: _____

Prof. Dr.^a Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo, UNESP – Marília (SP).

3º Examinadora: _____

Prof.^a Dr.^a Lílian Henrique de Azevedo, UNIP, Bauru (SP)

4º Examinador: _____

Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes, UFMS – Naviraí (MS).

Marília, 27 de junho de 2019.

*Dedico às mulheres da minha vida: minha mãe Geny,
às minhas avós, à minha sogra Arlete, às minhas tias
e às minhas sobrinhas Valentina e Lorena.
À minha madrinha Dirce (in memoriam).
A todos/as os/as estudantes que possam ser livres.*

AGRADECIMENTOS

Durante o processo de escrita de uma tese há um longo caminho que percorremos, mas nunca sozinhos; muitas são as pessoas que andaram lado a lado para que tudo fosse tomando forma, inclusive vamos mudando como pessoa. Digo isso porque parece que essa foi uma das experiências mais intensas que entraram no rol das minhas vivências. Escrever exigiu coragem para não desistir e para persistir no caminho, para buscar força e foco, pois em meio à tese se entrelaçava também a vida cotidiana com suas urgências como o trabalho com os planejamentos escolares, as provas, os TCC. A vida da gente se envolvendo na vida dos/as alunos/as. Intervieram também as outras partes da vida – os afetos, a família, os amigos. E a tese.

E nesse processo de quatro anos e meio, nesse emaranhado de gente e palavras, entre pesquisar professores/as e atuar como professora foi se desenrolando esse texto. Com a gratidão de chegar ao fim de um processo é que percebemos que muitas vezes focamos no que nos falta, como tempo, concentração, percepção, presença, maturidade e habilidade para escrever – ao focar no que faltava, quantas vezes não percebi a abundância das coisas que recebi. Ao levar a memória para o ano de 2015, quando ingressei no curso de doutorado, notei que a vida foi muito mais abundante comigo do que escassa e que tenho mesmo é que agradecer.

Agradeço às Forças Superiores sejam elas qual nome desejemos dar, mas que movem a vida para um sentido de superação e de presença.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Lídia Maria Vianna Possas por sua presença em minhas ausências e por ser a pessoa a me despertar para as questões de gênero. Foi um longo percurso até tê-la como minha orientadora e que importante foi no final de um ciclo de pós-graduação que nossos caminhos puderam andar lado a lado. Além da admiração profissional, ela é uma mãezona, pois quantas foram orientações em casa, os e-mails, as conversas por Skype, as caronas até Bauru, “puxões de orelha”, todas as experiências foram de acolhimento e só fizeram aumentar a admiração que se estende por essa mulher respeitável. Obrigada pelo afeto e por ser incrível!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pelo acolhimento, pela disposição em me ajudar a resolver as pendências a distância. Ao coordenador Prof. Marcos Del Roio pela prontidão em sempre responder às dúvidas

e a todos os funcionários sem os quais minha vida a 200 km longe de Marília seria mais difícil. Agradeço a todos os/as professores/as do programa que contribuíram para as reflexões desta tese, mas em especial à Prof.^a Larissa Pelucio que ministrou a disciplina de Saberes Subalternos e que desestabilizou minhas reflexões com os deslocamentos teóricos necessários para enxergar mais longe, borrar as fronteiras dos padrões das identidades de gênero, as ferramentas para compreender que o pessoal é político e que o corpo é uma zona de guerra entre o controle e liberdade. Obrigada pelas caronas até Bauru e pelas conversas que foram muito valiosas sobre todos os aspectos da vida.

Agradeço o cuidado das professoras Lilian Azevedo e Valéria Barbosa durante minha qualificação, pois a leitura atenta e os apontamentos necessários contribuíram significativamente para dar norte à minha tese. Contar com vocês nesse momento foi imprescindível para que eu pudesse achar a minha tese e levá-la adiante. Minha imensa gratidão. Agradeço as considerações atentas dos/as professores/as Sueli Mendonça, Tânia Brabo e Daniel Lopes pelo cuidado e exatidão na leitura desta versão final da tese por compreenderem todas as entrelinhas e iluminarem o trajeto final deste trabalho que foi feito com paixão e convicção pela educação.

Os/às colegas/as do curso de doutorado foram partes imprescindíveis para a caminhada, graças às trocas acadêmicas, às vivências, às caronas que tornaram a permanência em Marília bem mais agradável. Citar nomes é uma tarefa inglória, mas há pessoas importantes nesta caminhada a quem não poderia deixar de manifestar meu carinho: Tamires Barbosa, Juliana Jardim, Guto Mugnai, Lays Mazoti Corrêa, Patrícia Corrêa Mazoti, Alex Eleotério, Thalyzze Góes, Franz Cezarinho, Jefferson e Áriffe Mello. Em especial, agradeço a Zuleika Câmara Pinheiro o acolhimento e por sempre estar perto e ajudando generosamente.

Agradeço também aos/às alunos/alunas de todas as escolas em que atuei. Vocês são as peças fundamentais desta engrenagem; sem eles não haveria uma professora, tampouco uma tese. As trocas e experiências ao longo destes quase dez anos como professora universitária e de educação básica me fizeram ser uma pessoa diferente, espero que melhor. Aula é sempre troca e muitos foram os aprendizados que me trouxeram e que levaram de mim. Em especial, agradeço aos/às alunos/as de Areiópolis e de Botucatu, pois eles têm sido grandes interlocutores e grandes apoiadores desta aventura acadêmica com seus olhares atentos e apoio diário.

Agradeço aos/as professores/as das diversas escolas em que atuei ao longo dos anos. O ofício de docente exige um *know-how* e posso dizer que pude conviver com bons/as professores/as que me ensinaram desde preencher diários de classe até estratégias de como não “enlouquecer” em meio à precariedade e ao desmonte da educação pública que vivenciamos diariamente. Nesta caminhada profissional pude colecionar, além de colegas de trabalho, pessoas queridas que foram imprescindíveis nestes anos, como Tânia Fetchir, quem foi muito mais do que a professora coordenadora de Sociologia da D.E. de Botucatu; ela é minha grande amiga e parceira neste projeto. Obrigada por acreditar mais em mim do que eu mesma, obrigada pela serenidade com que vê a vida, obrigada por comprar as minhas idas à selva de pedras paulistana e tornar São Paulo mais cheia de amor.

Outro presente deste caminho foi meu amigo e coordenador pedagógico Pedro Orlandini, um profissional convicto de que a educação nos salva. Obrigada por estar sempre perto. Em especial agradeço também aos/às professores/as das escolas de Areiópolis e de Botucatu, pelas risadas e pela fé na conclusão desse projeto. Agradeço aos/às meus/minhas diretores/as, coordenadores/as, enfim a todas as pessoas que ajudam e dão suporte ao cotidiano escolar e que têm papel fundamental na partilha do ensino.

Há amigos imprescindíveis nesta caminhada que fizeram a vida ser mais leve e equilibrada: Andrea, Camila, Flávia, Melissa, Luciane, Analuci, Yara, Edvania, Ju Neri e Danyo. Vocês são incríveis. Agradeço por estarmos juntos/as. Em especial, agradeço à minha companheira de nome, de signo, de humor, à minha irmã de vida, Natália Dorini. Obrigada pela presença em todas as mensagens e conversas, por encher minha vida de música e por andar junto com força e coragem!

Muitas pessoas fizeram esta caminhada única, mas tenho muito a agradecer aos meus pais Geny e Aauto o apoio, a compreensão, o exemplo, as visitas rápidas, os jantares e todo o suporte para que esta tese saísse. Minha mãe Geny, agradeço sempre seu colo pronto para me acolher, suas mãos para abençoar e todas as orações para que esta tese saísse. Todo o carinho também ao meu irmão César e à minha cunhada Natália, que nestes anos também participaram desta jornada e compreenderam a ausência. Eles me deram o maior presente e têm o meu maior amor, a Lorena, sobrinha querida. Às minhas avós, tias e tios que torceram, aconselharam e rezaram... Esta conquista é de vocês também.

Ao meu sogro João e minha sogra Arlete também agradeço imensamente todas as idas e vindas a rodoviárias e à UNESP para quebrar os “galhos” da distância, todo o carinho, a compreensão nos finais de semana que ficavam com idas curtas. Valeu a pena! Esta tese tem o carinho e participação de vocês. À minha sobrinha Valentina, queridinha, também, que sabia que a tia estava estudando e deixou de brincar para escrever. Agora vamos brincar mais. Demora para crescer. Meu agradecimento também ao meu cunhado Romeu pela prontidão da ajuda com seus conhecimentos nessa fase final do trabalho!

De todos os agradecimentos, falta o mais importante, ele sempre esteve junto nesta jornada, cada passo e cada palavra desta tese tem uma história compartilhada. Ângelo, meu querido, eu agradeço tudo isto que nós compartilhamos secretamente na calma do nosso lar, que é o melhor lugar do mundo, o mais seguro e para onde tenho sempre a confiança de voltar com e para você. Eu te quero comigo em todas as vidas que existirem, pois juntos transbordamos afeto.

Com certeza, a memória é falha e caminhar por estes agradecimentos só me fez entender que sou uma privilegiada!

Agradeço tudo que esta vida me oferece!

*Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua
Quero ganhar a luta que eu travei
Eu quero andar pelo mundo afora
Vestida de brilho e flor
Mulher, a culpa que tu carrega não é tua
Divide o fardo comigo dessa vez
Que eu quero fazer poesia pelo corpo
E afrontar as leis que o homem criou pra dizer
(Todxs Putxs- Ekena)*

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar a pertinência do ensino de temáticas de gênero na disciplina de Sociologia para jovens do Ensino Médio. O problema central é compreender como as relações de gênero constituem uma questão educacional e as relações escolares em uma escola pública no interior do Estado de São Paulo. As bases teóricas da pesquisa obtêm seus fundamentos nos estudos sobre gênero na perspectiva do feminismo pós-estruturalistas de Louro (2008;2015), Butler (2003) e Scott (1995). Através dos métodos de observação participante e pesquisa-ação buscamos compreender a relação de ensino e aprendizagem dos/as jovens estudantes do Ensino Médio sobre as temáticas de gênero abordadas nos Cadernos de Sociologia, distribuídos pelo projeto São Paulo Faz Escola da SEE/SP. Entre os resultados que pudemos analisar na pesquisa, percebemos que as temáticas de gênero promovem uma naturalização de identidades de gênero centrada nos papéis masculino e feminino a partir do sexo biológico, não problematizando outras possibilidades de identidades de gênero, resultantes das experiências culturais que fogem à coerência sexo e gênero. Outros conceitos, como violência de gênero e movimentos sociais de mulheres são abordados, problematizando o lugar periférico das mulheres na sociedade brasileira, mas não compreendem que a violência de gênero pode ser construída também na perspectiva do masculino e exploram superficialmente a existência do movimento LGBT como movimento político importante. Na escola pesquisada, tais temáticas ficavam restritas à disciplina de Sociologia, não havendo por parte dos demais membros da equipe escolar um trabalho pedagógico claro de enfrentamento à reprodução dos discursos e práticas sexistas. Em nossa atual conjuntura política, esta pesquisa encontra relevância, pois a natureza conservadora defendida pela presidência eleita (2019-2022), que propala como política educacional a 'Escola sem Partido', coloca-se veementemente no combate à existência de uma 'ideologia de gênero'. Os resultados desta pesquisa mostraram que há um hiato entre os conteúdos ensinados e as práticas cotidianas dos jovens no ambiente escolar, de modo que esta lacuna só se torna menor à medida que os jovens se apropriam dos espaços e reconfiguram com suas estratégias e agências os sentidos do que é ensinado e aprendido.

Palavras-chave: Educação e sociologia. Identidade de gênero na educação. Ensino médio.

ABSTRACT

This research aims to present the relevance of teaching gender issues in the sociology discipline for high school youth. The central problem is to understand how gender relations constitute an educational and school relations issue in a public school in the interior of the State of São Paulo. The theoretical foundations of the research derive their foundations from gender studies from the perspective of poststructuralist feminism by Louro (2008; 2015), Butler (2003) and Scott (1995). Through participant observation and action research methods, we seek to understand the teaching and learning relationship of young high school students on gender issues addressed in the *Cadernos de Sociologia*, distributed by the São Paulo do Escola project of SEE/SP. Among the results we were able to analyze in the research, we noticed that gender themes promote a naturalization of gender identities centered on male and female roles from biological sex, not problematizing other possibilities of gender identities, resulting from cultural experiences that escape gender and gender coherence. Other concepts such as gender violence and women's social movements are approached problematizing the peripheral place of women in Brazilian society, but do not understand that gender violence can also be built from the male perspective and superficially explores the existence of the LGBT movement as a political movement. important. In the researched school, such themes were restricted to the discipline of Sociology and there was no clear pedagogical work by the other members of the school team to cope with the reproduction of sexist discourses and practices. In our current political conjuncture, this research is relevant because the conservative nature defended by the elected Presidency (2019-2022), which promotes the 'Escola sem Partido' as its educational policy, is strongly opposed to the existence of a 'gender ideology'. The results of this research showed that there is a gap between the contents taught and the daily practices of young people in the school environment, so that this gap only becomes smaller as the young people appropriate the spaces and reconfigure their senses with their strategies and agencies. of what is taught and learned.

Keywords: Education and sociology. Gender identity in Education. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro de conteúdos de Sociologia Do Ensino Médio	70
Figura 2 - Disposição dos alunos na sala Alfa.....	92
Figura 3 - Situação de aprendizagem 6 - gênero e desigualdade	95
Figura 4 - Situação de aprendizagem 6 - estereótipos.....	97
Figura 5 - Situação de aprendizagem 6 - definição de sexo e gênero	98
Figura 6 - Biscoito sexual	103
Figura 7 - Situação de aprendizagem 6 - gênero e estratificação	106
Figura 8 - Situação de aprendizagem 6 - Mercado de Trabalho	107
Figura 9 - Situação de aprendizagem 6 - rendimento salarial por gênero e cor	108
Figura 10 - Disposição dos alunos na sala Beta	111
Figura 11 - Situação de aprendizagem 6 (2ª Série) - violência	116
Figura 12 - Situação de aprendizagem 6 (2ª Série) - violência de gênero	117
Figura 13 - Situação de aprendizagem 6 (2ª Série) - lição de casa	118
Figura 14 - Disposição dos alunos da sala Gama.....	125
Figura 15 - Situação de aprendizagem 7 (3ª Série)- Definição de movimento de mulheres	126
Figura 16 - Situação de Aprendizagem 7 (3ª Série)- Texto sobre ondas do Feminismo	127
Figura 17 - Situação de Aprendizagem 7 (3ª Série) - Continuação do texto ondas do Feminismo.....	127
Figura 18 - Quadro para preencher conquistas feministas.....	129
Figura 19 - Quadro para preencher conquistas feministas(continuação)	130
Figura 20 - Situação de Aprendizagem 9 - novos movimentos sociais	133
Figura 21 - Movimento LGBT	134
Figura 22 - Lição de casa - movimento LGBT	135
Figura 23 - Pátio da Escola– Dia Internacional da Mulher (2018)	142
Figura 24 - Muro de Entrada dos Alunos– Dia Internacional da Mulher (2018).....	142
Figura 25 - Porta do sanitário feminino– Dia Internacional da Mulher (2018)	143
Figura 26 - Porta do sanitário masculino– Dia Internacional da Mulher (2018).....	144

LISTA DE ABREVIATURAS

SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
LGBT	Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ENESEB	Encontro Nacional de Ensino de Sociologia da Educação Básica.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 GÊNERO E EDUCAÇÃO: AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....	36
1.1 REFLETINDO SOBRE A CATEGORIA GÊNERO	36
1.2 MOVIMENTO FEMINISTA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	44
1.3 'IDEOLOGIA DE GÊNERO'	50
2 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL – UM HISTÓRICO DE IDAS E VINDAS	53
2.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS DE SOCIOLOGIA (OCN-SOCIOLOGIA)	60
2.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO PAULO DE 2008	62
2.3 CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DE SÃO PAULO	66
2.4 OS CONTEÚDOS E OS DOCENTES NOS CADERNOS DE SOCIOLOGIA.	72
3 MAPEANDO O ESPAÇO ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO	77
3.1 A ESTRUTURA ESCOLAR.....	77
3.2 PERFIL DOS PROFESSORES/AS, DIREÇÃO E AGENTES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	82
3.3 PERFIL DOS/AS ALUNOS/AS	86
3.4 CASO DA TURMA – 1ª SÉRIE ALFA	91
3.5 CASO 2- SEGUNDO BETA.....	110
3.6 CASO 3 – TERCEIRO GAMA.....	124
4 DIA INTERNACIONAL DA MULHER.....	139
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	153

INTRODUÇÃO

A primeira vez que compreendi a dimensão de que ‘o pessoal é político’¹ foi em 2004, na graduação em Ciências Sociais na UNESP, câmpus de Marília, durante a disciplina de História do Brasil, momento em que entrei em contato com alguns textos sobre a História das Mulheres² e me dei conta da imensa lacuna na presença das mulheres como objeto de conhecimento histórico em minha vida escolar. As figuras femininas conhecidas se limitavam a seres mitológicos, literários ou figuras isoladas, como Joana D’Arc, ou pintoras, como Tarsila do Amaral e Frida Kahlo; apenas como personagens em seus contextos. No entanto, não demorei a descobrir que não somente em minha vida escolar, mas também na formação universitária, a presença de leituras sobre estudos de gênero e estudos feministas ficaria relegada a alguns/mas professores/as que introduziriam em seus programas de ensino no curso.

Motivada por essa disciplina, ao longo da graduação, passei a pesquisar as experiências de mulheres que se prostituíam nas ruas centrais da cidade de Marília, SP, através de suas histórias de vida, que resultaram na monografia **Ser mulher e ser prostituta, histórias de vidas das mulheres**³. Depois, durante o mestrado, a pesquisa se estendeu para a dissertação **“Feita só por mãe!” Sentidos de maternidade e família entre mulheres prostitutas**⁴ com recorte para as memórias e as experiências de maternidade e família narradas das minhas interlocutoras. O gatilho para essas pesquisas vinha justamente em busca da compreensão desses silenciamentos e invisibilidades das mulheres como objeto e sujeitos de conhecimento. À medida que compreendia os diversos papéis que minhas interlocutoras desempenhavam como mulheres, mães, parceiras afetivas e como

¹ Esse termo foi popularizado por Carol Hanisch em 1969 em um texto que leva o mesmo nome da frase. A ideia geral do texto problematiza as fronteiras entre o público e o privado, desejo e poder.

² A disciplina de História inseriu a História das Mulheres em conjunto com a Nova História Cultural, desenvolvida ao longo dos anos 1950 e 1970. Esta modalidade historiográfica foi popularizada como “História de baixo”, que se contrapunha às vertentes tradicionais da historiografia, pois trabalhava com dimensões culturais e políticas (práticas e representações), trazendo relações com outros campos como antropologia, linguística, psicologia ou ciência política. O uso de fontes diversificadas, como diários, oralidade, entre outros, trazia para esta modalidade historiográfica a presença de novos sujeitos e vozes, promovendo um olhar microscópico para o social.

³ Para mais informações, é possível acessar a monografia em SGANZELLA, Natália C.M. Ser mulher e ser prostituta, histórias de vidas das mulheres. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília.

⁴ É possível acessar a dissertação como SGANZELLA, Natália C.M. “Feita só por mãe!” Sentidos de maternidade e família entre mulheres prostitutas, em 2011, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, UFSCar. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/202/3921.pdf?sequence=1>

lidavam com os estereótipos pela sua profissão à luz dos estudos de gênero, percebia que a escolha do meu objeto de estudo foi, portanto ao mesmo tempo política e teórica.

Concluído o mestrado, passei a ministrar aulas de Sociologia⁵ na rede pública de ensino como professora efetiva em São Manuel⁶, SP, minha cidade de origem. Não era uma expectativa lecionar para estudantes de Ensino Médio, pois até o final da graduação não havia uma deliberação sobre a presença da disciplina de Sociologia na grade curricular. Já havia lecionado na condição de professora temporária em diversas disciplinas em várias escolas públicas e também como monitora em uma escola privada para composição de minha renda. Esse trânsito por muitas escolas permitia algumas observações e impressões sobre a organização das escolas quanto às relações de gênero: disposição arquitetônica como banheiros, distribuição dos estudantes nas salas, grupos de meninos e meninas que se formavam nos intervalos ou na classificação disciplinar das condutas de meninas e meninos, mas nada se comparou à experiência de atuar cotidianamente em uma escola e estar inserida no contexto do espaço.

Nesta pesquisa sujeito e objeto se constituíram ao mesmo tempo, assim delimitamos um caráter presente de que a produção do conhecimento sobre o objeto de estudos é também autoconhecimento, uma vez que o objeto é síntese entre as inquietações biográficas do sujeito que pesquisa para compreender a experiência de ser e estar no mundo. De acordo com Santos (1988), nas teorias e nos estudos que são realizados, em tudo há a perspectiva de quem faz o estudo, visto que as escolhas dos temas, dos modelos teórico-metodológicos, das formas de discussão acabam por evidenciar que a investigação científica é subjetivamente produzida.

Como professora efetiva, eu frequentava diariamente a escola, em pelo menos um dos períodos matutino ou noturno, pois lecionava em todas as turmas de Ensino

⁵No ano de 2008, houve a reinserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio pela Lei nº11.684, que possibilitou, em 2011, o concurso público para minha efetivação como docente. Ao longo da tese apresentaremos o contexto de inserção do ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil para situar a situação da disciplina.

⁶A escola em que me efetivei pertence à Diretoria de Ensino de Botucatu e tem jurisdição sobre 15 cidades (Anhembí, Areiópolis, Bofete, Botucatu, Cesário Lange, Conchas, Itatinga, Laranjal Paulista, Pardinho, Pereiras, Porangaba, Pratânia, Quadra, São Manuel, e Torre de Pedra). A Diretoria é responsável por escolas da Secretaria de Estado da Educação, municipais, particulares, federais e Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. O recorte desta pesquisa são as escolas da Secretaria de Estado da Educação, que representam um universo de 45 escolas com Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <https://see-diretorias.azurewebsites.net/debotucatu/localizacao/>

Médio⁷. Sentia um estranhamento ou desconforto que se dava (e ainda se dá) diante do fato de que, nos espaços em que circulava entre os/as novos/as colegas de profissão ou entre os alunos/as, havia um constante tratamento pejorativo evidenciado por comentários e provocações sobre a forma como as alunas mexiam o corpo, ao dançarem *funk* nos intervalos, os excessos de afeto manifestados pelos casais de namorados heterossexuais⁸ no pátio ou comentários sobre trejeitos e roupas dos/as que pudessem caracterizar homossexualidade, entre muitos outros comentários. Todos esses elementos circulantes manifestavam a compreensão de relações de poder presente nas relações de gênero na escola, nas quais um grupo garantia sua posição de poder e privilégio através de comentários e ações que criavam marcas identitárias entre sujeitos, apontando o controle sobre corpos, sentimentos ou ações.

Esses silenciamentos, provocações e invisibilização intencional de certos sujeitos na vida diária da escola não eram combatidos ou mesmo problematizados pelos gestores e professores, mas pareciam fluir em um grau de normalidade imperceptível como sendo toleráveis e comuns, salvo para aqueles que eram atingidos pelas provocações. Essas experiências conflituosas entre os indivíduos eram resolvidas como problemas disciplinares individuais de conduta e, em muitos casos, a vítima era culpada. Essas situações, quando não tratadas e acompanhadas, podem trazer sofrimento, baixa frequência ou abandono escolar do estudante hostilizado.

Seguindo as mesmas razões de Louro (2015), para compreender sua relação com seu objeto de estudos, percebia que esses elementos observados que reforçavam as desigualdades de gênero presente no cotidiano passaram a ser intoleráveis. Ao transformar a escola em um laboratório, buscava refletir sobre como problematizar essas cenas cotidianas e, ao mesmo tempo, como ensinar gênero na sala de aula, de modo que os estudantes fossem empáticos às temáticas e pudessem encontrar espaço para diálogo sobre essas questões nas aulas de Sociologia.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo oferecia Cadernos⁹ de Sociologia a alunos e professores, pertencentes ao programa São Paulo Faz Escola,

⁷ Nessa escola, as aulas para as turmas de Ensino Médio regular eram nos períodos matutino e noturno. Eram duas aulas de Sociologia semanalmente para cada turma do Ensino Médio. No período diurno a duração da aula é de 50 minutos e no período noturno, de 45 minutos.

⁸ Os casais de namorados homossexuais não manifestavam publicamente suas relações a não ser ao andarem de mãos dadas.

⁹ Estes cadernos fazem parte do Projeto São Paulo Faz Escola e ficaram conhecidos na rede pública de educação. Apresentam as temáticas a serem desenvolvidas por professores e aluno/as ao longo

e em todas as séries abordava temáticas de gênero a partir de uma dimensão cultural e sociológica, o que se tornou um ponto de partida para pensar as relações de gênero na escola em que dava aula.

A definição conceitual de gênero tem sido amplamente discutida nas Ciências Sociais, desde estudos pioneiros, como aqueles desenvolvidos pelos estudos feministas e também estudos de gênero¹⁰. Neste trabalho, porém, limitamo-nos as explicações que parecem proveitosas para a discussão que nos propomos, sendo elas compostas por autoras¹¹ como Scott (1995), Louro (2008) e Butler (2003).

O conceito de gênero pode ser compreendido como um dispositivo cultural, constituído ao longo da história, que classifica e cria arranjos para os sujeitos no mundo a partir da relação entre o que se entende por feminino e masculino. Essa categoria opera criando sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos, organizando e hierarquizando pessoas, emoções e práticas dentro de uma estrutura de poder. Muitas práticas sociais são naturalizadas, simbolizadas e, na aparente estabilidade da divisão entre sexo/gênero natureza/cultura, invisibilizam outras possibilidades de performances, ou seja, criam desigualdades e não só diferenças. (LOURO, 2008)

A abordagem de temas sobre gênero e sexualidade em uma dimensão educacional problematiza as marcas das diferenças sociais, que são parte do processo de construção das identidades no interior de um ambiente cultural. As pessoas e as coisas ganham sentido em meio ao processo de constituição de diferentes posições no interior de um processo classificatório. A diferença não aparece

dos anos letivos. O caderno do professor possui instruções claras de como conduzir as diversas temáticas propostas em todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, desde a forma de abordar iniciar a aula até o processo de avaliação. Nos primeiros anos, esses conteúdos apresentavam-se como uma sugestão de abordagem das temáticas, visto que a rede de São Paulo é heterogênea e os tendo em vista que professores não possuísem formação específica da disciplina pudessem conduzir as aulas. No entanto, houve uma mudança da SEE/SP que tem apresentado com insistência o uso desse material didático, condicionando-o aos resultados da avaliação do SARESP. Esses Cadernos serão apresentados ao longo da tese.

¹⁰ No texto *Recriando a (categoria) mulher* (2002) Adriana Piscitelli apresenta o percurso do campo de estudos feministas e dos estudos de gênero ao longo dos séculos XIX e XX e pontua as redefinições desse campo de estudos das mulheres até ampliação do termo para os estudos de gênero. Nos importa apenas pontuar que as relações entre militância dos movimentos de mulheres e as pesquisas acadêmicas, embora possuam clivagens promoveram uma rasura na produção e conhecimento, abrindo espaço para novos sujeitos sociais. Da mesma maneira, o impacto sobre as formas de compreender a política e as relações de poder foram redesenhadas pela organização das mulheres. Hoje tratamos em feminismos, pois as pautas ampliaram-se e diversificaram-se.

¹¹ Ao longo da tese, vamos mencionar “autores e autoras”, “alunos e alunas”, “professores e professoras”, sem usar o sujeito neutro ou universal, pois também a linguagem é marcada por relações assimétricas.

como oposta à identidade, ao contrário, estas são complementares e fabricadas em meio a sistemas simbólicos a fim de produzir um sistema de representação e também de exclusão. (SILVA,2014).

No contato cotidiano com as pessoas era cada vez mais comum observar a escola como lugar oportuno de produção de diferenças, mas também como lugar em que as diferenças, quando construídas negativamente, criavam fronteiras e exclusão, ao estabelecerem o que é normal e aceitável para certo momento (LOURO, 2011). Em relação às diferenças de gênero, notava-se que se igualava o que é considerado feminino a inferior hierarquicamente, atribuindo sentido pejorativo através do uso do diminutivo aos termos **mulherzinha**¹² e **florzinha** e referindo-se a outros homens ou **aja como um homem**. Essas questões revelavam-se mais sutis quando comparadas ao teor preocupante que se encontrava no crescente envio entre jovens de **nudes**¹³, que pode resultar na divulgação do conteúdo em redes sociais, ocasionando pornografia por vingança¹⁴, que acabava por expor a adolescente que passava de vítima da exposição a responsável e culpada por ter divulgado suas fotos íntimas a terceiros, mesmo que esse fosse seu ex-namorado. Nesses casos, os ex-namorados não eram responsabilizados; a culpa se insere na figura feminina, que se torna alvo de acusações, punições, trazendo sérias complicações para sua permanência no ambiente escolar, uma vez que a marca fica registrada em relação ao seu nome.

A importância de se abordar temáticas de gênero na educação dos/as estudantes fica compreendida para que a escola se construísse como um espaço plural em que as diferenças pudessem existir com liberdade e respeito e em que as desigualdades possam ser problematizadas. Portanto, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 13)

¹² Os termos em negrito ao longo do texto visam dar ênfase aos campos de tensão em torno das questões de gênero

¹³ O termo nudes é usado pelos e pelas jovens e adolescentes e consiste no envio privado de fotos/imagens pessoais com partes seminuas ou nuas do corpo através das redes sociais para parceiros afetivos ou de interesse.

¹⁴ Pornografia por vingança ou *porn revenge* consiste na exposição de fotos íntimas que o casal envia um para o outro. Com o fim do relacionamento pode haver a divulgação de fotos/imagens para terceiros, trazendo sérios problemas, geralmente as adolescentes em maior grau.

Essa perspectiva se associa à discussão mais ampla na cultura brasileira, que se faz presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais¹⁵, desde o final da década de 1990, reforçando a necessidade de se construir uma educação básica que adote em sua estrutura a inclusão, buscando dessa forma uma perspectiva de ensino-aprendizagem que fomente valores de cidadania, baseados na cooperação e em igualdade de direitos. A incorporação desses temas ao cenário da educação nacional recebeu forte influência dos movimentos sociais, tais como o movimento feminista e LGBT, que apresentavam a educação como um meio para diminuir problemas sociais como a violência, disparidade em oportunidades de emprego e tratamento entre os homens e mulheres. Sob essa ótica a realidade da educação escolar apontava para que quanto mais o pensamento e a prática educacionais se situassem no campo dos direitos sociais, mais do que leis seriam necessárias seria para se garantir a integração das diversas identidades no espaço escolar. (ALTMANN, 2001).

Há quase duas décadas no século XXI, vemos que essas temáticas de gênero ainda se constituem em temas de ensino pouco explorados na educação básica. Ao longo dos anos, os temas transversais sobre gênero, sexualidade e orientação sexual têm sido tratados majoritariamente em aulas de Ciências no Ensino Fundamental, nas quais são priorizados temas relacionados com saúde, tais como apresentação dos sistemas reprodutivos, infecções sexualmente transmissíveis, prevenção da gravidez, entre outros que correlacionam o tema à reprodução humana. Também são reforçados no Ensino Médio nas mesmas áreas, o que não contribui para uma discussão mais ampliada da dimensão social das relações de gênero e sexualidade no que diz respeito às oportunidades no mercado de trabalho, às formas de violência, aos direitos reprodutivos, entre outros temas relevantes socialmente.

A experiência com o ensino de Sociologia em escolas diferentes, públicas ou privadas, apresentou itinerários próximos quanto à reprodução de falas que expressavam uma masculinidade idealizada e cheia de estereótipos e exclusões que nos levaram ao ponto de partida desta tese, quando nos perguntamos por quê e como

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (1997) para o Ensino Fundamental constituiu-se de um conjunto de propostas em dez volumes com temas como Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual com o objetivo de promover ações de inclusão de temas relevantes para o desenvolvimento da cidadania na dimensão da educação básica. Essas temáticas são chamadas de transversais, pois têm como função perpassar todas as disciplinas.

ensinar temáticas de gênero na escola. Essa pergunta se tornou central para esta pesquisa, uma vez que, atuando como professora de Sociologia em escolas de Ensino Médio, eu buscava meios para problematizar essas questões que pareciam naturalizadas nas práticas e falas dos estudantes.

Diante desse cenário, o foco inicial desta pesquisa buscava compreender como os professores de Ensino Médio de Sociologia¹⁶ da rede pública da Diretoria de Ensino de Botucatu (SP) lidavam com o ensino de temáticas de gênero para jovens do Ensino Médio presentes nos Cadernos do Aluno e do Professor, sendo elas: a construção social do gênero, as desigualdades de gênero, definições de violência contra mulheres e o movimento social de mulheres no âmbito da aquisição de direitos no Brasil.

Os temas abordados no currículo de Sociologia nos levaram às hipóteses iniciais sobre a relação entre autonomia e formação docente sobre os Cadernos de Sociologia do professor a respeito das temáticas de gênero. Conforme aponta Cação (2010), a obrigatoriedade em trabalhar com esses materiais didáticos apontou a perda do grau de autonomia docente¹⁷. Na pesquisa buscávamos estabelecer relação entre formação inicial e continuada dos professores e suas experiências com o uso de um material didático oferecido pela SEE/SP, que aborda temáticas de gênero e sexualidade. Os Cadernos do Professor descreviam detalhadamente para cada disciplina os conteúdos a serem desenvolvidos, metodologias e formas de avaliação. A análise dos Cadernos de Sociologia do aluno e do professor justificou-se, portanto, pela ênfase dada pela SEE-SP na utilização desses materiais didáticos. Mesmo havendo livros didáticos na escola ¹⁸, os/as supervisores/as, diretores/as,

¹⁶ É importante compreender que no período anterior à realização desta pesquisa (2013-2014), a SEE/SP oferecia reuniões para formação continuada dos professores das diversas áreas sobre o material didático do projeto São Paulo Faz Escola. Em um levantamento informal, realizado a partir dessas reuniões, na Diretoria de Ensino de Botucatu havia apenas dois professores efetivos de Sociologia, com formação em Ciências Sociais, além da professora coordenadora do Núcleo Pedagógico, cuja sigla, PCNP, é de Sociologia. Grande parte dos professores que assumiram as aulas possuíam formação em História, Geografia, Pedagogia, Direito, Filosofia ou complementações, como era possível em períodos anteriores.

¹⁷ O SARESP corresponde a uma avaliação feita anualmente, desde 1996, aplicada pela SEE/SP, com questões de múltipla escolha, que avalia o rendimento dos estudantes nos ciclos finais dos Ensinos Fundamental (7.º e 9.º anos) e Médio (3.ª série). A prova baseia-se em questões que avaliam as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. São definidos níveis de proficiência de conhecimento como abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

¹⁸ Os livros didáticos fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) destinado a alunos e professores da educação básica de escolas públicas, que recebem livros didáticos para a utilização como recurso pedagógico. Para mais informações podemos consultar <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro>

coordenadores/as e professores/as eram orientados nos planejamentos¹⁹ para a utilização dos Cadernos como prerrogativa para preparar os estudantes nas habilidades e competências exigidas nas Avaliações de Rendimento Escolar.

Em alguns encontros com professores/as que lecionavam Sociologia²⁰ promovidos pela Diretoria de Ensino de Botucatu²¹, chamadas orientações técnicas²², foi possível dialogar com professores/as sobre como trabalhavam as temáticas de gênero presentes no material didático e a eficácia dos conteúdos para os/as estudantes. Em suas falas apareciam muitas dúvidas, pois assim como eu, sua formação inicial não abordava essas linhas de estudo ou, quando eram tratadas, eram vistas superficialmente, o que os fazia sentir-se também desconfortáveis em falar de temas por parecerem polêmicos ou mesmo subjetivos.

À medida que avançávamos na análise dos materiais didáticos de Sociologia para a pesquisa, percebíamos que era preciso não só problematizar o material didático e a experiência de formação dos docentes que lecionavam Sociologia, mas para alcançar os objetivos da pesquisa era importante apresentar o fazer pedagógico desenvolvido em meu percurso de formação docente com práticas complementares às situações de aprendizagem para dialogar sobre as temáticas de gênero em sala de aula.

Os métodos e técnicas de pesquisa-ação e observação participante foram os que julgamos mais adequados para compreender a relação entre o desenvolvimento das temáticas de gênero e a compreensão dos estudantes para refletirmos sobre seu cotidiano escolar. Nesse processo de pesquisa, o pesquisador mostra-se como alguém com uma intenção clara de mediação com o meio pesquisado, visando avaliar

¹⁹ Os planejamentos correspondem a reuniões semestrais que antecedem o início das aulas. Nesse processo discutem-se as expectativas para o ano letivo em relação às metas estabelecidas pelo governo federal.

²⁰ Na Diretoria de Ensino de Botucatu havia apenas dois professores titulares de Sociologia. Até 2014 chegaram mais quatro professores através de processo de remoção de cargo e novo concurso público, totalizando seis titulares para 45 escolas. A maioria dos professores que ministravam aulas de Sociologia eram formados nas disciplinas de História, Geografia, Pedagogia e eram bacharéis em Direito ou Psicologia.

²¹ Nesses encontros era possível perceber a quantidade escassa de professores formados em Sociologia ou Ciências Sociais na Diretoria de Ensino de Botucatu. Até 2014 havia apenas dois professores efetivos para 45 escolas públicas de Ensino Médio. A maioria dos professores/as que ministravam aulas de Sociologia eram formados nas disciplinas de História, Geografia, Pedagogia e eram bacharéis em Direito ou Psicologia. Pelo processo de remoção de cargo e chamada do concurso entraram mais quatro professores, totalizando seis titulares de cargos. Um número que reflete a realidade do ensino de Sociologia na educação básica no País.

²² As orientações eram oferecidas para todo o Estado e o objetivo era promover formação para os docentes acerca dos conteúdos dos Cadernos do Aluno e do Professor de Sociologia.

como a proposição de temas é incorporada pelos outros agentes presentes na pesquisa, que atuam diretamente na produção desse conhecimento, neste caso, os alunos e alunas.²³ (MINAYO,2001).

A pesquisa foi realizada durante o período de 2016 a 2018 com turmas de Ensino Médio na cidade de Areiópolis²⁴, no interior do Estado de São Paulo, no período diurno, nas turmas em que lecionava como professora de Sociologia. A escola funciona nos três períodos e possui os segmentos de educação regular e educação de jovens e adultos. Os/As alunos/as são residentes dos diversos bairros da cidade e também da zona rural.²⁵ Foram selecionadas três turmas, sendo cada uma pertencente a um dos anos do Ensino Médio em diferentes anos e períodos, a partir do registro realizado em forma de notas das falas e apontamentos e avaliações que puderam ser coletados durante as aulas. Houve também um processo de avaliação dos/as alunos/as por meio de atividades escritas para que pudessem, a partir de uma questão levantada na aula, expressar suas reflexões e dúvidas sobre os temas abordados em aula. Nessa pesquisa procuramos responder às seguintes questões: O que pensam/conhecem os estudantes a respeito das temáticas de gênero apresentadas no Caderno do Aluno de Sociologia oferecido pela SEE/SP? Abordar essas temáticas de gênero e sexualidade promove algum impacto nas práticas do cotidiano escolar? A formação docente em gênero poderia contribuir para o projeto de uma escola inclusiva?

Em face do que foi exposto até aqui, percebemos que há um longo caminho para se construir uma escola inclusiva e que apoie as diferenças. A relevância desta tese encontra-se na reflexão da atuação docente no ensino de Sociologia e sobre as temáticas de gênero para estudantes do Ensino Médio Esses temas tem se tornado um campo de disputas na educação, que não se limita ao cotidiano escolar, mas aparecem com elementos de disputa em nossa atual conjuntura política, pois temos vivenciado o crescimento de discursos conservadores por parte de representantes

²³ Para a realização da pesquisa, os alunos e alunas foram consultados e esclarecidos das intenções e dos objetivos das atividades durante as aulas. Os que consentiram e se propuseram voluntariamente a contribuir com suas opiniões e ideias foram inseridas ao longo do texto. Serão usadas apenas as iniciais dos nomes, pois importa mais o conteúdo descrito do que as pessoas ao longo da investigação.

²⁴ Fiz o pedido de remoção para esta escola e percebi que as mesmas questões cotidianas apresentadas na escola em que ingressei como efetiva se mantinham; por conseguinte houve a possibilidade de realização da pesquisa com um maior número de estudantes, pois na escola funcionavam muitas salas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

²⁵ Ao longo da tese apresentaremos uma descrição da escola e um perfil dos/as alunos/as e das salas pesquisadas.

políticos²⁶ e membros da sociedade civil que têm distorcido o campo dos estudos de gênero, apresentando-o como 'ideologia de gênero'²⁷ (MISKOLCI e CAMPANA, 2017). Esses segmentos problematizam a existência de temáticas de gênero e sexualidade como conteúdos de ensino para crianças e jovens.

A disseminação de informações distorcidas pela mídia²⁸ sobre o que representa **gênero**, associando-o à sexualização de crianças²⁹ ou ao incentivo à homossexualidade, tem promovido o boicote do termo em documentos como o Plano Nacional de Educação³⁰ e outros documentos oficiais que mencionavam políticas afirmativas sobre as questões relacionadas com as temáticas de gênero e sexualidade na educação. Houve um refreamento de termos nos documentos oficiais de educação que mencionassem **gênero** ou **orientação sexual**. (LUNA, 2017).

O embate público não se tem limitado ao combate aos estudos de gênero, mas também tem apresentado a Filosofia e a Sociologia³¹ como as disciplinas em que se realiza **doutrinação ideológica** nos estudantes. No foco das denúncias do grupo Escola sem Partido³² aponta que essas disciplinas promoveriam em seus conteúdos

²⁶ São deputados/as que se apresentam pelas frentes evangélicas e católicos, entre outros parlamentares conservadores.

²⁷ O termo 'ideologia de gênero' será utilizado nesta tese entre aspas, pois refere-se a uma forma de apropriação indevida dos estudos de gênero. Esse tema será melhor desenvolvido ao longo da tese.

²⁸ A maior parte dos eleitores de Bolsonaro acreditavam no momento da eleição de que o kit gay foi distribuído nas escolas brasileiras. A matéria está disponível no site Congresso em Foco, em 01/11/2018. <https://bit.ly/2SBUQdY>

²⁹ No debate da campanha presidencial entre Jair Bolsonaro (PSL) e Fernando Haddad (PT) no Jornal Nacional de 08/10/2018, o candidato do PSL levou para o debate o livro de Titeuf chamado *Aparelho Sexual e Cia*, traduzido pela Cia das Letras" como parte do kit gay. Disponível no vídeo <https://bit.ly/2VYMzBj> e também no material Brasil sem Homofobia, desenvolvido pelo Ministério da Saúde e Conselho Nacional de Combate à Discriminação que, sugeria o candidato do PSL, foi distribuído durante o Governo Dilma Roussef (2012-2016) para crianças de 6 anos nas escolas do País. O site está disponível no link <https://bit.ly/2qBwbKq>

³⁰ Os planos nacional, estadual e municipal de educação são documentos que estabelecem diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área de educação pelo prazo de uma década com a finalidade de direcionar investimentos na melhoria da educação. Os planos são feitos a partir de índices de avaliações externas que medem a alfabetização, formação continuada de professores, adequação dos/as estudantes em idade certa nas séries escolares, ensino profissionalizante para adolescentes, entre outros. No ano 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) sofreu fortes pressões para a supressão dos termos *gênero* e *orientação sexual* por parte dos setores partidários conservadores, como a Frente Evangélica. O site *De olho nos planos* tem organizado e sistematizado essas informações no site <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>

³¹ Em 26/4/2019, o presidente anunciou em sua rede social a descentralização de verbas para os cursos de Filosofia e Sociologia para ampliar os investimentos em áreas como Veterinária, Engenharia, entre outros. A postagem pode ser acessada em <https://bit.ly/2QzMoLM>.

³² O projeto Escola Sem Partido é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o País pelo advogado Miguel Nagib. Esse movimento afirma representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica nas escolas". Em 2015, foi transformado em associação. Para maiores informações é possível consulta o site: <https://www.programaescolasepartido.org/>.

didáticos um viés político e ideológico relacionado com o pensamento marxista. Além da exposição de uma visão distorcida sobre as disciplinas, sua permanência no currículo escolar do Ensino Médio fica incerta, pois há mudanças nos rumos da educação previstas na Lei 13.415/2017, que propõe uma Reforma do Ensino Médio³³ através da proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁴. Nessa proposta as disciplinas de Sociologia e Filosofia, antes obrigatórias, tiveram sua oferta foram flexibilizadas na forma de oficinas, diluídas como habilidades e competências dentro das disciplinas de História e Geografia. Essa reforma tem causado forte oposição entre setores que apoiam as mudanças da BNCC. Outros repudiam a proposta tratando como um retrocesso em termos de dimensões das conquistas educativas. (MENDONÇA, 2017). Diante das sucessivas críticas à imposição da BNCC, realizada sem ampla consulta à população (estudantes, professores/as, familiares, organizações não governamentais, conselhos de educação, entre outros) que é a interessada no impacto social das mudanças promovidos pela lei, o texto da reforma do Ensino Médio já sofreu algumas alterações, por exemplo, tornando explícita a presença de **estudos e práticas** de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, que ficavam omitidas no texto original.

Ao longo desta última década, as disciplinas de Sociologia e Filosofia, assim como as temáticas de gênero e sexualidade, vêm sofrendo avanços e retrocessos nas políticas de educação, o que nos leva a compreender a importância de sua discussão e compreensão, mas acima de tudo de sua pertinência como disciplinas e temáticas de ensino. Esses conceitos impactam diretamente as vivências dentro e fora do ambiente escolar. Nas relações de ensino e aprendizagem explicitam-se as

³³ A reforma do Ensino Médio foi votada pelo Governo Temer e tem como propostas ampliação da carga horária, implementação da escola de tempo integral, oferta de ensino técnico e flexibilização do currículo – abrindo mão da Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. O Ministério da Educação apresentou as mudanças sem dialogar com os/as estudantes, que se têm mobilizado em diversos estados do País para exigir o direito à participação na construção de uma escola de melhor qualidade.

³⁴ A Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**) é o documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender. Prevista em lei, deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais. Na proposta para o Ensino Médio, em linhas gerais, mudaram as competências e houve a inclusão de uma nova área, Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Formação Técnica e Profissional. Somado a isso, houve uma redistribuição da carga horária, na qual o/a estudante terá 60% de carga comum à sua sala e 40% corresponderá ao itinerário formativo baseado nas escolhas individuais do aluno ao longo dos 3 anos. Para mais informações é possível consultar o domínio: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

experiências individuais e coletivas entre alunos/as e professores/as, que negociam estratégias e vivências a partir das diversas identidades que se conformam no espaço escolar.

A forma de apresentação desta tese está dividida em cinco capítulos: no capítulo 1 buscamos apresentar os aspectos teóricos que nortearão esta pesquisa, evidenciando o gênero enquanto categoria analítica no campo das relações de poder e de produção das diferenças no ambiente escolar. Procuramos também apresentar a importância das temáticas no campo das políticas educacionais para educação básica e também apresentar as investidas que têm desqualificado os estudos de gênero como um campo de pesquisa, nomeado e reduzido a ‘ideologia de gênero’.

No capítulo 2, procuramos situar em **Sociologia no Ensino Médio no Brasil – um histórico de idas e vindas**, um breve contexto histórico da Sociologia no Ensino Médio. Procuramos apresentar com ênfase o período em que a disciplina se tornou obrigatória no Ensino Médio com a Lei nº11.684/08. A partir dela houve a criação do currículo de Sociologia para as escolas públicas da SEE-SP, em que constam temáticas de gênero.

No capítulo 3 – **Mapeando o espaço escolar e as relações de gênero**, buscamos apresentar a descrição da escola e dos sujeitos que compartilham o ambiente escolar com a finalidade de situar-nos no contexto de uma escola de Ensino Médio no interior do Estado de São Paulo e como as relações de gênero estão presentes nas falas cotidianas dos diversos agentes que circulam no ambiente escolar e reproduzem estereótipos que nos ajudam a compreender o papel de formação inicial e continuada dos docentes para a construção de um ambiente em que a diversidade de pessoas possa circular e ser respeitada. Buscamos, também, explorar os recursos de ensino sobre temáticas de gênero nos Cadernos do aluno e do professor de Sociologia e a forma como gráficos, imagens e fragmentos de texto são construídos nas situações de aprendizagem para a formação do jovem do Ensino Médio e apresentar a recepção dessas situações de aprendizagem através do relato de casos em três salas de aulas nessa escola. Buscamos evidenciar e detalhar a pertinência das temáticas de gênero na relação de ensino e aprendizagem com os/as alunos/as e como estes avaliam essas temáticas. Nas discussões dessas temáticas buscou-se demonstrar a carga de reprodução de preconceitos, as rupturas, as cargas emocionais

que rondam os depoimentos dos/as alunos/as, as fricções geracionais entre alunos/as (jovens e adolescentes) e professores/as e funcionários/as.

No capítulo 4, analisamos o evento do Dia Internacional da Mulher e os efeitos de organização dos alunos/as na forma de expressão das questões relacionadas com os temas trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, buscamos observar sua ação e envolvimento no processo de construção de uma narrativa própria sobre o dia, mas também as reações no entorno da equipe escolar, uma vez que as atividades acabaram por movimentar os/as alunos/as para fora da sala de aula, os quais atuaram no pátio, nos murais e nas paredes. A experiência resultou na percepção de como um espaço de uso comum para a circulação de turmas e profissionais do corpo escolar, quando ocupado com frases sobre as temáticas de gênero como violência, direitos ao corpo, gerou reações opositivas que reproduziam as assimetrias vivenciadas nas experiências das mulheres e daqueles que fogem aos padrões heteronormativos.

1 GÊNERO E EDUCAÇÃO: AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.

Este capítulo tem por objetivo apresentar as principais bases teóricas que fundamentam esta pesquisa. Na estrutura do capítulo buscamos apresentar os aspectos teóricos que nortearão esta pesquisa, evidenciando o gênero enquanto categoria analítica no campo das relações de poder e de produção das diferenças no ambiente escolar. Procuramos também apresentar a importância das temáticas de gênero no campo das políticas educacionais para a educação básica e também apresentar as investidas que têm desqualificado os estudos de gênero como um campo de pesquisa, nomeado e reduzido a 'ideologia de gênero'.

1.1 Refletindo sobre a categoria gênero

Com base nos estudos de Scott (1995), Louro (2008) e Butler (2003), utilizo gênero como uma categoria analítica que nos permitirá pensar o masculino e o feminino produzidos no campo das relações que envolvem o cotidiano escolar e também analisar os materiais didáticos oferecidos aos/as estudantes e professores/as.

O conceito de gênero nasce nas discussões do movimento feminista. A história do feminismo apresenta diversas dimensões temporais, políticas e outras perspectivas. No século XXI, falamos em feminismos diante da pluralidade e especificidades dos sujeitos políticos que constituíram suas identidades e diferenças a partir do amadurecimento do embate na arena política. É fundamental pontuar a presença dos movimentos feministas no processo de transformação social, econômica, política e cultural, pois acentuaram a dimensão de gênero nesse processo. As mulheres promoveram uma rasura política e epistemológica, ao questionarem o silenciamento, exclusão e esquecimento a que foram submetidas como sujeitos históricos, rompendo com os padrões domésticos, a maternidade, entre outros, associados à condição feminina. Buscaram nas mais diferentes perspectivas questionar as causas das opressões e da subordinação feminina como elemento construído, promovendo um campo teórico e político em que suas vozes foram ouvidas. (ADELMAN,2009);

Neste cenário de significativas mudanças culturais, os campos de estudo feministas, gays, lésbicos, *queer*, estudos de sexualidade constituíram-se como campos teóricos e políticos, portanto são vertentes de estudo articuladas aos movimentos sociais que privilegiam uma forma de conhecer a partir de decisões sobre o quê, para quê

conhecer e também sobre quem está autorizado a conhecer, o que será conhecido e a forma de se chegar a conhecer (LOURO, 2007, p. 211).

Assim como as autoras, compreendemos o sexo em uma perspectiva política e que o gênero pode ser compreendido como um dispositivo que produz formas de desigualdades e opressões, dadas as suas dimensões social, política e histórica.

O conceito de gênero, de acordo com Scott (1995), foi emprestado dos termos gramaticais pelas feministas americanas e inglesas, com a finalidade de afastar a noção de que as diferenças biológicas, presentes nos corpos sexuados, pudessem ser explicativas das diferenças sociais entre homens e mulheres. “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.21), o conceito se afirmou como categoria de análise e que contribuiu para a compreensão dos mecanismos de criação, manutenção e naturalização das desigualdades, sob uma perspectiva relacional entre homens e mulheres.

As diversas correntes feministas contribuíram para o questionamento da produção das identidades de gênero e sexuais a partir dos campos de força que visam manter e classificar o corpo. De acordo com Scott (1995), os sentidos das palavras não podem ser fixados, pois como resultado da criatividade e da invenção humana possuem uma história. Desta forma, a categoria gênero apresenta-se como referencial analítico e de compreensão de um conjunto de relações sociais entre o masculino e o feminino delimitados no âmbito da cultura e da história.

De acordo com Scott (1995, p.21):

enfim, precisamos substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por alguma coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos “campos de forças”. No seio desses processos e estruturas, tem espaço para um conceito de realização humana como um esforço (pelo menos parcialmente racional) de construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade dentro de certos limites e com a linguagem – conceitual – que ao mesmo tempo coloque os limites e contenha a possibilidade de negação, de resistência e de reinterpretação, o jogo de invenção metafórica e de imaginação.

A partir de uma visão construcionista e relacional do gênero compreendemos que as posições dos sujeitos, de suas experiências e identidades são provisórias, instáveis e múltiplas. Quando se estabelece essa relação de poder que estabelece posições fixas para os sujeitos e suas experiências de gênero e a percebemos como uma construção histórica, podemos incluir as experiências borram as fronteiras de gênero, reconfigurando as identidades. Nas relações de poder não há só uma condição repressora, mas o conflito

produz sujeitos, pois apresentam a marca da resistência, criando linhas de fuga aos mecanismos de repressão. O poder hegemônico não se estabelece de forma monolítica, mas as lutas contínuas reconfiguram as relações de poder.

As concepções de masculino e feminino tratam de categorias construídas socialmente. Ao redor delas forma-se uma constelação de significados, que envolvem os fenômenos sociais. No sistema sexo-gênero há, então, um conjunto complexo de significados, interesses econômicos, políticos, linguísticos e culturais envolvidos. Desse modo, o gênero

[...] tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 21).

Tendo como base o gênero como categoria relacional, é possível pensar que para entender a perspectiva do feminino é necessária a articulação do masculino no plano conceitual e interpretativo do cotidiano. Ao propor-se este método de análise conceitual, busca-se pensar que o gênero é uma forma de relação de poder e que não deve ser estudado apenas à luz da história das mulheres ou de temas relacionados com sexualidade, família ou crianças. O propósito do gênero como ferramenta de análise é:

Fazer emergir uma história que oferecerá novas perspectivas a velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade) redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça. (SCOTT, 1995, p.30)

A categoria gênero torna-se política, pois escancara a necessidade de reescrita da História, de modo que possa proporcionar lugar para a diferença, para a desconstrução do outro e perceba a relação entre as categorias, o que viabiliza que as subjetividades que estavam nas fronteiras da legitimidade de existência ou subalternizada por saberes hegemônicos não sejam ocultadas e que novas identidades floresçam como sujeitos políticos.

O conceito do gênero é compreendido como um dispositivo cultural, constituído ao longo da História, que classifica e cria arranjos para os sujeitos no mundo a partir da relação entre o que se entende por feminino e masculino. Opera criando sentido nas diferenças percebidas em nossos corpos, organizando e hierarquizando pessoas, emoções e práticas dentro de uma estrutura de poder. Cada cultura constrói símbolos e significados com base na percepção da diferença sexual e nas hierarquizações das diferenças e as tornando naturalizadas para que as práticas sociais sejam compreendidas na forma de uma aparente dualidade estável, invisibilizando outras possibilidades de performances, ou seja, criando desigualdades e não só diferenças. (LOURO, 2008).

Os/As estudiosos/as de gênero e sexualidade, embora disputem sobre a compreensão da forma como se estabelecem os processos de nomeação e classificação do gênero no corpo, convergem em um ponto fundamental de que não é no nascimento dos corpos de macho e fêmea que se faz o sujeito masculino e feminino, mas no esforço continuado em construir esses gêneros ao longo de toda a vida.

Para Butler (2003), não só o gênero (masculino/feminino) se constitui como meio discursivo/cultural que opera na diferenciação dos corpos, também o sexo (macho/fêmea) é criado pela linguagem através da enunciação. Não nascemos mulheres ou homens, mas somos chamados a assumir o nosso sexo

“O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”, “[...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo está para a natureza ” (BUTLER, 2003, p. 25).

Butler (2003), ao questionar a naturalidade do sexo como princípio que estabilizava no corpo as diferenças (macho e fêmea) e sob as quais as diferenças culturais (masculino e feminino) seriam inscritas pelo gênero, mostra-nos que não há sujeitos preexistentes, as identidades de gênero vão sendo incorporadas pelos atos repetidos no interior de um quadro regulatório rígido que, ao longo do tempo, se cristaliza para produzir uma condição de aparente estabilidade no corpo. Assim, gênero e sexualidade se constituem materialmente através de atos performativos, ou seja, são atos de linguagem que não descrevem, mas constituem os sujeitos dentro de campos discursivos de saber e poder.

Adotando esse viés metodológico presente nos estudos feministas pós-estruturalistas³⁵, buscamos compreender que mecanismos engendrados nas relações de

³⁵ O termo feminismo pós-estruturalista ou feminismo da diferença emerge em meados da década de 1990 e volta o olhar para as micropolíticas, pois a diversidade de mulheres representadas pela sua cor,

poder estão em jogo no ambiente escolar. Este espaço não está isento da reprodução e do engessamento dos binarismos reforçados nas identidades de gêneros, pois atividades simples da prática escolar reforçam sentidos para classificar e posicionar o masculino e o feminino em estruturas de poder. As atividades físicas, a identificação dos sanitários, a escrita dos materiais didáticos ou o fracasso e sucesso escolar vão sendo definidos nos arranjos de gêneros de modo que os contornos excludentes e restritivos vão naturalizando relações constituídas por discursos. (CARVALHO, 2012).

A construção de gênero se dá através de inúmeras práticas e aprendizagens silenciosas que das mais distintas formas e situações são empreendidas a fim de estabelecer que os corpos de machos e fêmeas se convertam em experiências masculinas e femininas. De forma explícita ou dissimulada, ordens, pequenas censuras, conselhos vão nos pedagogizando sobre modos de ser, pensar, agir e sentir através dos gêneros. A mídia, os anúncios de televisão e o cinema promovem mecanismos que sutilmente controlam e educam nossa forma de ser e perceber o mundo, dando um caráter de estabilidade e normalidade, invisibilizando as raízes culturais e históricas dessas experiências e dando-lhes feições essencialistas e trans-históricas. (LOURO, 2008, p.20).

Seguindo a proposta de Butler (2003), que mostra que tanto nosso sexo quanto nosso gênero são nomeados nas inscrições culturais que se constituem pela linguagem, torna-se viável pensar que a escola possa ser construída como um lugar plural e subversivo à medida que as performances de gênero vão borrando as fronteiras e os diferentes corpos vão reinscrevendo estratégias para se constituírem no espaço e no tempo e apontam, mesmo que nas entrelinhas, para as resistências que rompem com a coerência heterossexual vivenciadas intensamente no âmbito escolar.

É só a partir da compreensão que os corpos são classificados e hierarquizados no âmbito da cultura e que as diferenças não são naturais, mas são naturalizadas, pois são **ensinadas** a partir de discursos repetidos pela mídia, Igreja, ciência, leis, que nas sutilezas se constrói o modo de conceber a normalidade. A compreensão do que é normal é construída e reconstruída através de discursos e é a base para compreender a diferença, pois ela só tem sentido quando se constituiu na relação com o outro. Seguindo a trilha de Foucault (2005) em **A História da Sexualidade**, a sexualidade é compreendida como um

sexualidade e religião são fatores que interseccionam e singularizam as experiências femininas, hierarquizando-as socialmente, são centrais para se compreender essa vertente, pois inserem as temáticas de gênero no âmbito das teorias sobre linguagem e relações de poder, entre outros.

dispositivo histórico no qual um conjunto de discursos heterogêneos, instituições, leis, medidas administrativas, enunciados científicos e proposições morais têm o intuito de controlar/regular ações. Através dos discursos a normalidade vai se tornando presumida, a diferença vai sendo invisibilizada com a penetração de regras continuamente reforçadas. Deve-se compreender quem e o que é reconhecido como normal e quem está em oposição a esse sujeito.

A escola é um ambiente onde, desde crianças, participamos em diversas situações e realizamos atividades que nos expõem às diferenças entre meninos e meninas, seja pela divisão em filas, uso dos banheiros, práticas esportivas e brincadeiras. Rapidamente se vai construindo a percepção de que o mundo é dividido em dois lados.

Aos poucos se vai construindo e incorporando uma percepção binária do mundo, que classifica e simboliza pessoas e coisas através da divisão de gênero, de modo que relacionamos elementos culturais como **casa, delicadeza, coração, limpeza, capricho, letra bonita, enfeites, maquiagem, esforço das meninas para aprender** como características pertencentes à mulher e à feminilidade e que **futebol, corrida, desleixo, força, notas baixas, letra garranchada, indisciplina** ou **meninos gostam de matemática** são características atribuídas aos homens e à masculinidade. Essas distinções, incorporadas no interior do processo educativo e através de outras instituições da vida cotidiana, tais como família, religião e mídia, organizam o mundo através das relações de gênero, tornando-as relações naturalizadas. (CARVALHO,2012).

A escola aparece, portanto, como um local privilegiado para que conceitos e práticas em relação ao gênero sejam discutidos no processo de formação de crianças e jovens, pois esses passarão grande parte de suas vidas no ambiente escolar. Esse espaço revela-se como essencial para uma formação inclusiva, pautada nos direitos humanos, uma vez que as diferenças de gênero se vão convertendo em desigualdades e sendo reproduzidas na vida escolar na forma de exclusão, de preconceitos e de estereótipos. Assim compreendemos que a discussão sistemática e a problematização dos mecanismos que engendram essas desigualdades favorecem a formação das identidades.

As práticas sociais organizadas a partir dos arranjos de gênero exercem uma força sobre toda a vida cotidiana. Inúmeras são as expectativas criadas segundo as quais, ao nascer, a criança se depara com repertório cultural que a coloca em contato com o que pode ser, sentir, brincar, o que se espera dela e o que pode desejar. A formação dos sujeitos em um ambiente cultural acontece de forma plural, através de muitos agentes

sociais, tais como família, escola, Igreja, mídia e leis, que reforçam as posições dos sujeitos através das experiências, práticas e identidades.

As marcas de diferenças sociais são parte do processo de construção das identidades no interior de um ambiente cultural. As pessoas e as coisas ganham sentido em meio ao processo de constituição de diferentes posições no interior de um processo classificatório. A diferença não é oposta à identidade, ao contrário, são complementares e fabricadas em meio a sistemas simbólicos a fim de produzir um sistema de representação e também de exclusão. (SILVA, 2014).

As diferenças sociais e simbólicas, em partes, são constituídas por meio de um sistema classificatório que funciona para ordenar as coisas e assim produzir os significados que mantêm a ordem social. A própria exclusão social funciona como elemento da organização social, pois delimita a fronteira do que é anormal, excêntrico e diferente. (LOURO, 2003). A partir disso, a diferença pode ser construída negativamente no interior da sociedade, sendo verificada na forma de exclusão e marginalidade das pessoas que são consideradas diversos ou **outros**. De acordo com Miskolci (2014, p. 35):

[...] a diferença é uma característica própria da cultura, é aquilo que de novo aparece na criação, que difere do já existente. Se não a percebemos, é devido aos mecanismos de fixação de sentido que tentam conformar o que é criado ao que já existia, domesticar a diferença como diversidade.

Os padrões remetem às expectativas de comportamento para o masculino e o feminino. As marcas corporais indicam a quais convenções corresponderão as normativas de gênero. As barreiras identitárias socialmente estabelecidas criam experiências nos sujeitos. Quando os corpos fogem à coerência entre o sexo e o gênero por se desviarem de padrões pensados pela relação hegemônica entre as masculinidades e feminilidades, estabelece-se uma espécie de desconforto entre os que operam dentro do padrão. Assim, a experiência dos sujeitos fica inviabilizada, conforme aponta Butler (2000), ao chamar essas experiências inviáveis de corpos abjetos, ou seja, são corpos na fronteira, intoleráveis, pois transgridem as experiências normativas.

Na educação, quando os corpos transgridem a fronteira do que é convencionalizado como normal socialmente, vemos a ação de sanções normalizadoras que funcionam através de práticas discriminatórias ou preconceituosas, de modo que se elabora um sistema de recompensa e punição no qual os corpos que agem fora do controle do que é imposto recebem reforço de comportamento para que se adéquem às práticas rotineiras. Vestimentas ou trejeitos que não pertencem a determinado sexo, que rompem com as

expectativas de gênero, recaem nos estereótipos e são punidos pelos olhares e comentários pejorativos. (LOURO,2008).

Identidade e diferença são relacionais, são criadas por nós dentro do campo da cultura e nas relações sociais e, portanto, inseparáveis. Ao pensarmos essas experiências de identificação e diferenciação no campo das relações de poder, encontramos meios para questionar os mecanismos de fixação dos binarismos em torno dos quais elas se organizam, possibilitando a configuração de novas formas de se expressar, que vão além dessas dicotomias. Portanto, ao buscar uma escola que desconstrua os essencialismos resultantes desses mecanismos de fixação das identidades, trataríamos da pluralidade de experiências identitárias, da circulação e fluidez, abrindo espaço na escola para uma multiplicidade de posições para os sujeitos no contexto das relações de gênero. Como aponta Brah (2006, p. 371) “as identidades são marcadas pelas multiplicidades de posições dos sujeitos que constitui o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa, nem singular, ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança.”

As questões de identidade estão ligadas a experiências inscritas no interior das culturas. Os sujeitos passam por processos de dar sentido ao mundo, de modo que os corpos são flexíveis e não há nada sedimentado ou fixo, pois as diferentes posições dos sujeitos ganham significados nessas experimentações com os marcadores como sexo, nacionalidade, religião, raça, gênero ou geração, que criam relações entre os sujeitos. A questão encontra-se na normalização das identidades buscando fixar um “eu”, que relacionalmente produz o **outro**, que é ignorado, hostilizado, marginalizado, invisibilizado, conflitante e alvo de violências. Ao pensar a incapacidade de conceber o diferente ou a diversidade como possibilidades de existência enriquecedoras, mantém-se a rigidez que padroniza e produz preconceitos, conflitos, crenças e representações distorcidas do outro com a finalidade de se manter um padrão de sociedade.

Louro (2015) aponta que a escola pode ser lida como um lugar paradoxal, pois exerce uma função de controle sobre os corpos, introduzindo mecanismos de homogeneização cultural e práticas prescritivas e normativas, mas também possibilita a politização dos sujeitos e a problematização da diferença, o que pode fazer dela um lugar desconstrutivo e como lugar de produção de resistência. Nesse lugar de disputa, conflito e também de resistência, os sujeitos, ao compreenderem a diversidade de possibilidades de experiências identitárias como seres no mundo, flexionam as normas, empurrando as linhas de força da legitimidade e da normalidade. Essas ações que tensionam as experiências problematizam o que é aceitável e tolerável para existir.

O currículo escolar, elemento que contextualiza as relações sociais entre comunidade e escola, é um produto específico do reflexo da realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser, por ela, influenciado. Assim também problematiza Miskolci (2014, p. 36):

A escola desconstrutiva precisa desfazer esses mecanismos, historiando a construção e explicitando o poder que subjaz à tentativa de controle dos sentidos. Como o poder é inerradicável e sempre haverá novos fechamentos, dos quais precisamos para nos entendermos, trata-se de uma tarefa que nunca terá fim.

Há uma contínua produção de significados que não ficam isolados na ação dos sujeitos, mas são compartilhados socialmente e organizam as práticas de agir, falar e pensar no interior das relações. O currículo escolar está permeado de um conjunto de interações sociais, que não se restringem ao espaço escolar, mas que circulam em outros campos culturais. Dessa forma podemos pensar as continuidades e descontinuidades que perpassam a formação das subjetividades através das experiências dos/as jovens e adolescentes. É preciso pensar essa arena de disputas presente no espaço escolar como um lugar de desconstrução e de potencialidade para as existências dos sujeitos em sua diversidade de estratégias e de agência. A única forma de construir um espaço público de direitos é exercitando a diferença nas experiências da vida diária e, quando a escola reforça e reproduz lugares, papéis e estereótipos para ambos os sexos, contribui para a desigualdade de gênero. (BRABO,2008).

Quando a escola assume o papel como um espaço político para se discutir caminhos para a equidade de gêneros entre homens e mulheres, através da problematização das relações vividas nas salas de aula, mas também fora delas, há uma possibilidade de constituição de identidades de crianças e jovens com maior sensibilidade aos problemas que envolvem as relações de gênero. A partir dessa constatação, procuraremos compreender brevemente o papel dos movimentos sociais na construção de uma agenda associada à educação como meio para problematizar assuntos tão pertinentes à sociedade de maneira mais ampla, visando à construção de bases mais justas e democráticas para homens e mulheres.

1.2 Movimento feminista e a educação no Brasil

O movimento feminista no Brasil passou por ondas feministas, ou seja, por períodos e agendas de luta específicas em busca de avanços para consolidar o lugar da mulher e

do seu direito de ter voz e ser ouvida no espaço público. Como afirma Piscitelli (2002), o movimento de mulheres por direitos de igualdade e cidadania mobilizou no século XIX mulheres em vários países do mundo³⁶. As primeiras décadas do século XX romperam marcadamente com as desigualdades quanto ao direito de voto, à propriedade e à educação. Nesse cenário já bastante conhecido do movimento feminista, formulou-se uma questão fundamental com base na desconfiança da origem da subordinação feminina, uma vez que não se constituía justa e nem natural.

No Brasil, com os movimentos pela emancipação feminina no final do século XIX, começavam os primeiros movimentos de reconhecimento do direito da mulher à educação no Nordeste com a fundação da escola para meninas por Nísia Floresta, que compreendia que a emancipação feminina passava pelo processo de aquisição de educação. (LOURO, 2004).

A educação oferecida a meninos e meninas eram processos substancialmente diferentes em relação ao conjunto de saberes ofertados a esses diferentes gêneros, tanto mais se esses se diferenciavam quanto à origem social ou grupos étnicos africanos ou indígenas. De acordo com Louro (2004, p. 373), as meninas “aprendiam a ler, a escrever, aritmética, costura, cozinha e todos os ramos úteis de trabalho cotidiano”. A educação feminina, mesmo após a Proclamação da República, ligava-se à ideia de moral cristã e de maternidade. Em grande parte, o recorte dado à educação feminina era compreendido como extensão para a vida doméstica, maternidade e casamento. A feminização do magistério apontava que a educação infantil seguia a lógica de uma formação para as jovens mulheres que seriam futuras esposas e mães.

De acordo com Pinto (2010), a primeira onda do movimento feminista no Brasil, no início do século XX, esteve ligada à aquisição de direitos políticos a partir da conquista do voto feminino em 1932 e de sua consolidação no Estado Novo com a Constituição de 1946. Em 1928, as conquistas do primeiro voto e da eleição para prefeito no Rio Grande do Norte foram anuladas. Assim também o movimento de mulheres operárias de ideologia anarquista que buscavam regularização do trabalho feminista, igualdade no pagamento salarial, entre outras reivindicações, mas também compreendiam e reforçavam como projeto que a educação era o meio necessário para que as mulheres conseguissem sua liberdade em relação aos homens.

³⁶ Nesse primeiro momento do movimento social de mulheres, os centros de organização estão centralizados no Continente Europeu e na América do Norte e pontualmente em outros países.

Entre os períodos ditatoriais no Brasil o movimento feminista se enfraqueceu, segundo Pinto (2010, p.16):

Portanto, enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal, obrigando os grupos de esquerda a irem para a clandestinidade e partirem para a guerrilha. Foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições que o país vivia na época que aconteceram as primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970.

O movimento feminista brasileiro, a partir da década de 1960, começava a se realinhar diante da conjuntura política do regime de exceção da Ditadura Militar. Os anos 1970 marcavam o endurecimento do regime contra a oposição ao governo e nesse mesmo período foram se formando as bases para a segunda onda do feminismo no Brasil. O movimento feminista entrava em uma etapa de discussão interna das diferenças e identidades entre as mulheres em suas especificidades de luta, pois as experiências sobre ser mulher eram bastante distintas, quando relacionadas com contextos como classe ou etnia. Tais diferenças, no entanto, foram deixadas para segundo plano e as mulheres participaram unidas no movimento de redemocratização, indo até as ruas em campanhas pela anistia, pelo fim da violência, mais tarde pelo retorno das eleições diretas. As ruas foram verdadeiras arenas políticas em que sujeitos excluídos encontraram lugar para ter voz, escutar e ser ouvidos. Eram novas formas de dialogar com o Estado (BRABO,2008).

Com o processo de redemocratização brasileiro nos anos 1980, foram criadas condições para políticas para mulheres. De acordo com Pinto (2010), o movimento feminista entrou em uma fase de grande efervescência na luta pelos direitos das mulheres: inúmeros grupos e coletivos em todas as regiões tratavam de uma gama muito ampla de temas – violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, opções sexuais. Como parte dessa movimentação social, vimos em São Paulo a criação do Conselho Estadual da Condição Feminina e alguns anos mais tarde a criação da Delegacia de Defesa da Mulher, em 1985.

Os campos da educação e a saúde foram os serviços que tiveram maior exigência dos movimentos sociais quanto a melhorias de acesso para todas as classes sociais. A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, garantia meios para que a sociedade brasileira combatesse as problemáticas decorrentes das desigualdades de gênero e da sexualidade. As formas ousadas e novas de dialogar com o Estado através de campanhas nas ruas apontaram a força de intervenção dos movimentos sociais que pressionaram o Estado para que seus direitos sociais fossem respeitados e garantidos e

que a construção de uma sociedade mais cidadã passasse pelo campo das políticas públicas na área de educação. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Nos anos 1990, os documentos oficiais de educação foram marcados pela presença de temáticas de gênero e sexualidade, assim como das questões raciais nos currículos escolares, resultado de um campo de contínuas disputas nacionais e internacionais para que se estabelecessem políticas educacionais para o enfrentamento das violências contra grupos socialmente vulneráveis na sociedade brasileira, tais como mulheres, crianças, afro-brasileiros, homossexuais, idosos, entre outros segmentos.

No final dos anos 1990, em conjunto com a LDB, foram organizados os Parâmetros Curriculares Universais – Temas Transversais sobre Orientação Sexual. Nesse documento, consta na introdução que desde os anos 1980 os educadores revelavam forte preocupação com o crescimento da gravidez entre jovens adolescentes e também com o risco de proliferação de infecções sexualmente transmissíveis. A abordagem desses temas pelas famílias era difícil, pois nem todos promoviam abertura para o diálogo. Esse documento recebeu ampla adesão popular, pois implicou políticas educacionais e de saúde coletiva, pois promoviam as diretrizes sobre educação sexual, sexualidade e relações de gênero.

Essas questões estavam na ordem do dia no cenário da escola pública, pois diziam respeito não só à esfera da intimidade e da construção dos corpos, mas serviam aos ‘negócios de Estado’, pois a forma como a população conduzia sua vida sexual refletia-se em políticas públicas na área de saúde (natalidade, mortalidade, povoamento, abortos, entre outros). Também exerce forte influência em termos econômicos a disciplina dos corpos. (ALTMANN, 2001).

Esses documentos, no entanto, expressavam uma contradição latente no país após a redemocratização, pois havia uma inflexão entre a possibilidade em alcançar os direitos previstos na Constituição de 1988 e um plano de ajustes econômicos que adotou reformas educacionais centradas em uma modernização do sistema administrativo baseada em avaliações externas, compra de material didático, capacitação dos professores, mas sem recuperação da defasagem salarial dos professores, que foram afastados do projeto de formação para a cidadania. (BRABO, 2008).

No ano 2000, O Brasil foi um dos governos signatários da **Declaração de Dakar**, elaborada na Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar, Senegal, que sinalizava como meta a ser alcançada a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres, bem como as medidas indispensáveis para a melhoria das condições de vida propostas

pela Organização das Nações Unidas (ONU). Esses documentos indicavam o compromisso do governo brasileiro a reduzir os índices de violência e discriminação contra a mulher.

Diante da pressão dos acordos internacionais para a implementação de ações para combate às desigualdades vivenciadas pelas mulheres no Brasil no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (2000-2002), o currículo escolar passa a ser considerado central nas reformas e documentos e ações são implementados pelas políticas educacionais voltadas para a perspectiva de gênero/sexualidade. A ênfase na Orientação Sexual também pode ser notada nas políticas de prevenção nas escolas e temas a ela referentes. (VIANNA, 2006).

Durante os dois mandatos do governo Lula (2003-2011), houve formulação de uma agenda para combate à violência contra a mulher e promoção da Igualdade de Gênero e para as questões raciais, com a criação de secretarias, tais como a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). As políticas públicas sobre enfrentamento a violências contra as mulheres e a homofobia caminharam durante esse governo.

A Lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, correspondeu a um importante marco legal para a educação, pois obriga os sistemas de ensino a difundir valores éticos de incondicional respeito à dignidade da pessoa humana na perspectiva de gênero e étnico-racial, bem como a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino de conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e étnico-racial, às violências domésticas e familiares contra as mulheres, com vistas à prevenção, tanto para o público escolar, como para a sociedade em geral.

Em 2007 foi desenvolvido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. As políticas educacionais nacionais associaram as questões das minorias sociais ao direito à educação para os direitos humanos com a finalidade de garantir, através de marcos legais, o conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação.

A Resolução CNE n.º 2 de 30/01/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no título III, capítulo 1, artigo 15, inciso XV, refere-se aos projetos políticos pedagógicos escolares, à valorização e promoção dos direitos humanos

mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como às práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2012, p.7) e reforça as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE Nº 1, de 30 de maio de 2012): a inclusão das temáticas de gênero, orientação sexual e direitos humanos nos marcos da educação.

Esses documentos, que garantiram a discussão de gênero e os feminismos refletem, a intensa disputa que se estabelece nas relações de gênero. De forma específica, a organização dos movimentos feministas foi essencial em busca de questionar a condição feminina para que deixasse seu lugar de esquecimento e acessasse formas de fazer política não só pelas instituições políticas, mas pela utilização das ruas como forma de negociação com o Estado a fim de melhorar o canal de diálogo daqueles que são excluídos na sociedade brasileira, pois fortalecem a cena pública para o enfrentamento das desigualdades de gênero.

No século XXI, encontramos os feminismos em sua pluralidade ainda em processo de reivindicações para o acesso das mulheres na sociedade brasileira. As marcas das diferenças quanto a renda, etnia, religião, sexualidade são fatores que pluralizam as agendas dos movimentos feministas em busca de condições equânimes no mercado de trabalho, dos direitos reprodutivos sobre seus corpos e em muitos outros espaços. Contudo, não podemos deixar de apontar o quanto esses movimentos refletem uma mudança na experiência feminina quanto à redução do número de filhos, inserção no mercado de trabalho e maior grau de liberdade quando comparadas há 30 anos. Há, também, uma longa caminhada no que diz respeito à efetivação das leis para enfrentamento da violência, da possibilidade de que tenham direitos para decidir sobre seus corpos quanto a direitos reprodutivos, entre outras questões do “mundo dos direitos” que apontam a importância desses movimentos na formação da democracia.

A garantia dessas temáticas nas políticas educacionais reconhece a situação desigual enfrentada pelos diversos agentes sociais na sociedade brasileira e possibilita meios legais para o enfrentamento da condição desses grupos, mas que não são legitimadas por todos os segmentos da população. Contudo, uma das questões que podemos problematizar é o papel das universidades em sensibilizar e formar os educadores em suas licenciaturas sobre as questões de gênero e sexualidade, que são endossadas em vários documentos oficiais quanto à importância em se abordar de forma interdisciplinar as temáticas a fim de contribuir para uma sociedade mais democrática, à

medida que se compreende a dimensão política dessas questões para a constituição das identidades.

A compreensão dessas temáticas de gênero nas políticas educacionais encontra-se em uma arena de disputas políticas constantes, pois os movimentos sociais apontam a relevância e pertinência desses temas na formação dos/as jovens como parte do exercício pleno da cidadania, mas na outra ponta setores políticos conservadores disputam o campo das políticas de educação, buscando retirar as conquistas dos movimentos feministas e LGBT.

1.3 'Ideologia de gênero'

Nos últimos anos, diante da conjuntura política e econômica que estamos vivendo no País, compreender como as temáticas de gênero são abordadas no âmbito escolar ganhou maior relevância diante do crescimento de correntes conservadoras de ordem religiosa que passaram a questionar a validade do ensino de tais temáticas a crianças e adolescentes na educação básica. Esses segmentos apontam a escola como um meio de disseminação do que chamam de 'ideologia de gênero'.

Segundo Miskolci e Campana (2017), a educação básica passou a ser compreendida como um meio de doutrinação política das crianças e jovens pelas frentes católicas e pelos inimigos dos direitos humanos. O termo 'ideologia de gênero' se refere a uma forma de apropriação distorcida do conceito de gênero veiculada pela mídia com a finalidade de atravancar as reflexões no interior da escola quanto a questões como educação sexual, direitos sexuais e reprodutivos, reconhecimento de identidades não heterossexuais, entre outras.

Essa luta contra a 'ideologia de gênero' tem ganhado terreno na Europa e na América Latina. A ofensiva aos estudos de gênero teve seu embrião no final dos anos 1990, quando o cardeal Joseph Ratzinger, depois papa Bento XVI, escreveu um texto tecendo fortes críticas aos estudos feministas, especificamente em oposição à Conferência de Pequim, em 1995, que passou a adotar o termo **gênero** em vez de mulher como forma de ampliar a visibilidade para as questões em busca de igualdade e direitos humanos nas causas relativas às questões de gênero. Desde então, os setores conservadores da Igreja Católica têm combatido a perspectiva de gênero, apontando-a como ferramenta ideológica e de dominação, atacando as ideias e mensagens feministas e apontando a 'ideologia de gênero' como um sistema fechado comparado aos

totalitarismos. A contraofensiva católica (e posteriormente de todo o conservadorismo religioso) seria o combate a essa **perspectiva de gênero**. Para isso, começou a atacar, afirmando que na verdade não era mais do que uma ferramenta ideológica de dominação e, assim, a desarticular, desconfigurar e reprovar as ideias e mensagens feministas. Esses setores começaram a definir a 'ideologia de gênero' como "um sistema de pensamento fechado" a defender que as diferenças entre o homem e a mulher não correspondem a uma natureza fixa, senão que são construções culturais e convencionais, feitas segundo os papéis e estereótipos que cada sociedade designa aos sexos. E como ideologia, equipara-as aos diversos totalitarismos, incluindo o nazismo e o comunismo (MISKOLCI e CAMPANA, 2017, p.728).

No Brasil, essas discussões foram encabeçadas pelo Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e outras frentes religiosas evangélicas, além de parlamentares conservadores que conseguiram barrar nos planos nacional, estaduais e municipais de educação a existência de menções às temáticas de gênero, o que contraria documentos internacionais importantes que embasaram a Educação para Direitos Humanos como forma de combate à violência contra a mulher, entre outras questões de cidadania que ficam subentendidas com a ausência desses termos presentes nas leis de educação. (MISKOLCI e CAMPANA, 2017).

Somando-se aos grupos religiosos, podemos ressaltar a presença de grupos não religiosos em defesa da vida que reforçam a luta contra a 'ideologia de gênero'. No Brasil, desde 2004, o grupo Escola Sem Partido tem conseguido visibilidade pública, ao disseminar que as escolas deveriam ser ambientes de neutralidade ideológica, pois afirma que as salas de aula têm doutrinado as crianças e jovens e têm usurpado dos pais o direito familiar à educação sexual, moral e religiosa dos filhos.

Luna (2017) aponta que as crescentes investidas desses grupos conservadores no âmbito político, no intuito de combater a 'ideologia de gênero', impactaram os planos de educação em âmbito nacional, estaduais e municipais, pedindo a supressão de termos que mencionassem **gênero** e **orientação sexual**, subentendendo-os nas questões de diversidade. O movimento de parlamentares religiosos e de outros setores conservadores tanto no âmbito do Estado de São Paulo quanto também nacional vem encabeçando um conjunto de argumentos de que a presença de termos como **gênero** e **orientação sexual** nos planos educacionais levaria a uma crise identitária da juventude e da infância, afetando as relações familiares e a integridade moral e intelectual dos jovens. Esse segmento também nega a hipótese de que o gênero seja socialmente construído, dizendo

não haver bases para sustentar essas premissas. Por outro lado, o setor acadêmico e outros setores de interesse na educação têm sustentado a importância desses temas no combate à discriminação e ao respeito aos direitos humanos, sugerindo ao CNE leituras e também pesquisas quantitativas sobre a não aceitação dos LGBT na escola. O ano de 2015 configurou-se sob forte ataque dos deputados que trouxeram projetos de lei que combatiam a 'ideologia de gênero', havendo inclusive menções à possibilidade de imputação de crime às escolas que tratassem dessas temáticas. A existência de um parlamento conservador que aponta o gênero como uma ameaça ao poder vigente e à manutenção do *status quo* tem como premissa impedir que as minorias avancem, afetando diretamente pautas sociais.

No ano de 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve a supressão dos termos que remetem questões voltadas a gênero e sexualidade. Esses termos ficaram invisíveis nos planos de educação nacional e estaduais da próxima década (2014-2024), sendo substituídos por termos como 'diversidade'. O campo das políticas educacionais no que se refere à ampliação e visibilidade dos sujeitos de direitos como mulheres, indígenas, negros, homossexuais, sem-terra, entre outros que constituem minorias³⁷ políticas tem sido alvo de invisibilização através da retirada de termos que garantiam ações afirmativas para esses grupos excluídos historicamente e ficando invisibilizados em termos como **diversidade**, que mostra mais do que esconde o ataque feito à caminhada rumo a uma descentralização do poder. Isso também pode ser percebido nas incertezas presentes sobre a permanência da disciplina de Sociologia e Filosofia no currículo da educação básica.

³⁷ A utilização do termo minoria não se refere ao caráter quantitativo do grupo, mas a uma margem deslocada do padrão de poder e dominação. Deleuze e Guattari afirmam que, diante da matriz normatizadora, aquele que não se encaixa na condição padrão será traduzido como minoria; nesse eixo, mulheres, crianças, negros, homossexuais, não-ocidentais, entre outras categorias, são lidos na chave das minorias políticas.

2 A Sociologia no Ensino Médio no Brasil – um histórico de idas e vindas

O objetivo principal deste capítulo é a apresentação de um breve contexto histórico das idas e vindas da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no contexto das reformas educacionais até o presente momento, com a premente reconfiguração do Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular. A História da Sociologia no Ensino Médio no Brasil é descontínua e ambígua, pois a intermitência da disciplina no quadro das disciplinas do Ensino Médio impediu-a de se consolidar nos currículos escolares brasileiros. Desse modo, seu histórico cheio de intervalos nos currículos escolares e a frequente desconfiança de sua permanência no currículo fazem com que vivamos um momento de cautela. Não há garantia de que a obrigatoriedade se mantenha.

Buscamos contextualizar brevemente as fases de desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil, pois nos ajudam a pensar as dificuldades encontradas para que se avance na consolidação dessa disciplina nos currículos escolares do ensino médio em nossos dias, diante da instabilidade de sua oferta. Ao longo da própria constituição da Sociologia como ciência, percebemos o desenvolvimento de diversos enfoques teóricos e metodológicos, o que fez com que, enquanto fosse transformada em disciplina, em momentos diferentes da história educacional brasileira, fosse tomada ora por um viés conservador ora por seu viés crítico na análise dos fenômenos sociais (SARANDY, 2004).

As produções acadêmicas de Handfas (2012), Silva, (2010) Moraes (2003;2012), Sarandy (2004), Santos (2002), Réses (2004), Meucci (2015) e Mendonça (2017) sobre ensino de Sociologia vêm se ampliando através de debates e pesquisas sobre o ensino de Sociologia e a forma como tem se adotado a inserção dessa disciplina nos currículos. Se tomarmos como princípio para a compreensão das periodizações pela via das reformas educacionais, estaremos em conformidade com o âmbito legal. Como Santos (2002) demonstra, a História da Sociologia no Ensino Médio no Brasil é dividida em quatro momentos: uma sutil lembrança (1882-1942), uma disciplina perturbadora (1942-1981), uma volta tímida (1982-1996) e será que é para valer? (1996-2000). Essa divisão proposta pelo autor está ancorada nas idas e vindas da disciplina via reformas educacionais que ora implementavam, ora excluía do currículo escolar do Ensino Secundário. As periodizações aqui sempre nos levam a fugir aos detalhes e procuram conceber traços gerais que criam um esboço dos caminhos percorridos pelo ensino da Sociologia no último século. Importa-nos refletir que toda periodização possui uma predisposição interpretativa. Neste caso, escolhemos perseguir o caminho das reformas educacionais, pois como

podemos observar, a permanência ou ausência da Sociologia na escola secundária não coincide com suas ausências em períodos de governos conservadores ou permanência em períodos de governos democráticos. Conforme assume Moraes (2011), está muito mais ligada a uma indefinição do papel da disciplina na escola secundária no contexto de sua institucionalização.

A chegada da disciplina de Sociologia ao Brasil foi resultado de sua presença nas escolas secundárias e posteriormente nos cursos normais, sendo que apenas no primeiro terço do século XX se foi constituindo uma disciplina acadêmica com formação de cursos em nível superior, consolidando gradativamente sua institucionalização no país. (MEUCCI, 2015).

A primeira proposta de inclusão de Sociologia no ensino secundário veio com Rui Barbosa, em 1882, sob o título *Elementos de Sociologia*, junto a *Economia Política e Noções de Vida Social* (SANTOS,2002; RÉSES, 2004). Com o avanço da organização social republicana, entre 1891 a 1941, os primeiros passos dados pela Sociologia como disciplina escolar foram no ensino secundário, com a Reforma Educacional proposta por Benjamin Constant, que tinha como propósito implementar ideais educacionais do grupo que tomara o poder em busca da laicização do Estado. Assentada na corrente positivista, a inserção da disciplina de Sociologia contribuiria para consolidar a organização social republicana, que visava colaborar com a superação do atraso econômico de uma nação rural, imbuída de valores religiosos, principalmente associados ao Estado. Os militares buscavam solidificar a teoria científica inclusive como fundamento da ação política.

Com a morte do ministro Benjamin Constant, essa reforma não foi levada para frente e o projeto de introduzir uma disciplina obrigatória acabou por não ser implementado e ainda foi excluído do currículo sem que tivesse sido ofertada. Em 1925, com a Reforma Educacional de Rocha Vaz, a disciplina retornou ao cenário da educação secundária, mas não era obrigatória para a conclusão de ensino nem nos exames vestibulares, de modo que passou a ser ofertada aos/as estudantes que fossem seguir as carreiras no Ensino Superior, ficando circunscrita aos bacharéis e a elite. De acordo com Moraes (2011), cumpre lembrar que o contexto dessa Reforma foi durante a presidência de Arthur Bernardes (1922-1926), considerado o governo mais autoritário da República Velha, fazendo o país viver em Estado de sítio.³⁸

³⁸ Nesse período, de acordo com Moraes (2011), a limitação dos *habeas corpus*, a expulsão de estrangeiros e ausência de controladores sociais permitiam que o governo legislasse por decretos.

Os Estados da União eram bastante autônomos na decisão das políticas educacionais, o que limitava a disciplina de Sociologia às instituições federais. As disciplinas de Sociologia Geral e Sociologia da Educação foram ofertadas aos alunos do colégio Dom Pedro II em 1928 e também passaram a ser disciplinas gerais nos cursos normais em São Paulo, Pernambuco e Rio de Janeiro. (MEUCCI, 2015, p. 252).

Em 1931, durante a Reforma de Francisco de Campos, foram retomadas algumas preocupações da reforma de Benjamin Constant, e a Sociologia entrou no ciclo de formação complementar como disciplina preparatória para ingresso no Ensino Superior, sendo o período de dois anos o tempo de preparação para os cursos de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura. Nessa reforma, o modelo de organização curricular foi imposto para o todo o território nacional, não só se restringindo ao Distrito Federal. Esse modelo de ensino esbarrava na realidade de uma população rural e analfabeta que tornava inalcançável o avanço de uma estrutura curricular fora dos grandes centros. (SANTOS, 2002).

Ao longo da década de 1930, a Sociologia penetrou no Ensino Secundário e também no Ensino Superior como instrumento de análise social. Como parte da intervenção governamental na educação, estabeleceram-se as bases para a criação das universidades no País. Entre 1933 e 1935, a criação da Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo, da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UFRJ) fez com que a Sociologia ingressasse no Sistema Científico Brasileiro. Em 1936, os primeiros brasileiros com formação universitária no próprio país provocaram um alargamento e uma consolidação das disciplinas em centros universitários e sua atividade foi reconhecida como produção teórica, de pesquisa e aplicação. (MORAES, 2011).

Em 1942, durante a reforma educacional proposta pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, a disciplina deixou de ser obrigatória. A reorganização da estrutura decompôs-se em: ensino ginasial com duração de quatro anos e ensino colegial, que se dividia em clássico e científico com duração de três anos³⁹. A Sociologia foi excluída, pois nesse novo modelo de ensino, a disciplina possuía mais um caráter preparatório do que formativo, com seus conteúdos a passar a fazer parte da disciplina de Filosofia na modalidade de ensino clássico, que priorizava filosofia e línguas. Nesse modelo de

³⁹ Esta nomenclatura de ginasial e colegial durou de 1942 a 1971, conforme Moraes (2011). Em 1996, foi substituído respectivamente por Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

estruturação houve uma elitização do Ensino Secundário, uma vez que as classes com menor poder econômico procuravam os cursos técnicos. Em 1946 houve a criação do curso normal para a formação docente para o Ensino Primário. Nesse contexto houve uma feminização do Ensino Primário, pois o curso preparatório era constituído em grande medida por meninas. (SANTOS, 2002).

Até os anos 1950, a Sociologia parecia como um meio de inserir harmonicamente o cidadão na sociedade, ressaltando seu caráter pedagógico conservador e de controle social, mas depois passou a operar com um novo significado social. Inserida como mudança e reforma social, a disciplina servia para que o sujeito pudesse investigar e questionar a realidade social. Durante os primeiros anos da década de 1960, o País vivia em um regime democrático. Com a criação da primeira LDB, não houve a discussão sobre o retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia.

Em 1964, a disciplina de Estudos Sociais foi substituída por Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), que tinham como eixos “Deus, a Família e a Pátria”, lema criado pelo movimento integralista na década de 1930, o fascismo brasileiro. Em contrapartida à redução da disciplina no ensino secundário, a Sociologia experimentou uma expansão institucional dos cursos de pós-graduação e consolidados Centros de Ensino e Pesquisa, após a reforma universitária de 1969. (RÉSES, 2004).

Em 1971 houve uma reforma educacional, feita pelo ministro Jarbas Passarinho, que renomeou em primeiro e segundo graus as etapas de ensino e eliminou as divisões do Ensino Secundário com o objetivo de criar uma escola única com a finalidade de profissionalização. As escolas públicas tinham como obrigatoriedade oferecer cursos profissionalizantes, como química, secretariado, mecânica, entre outros. Os docentes do Ensino Superior em Sociologia começaram a articular o retorno da disciplina no currículo escolar.

Em 1982, diante da já adiantada crise de legitimidade do governo, a educação secundária passou por um questionamento, uma vez que o modelo não colaborava com a profissionalização e tampouco permitia o prosseguimento nos estudos. A lei n.º 7044/1982, que incluía Filosofia e abria espaço para a inclusão da Sociologia na parte diversificada do currículo, reabria espaço para um retorno gradativo e suave da presença na grade escolar da educação secundária brasileira. (RÉSES, 2004).

Nos anos 1990, Minas Gerais e o Rio de Janeiro conseguiram incluir a disciplina de Sociologia como obrigatória em suas estruturas de ensino públicas. Em Minas Gerais, a

grande participação de profissionais de Ciências Humanas no processo de revisão de vestibular da UFU em busca de uma juventude mais ligada aos problemas sociais fez com que as disciplinas de Literatura e Sociologia fossem incluídas nos vestibulares e deu ênfase na presença na grade do Ensino Médio. Muitos movimentos e associações de sociólogos lutaram para reacender o debate sobre o ingresso da disciplina no Ensino Médio. (RÉSES, 2004).

A reforma educacional de 1996, representada pela Lei 9394/96, criou a LDB, que ainda está em vigor, renomeou os termos de Ensino de 1.º e 2.º grau para a atual nomenclatura que usamos, compreendendo a educação básica composta pelos ensinos Fundamental, Médio e Superior. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação apresentou um texto ambíguo no tocante às disciplinas de Filosofia e Sociologia, em partes representando um retrocesso na medida em que prezava por maior interdisciplinaridade, segundo o ministro Paulo Renato de Souza. (RÉSES, 2004). Essa lei representou um retrocesso para as disciplinas de Sociologia e Filosofia, pois se antes se apresentavam em caráter optativo, na nova configuração reduziam-se a “domínios” que os educandos deveriam alcançar ao final do Ensino Médio sem garantir a presença das disciplinas, mas que conteúdos, metodologias e avaliações fossem usados para tais fins. (MENDONÇA, 2017).

Os primeiros anos do século XXI trouxeram perspectivas quanto ao andamento para inserção das disciplinas de Filosofia e Sociologia na grade curricular do Ensino Médio. Em 2001, houve a recusa do projeto proposto pelo deputado padre Roque (PT) para a obrigatoriedade das disciplinas, pois resumiu-se ao ônus que causaria aos Estados a contratação de professores/as para essas disciplinas, além de não haver número suficiente de docentes.

O ano de 2005 foi importante na campanha pela obrigatoriedade da disciplina de Sociologia. Moraes (2011) aponta que foi chamado pelo MEC para emitir um parecer sobre o estado da Sociologia no Ensino Médio. Nele apontou as contradições existentes em relação à disciplina que vinha mediante ao descumprimento da LDB, que apontava que os educandos deveriam ter domínios de Sociologia e Filosofia ao final do Ensino Médio. Mas se disciplinas não eram lecionadas, não seria possível atingir a finalidade da lei. Ele ainda questionou em quais disciplinas os conteúdos deveriam ser incorporadas e de que maneira os professores responsáveis pelo tratamento interdisciplinar saberiam mensurar a necessidade desses saberes.

A partir desse parecer, a Resolução n.º 4/2006, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. O parecer favorável serviu de instrumento para que os sistemas de ensino incluíssem as disciplinas. Segundo Mendonça (2017), importa ressaltar que, até esse momento, havia um compasso irregular de oferta da disciplina, pois 17 Estados ofereciam as disciplinas, mas 2 apenas em caráter optativo. Nas redes privadas de ensino caminhava-se para a inserção da disciplina.

A partir desse processo, a aprovação das Orientações Curriculares de Sociologia (BRASIL, 2006) contemplou uma discussão acumulada em grupos de professores de Sociologia que se manifestou através de um conjunto de ações e propostas relativas ao Ensino Médio. Na elaboração desse documento expõe-se a necessidade da institucionalização da disciplina, que ficou marginalizada em documentos anteriores, como os PCN e a LDB.

As OCN-Sociologia foram um marco importante e contaram com a forte movimentação dos docentes e das instituições profissionais de Sociologia no sentido de redigir documentos e criar espaços em fóruns acadêmicos para definir de forma clara a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia (e Filosofia) no conjunto das disciplinas curriculares do Ensino Médio, entre eles a Sociedade Brasileira de Sociologia. As entidades de defesa da obrigatoriedade da Sociologia fizeram quase dois anos de debates, idas e vindas até a chegada da Lei n.º 11.684/2008, que altera a LDB, tornando obrigatórias a Sociologia e a Filosofia nas três séries do ensino médio.

Após a reeleição do presidente Lula, aconteceu a aprovação da lei n.º 11.684/2008, que inseriu a Sociologia no Ensino Médio. A corrida pela inserção da disciplina como obrigatória não foi seguida como nos anos 1950 de um intenso debate intelectual, sendo um projeto central da academia sobre a importância da disciplina na educação secundária. Ao contrário, esse debate ocupa um lugar periférico dentro das universidades, carecendo de um projeto político e educacional que ajude a avançar e sustentar a presença da disciplina para jovens. Entidades não vinculadas (sindicatos e associações de sociólogos, entre outros) às universidades são quem tem capitaneado as discussões para a permanência da disciplina.

De acordo com Mendonça (2017), o Estado de São Paulo apresentou sua nova proposta curricular na Resolução SE n.º 92/2011, em que retirava a disciplina de Sociologia de seu currículo mesmo com a presença da resolução e da lei que tornava

obrigatória a oferta. Essa resolução estadual foi derrubada e, no ano seguinte, 2012, houve a incorporação das disciplinas em todo o território nacional nas escolas públicas e privadas.

Ao longo de quase uma década da presença da disciplina no Ensino Médio, podemos perceber a organização de associações de professores/as de Sociologia com a intenção de desenvolver uma produção consistente em torno do ensino de Sociologia, sendo importante a presença da ABECS⁴⁰ e da SBS e de encontros como ENESEB⁴¹.

No ano de 2017, a formulação da lei n.º 13.415, que trata sobre a reforma do Ensino Médio, propôs a alteração da lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que constava a obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia. Pela nova lei foram revogadas, passando a constar na redação como **estudos e práticas de Sociologia e Filosofia**. Na primeira versão do texto, as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia perdiam a obrigatoriedade de sua oferta no ensino escolar, mas a repercussão negativa nas mídias sociais e também a reação das associações docentes mudaram para a forma como foi descrita acima. A forma como o texto se apresenta torna vaga a oferta das disciplinas, deixando a cargo dos sistemas de ensino a condução de como essas disciplinas serão disponibilizadas na grade escolar.

Esse projeto de reforma do Ensino Médio encontra correspondência nos ecos produzidos pela Escola sem Partido, grupo que atribui às aulas de Sociologia um processo de doutrinação marxista aos/às jovens estudantes. Esse discurso, como vimos, consta nas afirmações dos anos de regime militar, em que a disciplina era vista como elemento subversivo à ordem e com plano de banimento do comunismo, uma vez que a forte influência do pensamento marxista na Revolução Russa assombrava o mundo ocidental. Contudo, há 30 anos ou mais distantes do fim desse embate ideológico, os grupos conservadores do presente alçam esse discurso, associando-o aos governos Lula/Dilma como expressão de retomada do comunismo e justificativa para que a disciplina deixe a grade curricular do Ensino Médio.

⁴⁰ Foi fundada em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. O objetivo é colaborar para o ensino das Ciências Sociais nos mais diversos níveis de ensino. Ver mais informações <https://abecs.com.br/5-anos-de-fundacao-da-abecs/>.

⁴¹ O ENESEB – Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica – é um evento nacional promovido pela Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia, que propõe discutir os sentidos e os rumos do ensino e da disciplina de Sociologia na escola, notadamente no ensino médio, assim como propor reflexões acerca de aspectos da formação docente e do papel da universidade nesse processo. Para maiores informações, sugerimos: https://www.eneseb2019.sinteseeventos.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=404

2.1 Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCN-Sociologia)

Se pensarmos no cenário intermitente do ensino de Sociologia no nível médio, podemos dizer que esta última década, desde a Resolução nº4/2006 e a elaboração das OCN-Sociologia, conforme apontamos no subitem anterior, marcou um salto de qualidade na produção de materiais voltados para o ensino de Sociologia em nível médio.

Conforme consta na abertura das OCN-Sociologia (BRASIL, 2006), o documento procurou abordar um conjunto de objetivos e propostas de ação resultantes de discussões com representantes de diversos segmentos, como professores e alunos dos sistemas de ensino estaduais, e com o campo acadêmico com a finalidade de contribuir para a ação docente. Esse documento procurou realizar o levantamento do histórico da disciplina e apontar a relevância de seu olhar para a formação do jovem

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro [...] ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. [...] Compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem [...] (BRASIL, 2006, p.105).

O documento propõe uma abordagem metodológica através do *estranhamento* e da *desnaturalização*⁴² do olhar jovem como ponto de partida para a disciplina no Ensino Médio, de tal modo que por essa perspectiva e em diálogo com o campo das teorias das ciências sociais e aplicadas fosse possível investigar, observar, questionar e problematizar a realidade que nos rodeia sem que os fenômenos sociais fossem apreendidos como processos naturais.

O eixo central da Sociologia no Ensino Médio está ancorado no processo de estranhamento ou desnaturalização (BRASIL, 2006), ou seja, ao aluno caberia refletir sobre os aspectos internalizados e familiares de sua vida, exercitando problematizações sobre realidade, questionando visões naturalizadas quanto a tradições, religiões, ciência e política, entre outros. Os autores Moraes e Guimarães (2003, p.48) participaram do processo de organização da OCN-Sociologia e defendem que o sentido de estranhamento e desnaturalização, quando combinados, aguçam a sensibilidade sociológica, pois ao desconstruir visões naturalizadas, o aluno passa a perceber o sentido de historicidade das situações do cotidiano que sofrem contínuas mudanças. Para os autores, muitas correntes

⁴² O conceito apresentado no documento compreende que desnaturalizar ou estranhar se refere a olhar com distanciamento proveniente da observação de fenômenos considerados “naturais” e da decorrência do não-questionamento em sua inserção no cotidiano.

sociológicas definem esses conceitos como princípios epistemológicos do método científico, também utilizado em outras áreas de conhecimento dentro das Ciências Humanas.

A proposta do documento a partir de temas, conceitos e teorias propõe a articulação com os conhecimentos sociológicos sem que se perca a realidade empírica que aproximaria o jovem do seu cotidiano, mas também o levaria ao aprofundamento através de teorias e conceitos e também à compreensão de um processo histórico no qual os pesquisadores articulam seus conceitos e teorias fundamentados em questões de seu tempo.

As OCEM mencionam um conjunto de temas possíveis para se trabalhar, tais como violência, globalização, meios de comunicação de massa, menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego, questão racial, etnocentrismo, preconceito, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade. Movimentos sociais que poderiam funcionar como programa para a Sociologia, no entanto, não fecham um currículo mínimo para a disciplina. Há ainda a preocupação de que o docente possua uma formação sólida, uma vez que se os temas se aproximam da realidade vivida pelo jovem para que não sejam banalizados, o que requer mediação pedagógica do docente para fortalecimento das bases da disciplina. (BRASIL, 2006, p.119)

Esse caráter aberto do documento apresenta-se em alguma medida na contramão na LDB, que apresentava um viés neoliberal na adoção da pedagogia por competências⁴³. Ao não propor um conteúdo programático, permitia que os docentes adequassem o conjunto de temas aos seus contextos locais.

Outro ponto abordado nas OCN-Sociologia é a importância de pesquisa sociológica na articulação de teorias, conceitos e temas como recurso para compreender os fenômenos sociais. O documento sugere também a utilização de recursos como filmes, leitura de imagens, excursões e visitas a museus a fim de que os estudantes se apropriem de que as práticas cotidianas devem ser objeto permanente de reflexão.

A proposta da OCN-Sociologia não ofereceu uma lista de conteúdos de ensino fechado, pois, diante da diversidade de contextos e professores, seria complexo reduzir a um conjunto de temas, passando assim a responsabilidade para que os professores

⁴³ Compreende-se por pedagogia de competências uma forma de ensino e aprendizagem focada na avaliação por resultados obtidos em testes externos. Nesse modelo, o docente perde sua autonomia, passando a agir como um técnico que cumpre um conjunto de metas para alcançar índices de rendimento.

elaborem suas práticas de ensino, desenvolvendo seus conteúdos e métodos de ensino para a utilização em sala de aula. De modo que

agora cada um deve procurar construir os roteiros para sua prática em cada escola. O mapa da cidade permite visualizar as grandes linhas – bairros, parques, avenidas, etc. –, mas os trajetos, os caminhos nos parques, os percursos pela cidade, cada um é que faz e define, conforme necessidades pessoais ou coletivas, do professor, da escola, dos alunos, da comunidade...(BRASIL, 2006, p.132)

Houve um avanço significativo para se institucionalizar o ensino de Sociologia na primeira década do século XXI. Esse caminhar favorável pode ser percebido na integração da disciplina ao PNLD, em 2011. A obrigatoriedade da oferta movimentou setores de mercado a desenvolverem uma escrita própria do ensino de Sociologia para o nível médio, como também mobilizou setores acadêmicos com o aumento da produção de teses e dissertações sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. Segundo Mendonça (2017), a primeira década também foi movida pelo fomento de um campo de políticas de formação inicial e continuada de professores, que impactaram diretamente a formação de Sociologia para a Educação Básica.

Ainda como um dos avanços políticos, a Resolução CNE n.º 2/2012⁴⁴, em seu artigo n.º 9, apresentou a necessidade da presença da Sociologia em todos os anos do Ensino Médio. Esse cenário mostrou-se bastante otimista diante do reconhecimento da disciplina como obrigatória e de todo o movimento que construiu ao longo desses anos para que se pudesse avançar em uma discussão que encontrou tantas intermitências.

De acordo com Mendonça (2017), a década de 2006 a 2016 corroborou a tese da intermitência da Sociologia no Ensino Médio, pois diante da Medida Provisória n.º 746/2016, que propõe a reconfiguração do Ensino Médio, deixa de ter validade a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, de modo bastante preocupante. A partir dessa medida ficariam garantidas por lei apenas as disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa. O futuro das demais disciplinas ainda se encontra em uma espécie de névoa, pois não há, até o momento, clareza de como será conduzida e organizada a reestruturação da oferta de estudos das diferentes áreas.

2.2 Proposta Curricular⁴⁵ de São Paulo de 2008

⁴⁴ Para conferência do parecer na íntegra é possível acessar o domínio: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192

⁴⁵ O termo Proposta Curricular de São Paulo pelo termo Currículo Oficial de São Paulo em 2011.

Em 2008, houve a implementação da Proposta Curricular de São Paulo, baseada na Resolução SE n.º 76/2008⁴⁶, que fez parte de um conjunto de medidas adotadas pelo governo Serra no programa São Paulo Faz Escola como resultado do processo de reestruturações e reformas curriculares iniciados nos anos 1990⁴⁷. A criação da proposta pela Secretaria de Educação justificou-se pelo baixo desempenho das escolas paulistas em avaliações de larga escala e nos censos escolares.

No ano anterior ao processo de implantação e elaboração da proposta curricular, foi desenvolvido um portal de internet para coletar experiências pedagógicas bem-sucedidas para ajudar na elaboração do currículo, mas esse processo já tinha como resultado a implementação da proposta curricular. A participação das escolas foi meramente consultiva e não colaborativa quanto às reais necessidades e disposição das unidades escolares nesse processo.

A proposta curricular consistiu em unificar um currículo que regulasse e organizasse todas as escolas da rede de educação pública de São Paulo para Ensino Fundamental e Médio para todas as disciplinas da Educação Básica. Inicialmente, essa proposta foi apresentada em formato de revista aos professores e jornal aos alunos⁴⁸, que continham os elementos que posteriormente viriam a estruturar a proposta curricular no formato de cadernos, que vigoram até os dias atuais. Esses materiais organizavam situações-problema para que os alunos desenvolvessem habilidades que contribuíssem com o sistema de avaliação de rendimento da rede de educação (SARESP).

Nesse processo de elaboração da proposta curricular, os jornais priorizavam as habilidades que pudessem contribuir diretamente para o aumento do rendimento das avaliações externas. Nesse sentido, os jornais foram voltados para habilidades específicas de leitura e produção de texto e outro grupo de habilidades para Matemática. O caráter particular das disciplinas, relacionado com os conteúdos, método e procedimentos, foi deixado em segundo plano, de modo que todo o material foi estruturado para amplificar esses dois núcleos de habilidades. Pela proposta, as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, História e Filosofia

⁴⁶ Essa resolução sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

⁴⁷ O programa foi elaborado e implantado sob a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que desde 1995 está no governo paulista e mantém, desde 2008, o programa São Paulo Faz Escola em funcionamento.

⁴⁸ O conteúdo pode ser acessado no portal oficial da SEE/SP, chamado Rede do Saber, através do domínio http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/LP_SITE_3PV_15_01.pdf.

ficariam responsáveis por alavancar as competências leitoras e escritoras, e Geografia, Biologia, Física, Química e Matemática pelas habilidades em Matemática.

A partir de 2008, a proposta curricular foi apresentada em formato de cadernos⁴⁹ do aluno, professor e gestor, que reúnem expectativas de aprendizagem, propostas metodológicas e de avaliações para os alunos do Ensino Fundamental II (do 6.º ao 9.º ano) e para o Ensino Médio. Como resultado dessa proposta, acompanhamos o processo de desintelectualização do professor e de esvaziamento da educação escolar à medida que se priorizou um processo de formação fragmentado e aligeirado, que dá prevalência à pedagogia de competência. Conforme aponta Freitas (2012, p.394), “o apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno”.

O programa foi vinculado ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), centrando nesse instrumento avaliativo seus objetivos e metas. Conforme Cantazaro (2012), a proposta do governo apontava que esta vinculação possibilitaria uma base concreta para o desenvolvimento de ações voltadas à educação e contribuiria para a melhoria da qualidade do sistema de ensino estadual paulista, notadamente por buscar a implantação de uma proposta curricular única em todas as escolas de sua rede. Nesse âmbito, as orientações educacionais propostas e implementadas revelam uma visão interessada nos aspectos gerenciais e administrativos do trabalho educativo.

Essa visão neoliberal de gestão transfere para as escolas a responsabilidade pelos índices alcançados nos testes externos⁵⁰, expondo as trajetórias de desempenho das escolas em portais públicos e criando ao redor dessa prática um sistema de sanções e recompensas baseados em bonificação para as escolas que atingem as metas propostas.

⁴⁹ Estamos usando a nomenclatura que a SEE/SP utiliza para caracterizar o material didático oferecido por ela à sua rede de ensino. Esse material é composto por unidades temáticas com objetivos (habilidades específicas) que o aluno deve alcançar. Essas unidades são chamadas situações de aprendizagem. Os cadernos não têm textos explicativos ou conceituais aprofundados, como na estrutura de um livro didático. Nos cadernos de Sociologia há associação de trechos de textos, uso de imagens e, em geral, atividades dissertativas como proposta de aferir/avaliar a compreensão sobre a problemática. Em grande medida, a proposta de atividades dissertativas não colabora com a finalidade dos cadernos para melhorar o rendimento em avaliações externas, pois os formatos das atividades são diferentes, sendo o SARESP em formato objetivo, ou seja, questões de múltipla escolha, já as atividades dos cadernos são dissertativas.

⁵⁰ Prova Brasil, SARESP, ENEM, entre outros.

O foco dessa pedagogia por competência, que foi amplamente disseminada nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990, centra o processo de aprendizagem nas necessidades requeridas para resolver determinadas situações concretas da experiência vivida, utilizando-se das disciplinas e conceitos existentes para efetuar escolhas. Ramos (2001, p. 221) aponta que:

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Essa forma de ensino e aprendizagem baseia-se na lógica de mercado à medida que deseja formar trabalhadores com capacidade de agir de forma flexível frente às rápidas mudanças do mundo tecnológico. No currículo do Ensino Médio paulista, essa perspectiva pode ser traduzida nos princípios centrais que são a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura e as competências como eixo de aprendizagem, tendo como prioridade a competência de leitura e escritora. Nesses documentos muito se fala em aprender a fazer, a ser, conhecer e conviver, mas pouco em aprender a pensar, processo que se dá à medida que se compreendem os conceitos e teorias associados ao desenvolvimento do pensamento. Podemos notar tal premissa na configuração dos cadernos e na forma como se dispõem os conteúdos em temas, pois, na relação entre teoria e prática, observamos que a prática é central e as teorias são deixadas em segundo plano nos recursos didáticos.

Caçõ (2010) chama esse processo de *tylerização*⁵¹ da educação pública, que consiste no resultado de uma reforma educativa de cunho neoliberal, que passou a adotar critérios nacionais para processos avaliativos com a introdução na educação de mecanismos de mercado como bônus por produtividade, promoção de carreira e aumento de salário baseado em metas. Os currículos passaram a se pautar em avaliações externas⁵² ou nacionais, retirando dos Estados sua capacidade de conduzir e executar políticas públicas para passar ao papel de um avaliador, de forma que pautam suas ações em políticas educacionais pelos resultados obtidos pelas avaliações externas de rendimento, não na aprendizagem dos/as estudantes. Esses números fornecerão ou não

⁵¹ Nos anos 1950, Ralph Tyler desenvolveu seus escritos, tendo a avaliação o objetivo de julgar o comportamento dos/as alunos/as, acentuando a importância de formular objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma precisa e clara; admite, ainda, que a avaliação deve acontecer em momentos contínuos, subsidiados por mais de um julgamento.

⁵² São Paulo foi um Estado pioneiro em implementar essas avaliações em larga escala em seu sistema de ensino e tornou-se modelo para outras provas posteriores, como SAEB, ENEM e Prova Brasil.

recursos para a escola e a gratificação anual aos/às seus/suas professores/as e funcionários/as.

Nesse modelo, o currículo é resultado de um momento histórico, político e cultural para determinado curso ou modalidade educacional, de tal modo que as escolas não ficam alijadas da conjuntura de acumulação capitalista, na qual se ajustam as demandas da economia e da cultura, cada vez mais midiática, hedonista e imediatista. A globalização, como estratégia de homogeneização cultural com a base econômica do neoliberalismo, carrega a linguagem da uniformização da escola, contribuindo para uma lógica de avaliação por objetivos das práticas escolares, fazendo com que os termos como descentralização e autonomia, relação com o local e a comunidade presentes nos documentos oficiais sejam muito mais do papel do que da prática. (CAÇÃO, 2010).

A estruturação de um currículo baseado em uma lógica neoliberal e na pedagogia por competências forma um corpo mínimo de conhecimentos baseados na seleção. Freitas (2012) aponta que:

[...] assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 389).

Um currículo é, portanto, um lugar onde se entrecruzam linhas de poder e saber, de modo que se ignoramos as relações de força presentes na determinação de um currículo, a naturalização dessas forças faz com que o vejamos como neutro. (SILVA, 2006). Ao focar em competências e habilidades para melhorar o desempenho, professores/as, administradores e estudantes priorizarão determinadas disciplinas, deixando outras de fora, se o que é valorizado é leitura, escrita e matemática, os demais aspectos formativos de outras disciplinas serão deixados de lado. Os aspectos formativos, como criatividade, artes, afetividade e desenvolvimento corporal, tornam-se secundários ou “dispensáveis”, pois em uma mentalidade gerencial foca-se nos resultados para se obter bonificação.

2.3 Currículo de Sociologia de São Paulo

No contexto da inserção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, o Estado de São Paulo segue uma trajetória bastante singular, pois em determinados momentos tomou a dianteira ao promover a disciplina no Ensino Médio e, em outros momentos, configurou-

se com resistência à adesão às leis que propunham a obrigatoriedade da disciplina. Com o processo de redemocratização encaminhando-se nos anos 1980, o Estado de São Paulo tomou a dianteira ao recomendar a inclusão da Sociologia em uma das séries do Ensino Médio, organizou uma equipe técnica e desenvolveu a primeira proposta programática para a disciplina, reconhecendo a importância, mesmo que limítrofe, na formação do jovem. (MORAES, 2011).

O governo de São Paulo foi criando condições para a inserção da disciplina de Sociologia na escola secundária. Segundo Moraes (2003,p.7),

[...] particularmente no estado de São Paulo, com a Resolução SE n.º 236/83, que "possibilitou a inclusão da Sociologia" na parte diversificada, a disciplina reinicia o seu retorno à grade curricular do ensino secundário; em 1985, cerca de 25% das escolas de segundo grau tinham-na incluído; em 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) realizou um concurso público para provimento de cargo de professor de Sociologia; ainda nesse ano, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) publicou a "Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia - 2.º grau", como subsídio resultante de "análises, discussões, leituras e seminários".

Moraes (2003) aponta ainda que Cenp propôs uma nova proposta curricular para o ensino de Sociologia, o que possibilitou que, entre 1993 e 1994, houvesse concurso para os cargos de professores/as de Sociologia. Todavia, no ano seguinte, com a mudança da gestão, começou um processo de reestruturação da rede pública com a racionalização dos recursos e aos poucos foi-se reduzindo drasticamente o número de escolas que ofertavam a disciplina. Como resultado direto houve uma sobrevalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e retirou-se o espaço de disciplinas como Sociologia.

Na proposta curricular de 2008, o Estado de São Paulo não assumiu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia mediante a Resolução SE n.º 92/2007, com os horários das grades curriculares anexas a não contemplarem a disciplina de Sociologia⁵³. Com atraso de um ano e por força da lei, em 2009, os cadernos de Sociologia foram organizados de acordo com o projeto São Paulo Faz Escola, que os distribuiu para os alunos de Ensino Médio.

O currículo de São Paulo para a disciplina de Sociologia foi desenvolvido rapidamente, segundo informam as autoras Schrijnemaekers e Pimenta (2011), em artigo

⁵³ As mobilizações da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) pressionaram a Secretaria de Educação e resultaram na Lei n.º 11.684, de 2008.

em que apresentam o desenvolvimento dos cadernos de Sociologia para alunos e professores da rede de ensino paulista, baseando-se nos documentos como as OCN-Sociologia e por orientações desenvolvidas pela Sociedade Brasileira de Sociologia, pelas discussões da Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) e a Proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Embora as autoras dos Cadernos reivindiquem que seguiram as orientações contidas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (BRASIL, 2006), ao visualizarmos a estrutura como foram compostos os temas sociológicos, percebemos que a organização do caderno se baseou na pedagogia das competências, de modo que os conceitos e teorias e procedimentos foram relegados a segundo plano, priorizando atividades que validassem a leitura e a escrita, seguindo a proposta mais ampla de alinhamento das áreas de Ciências Humanas e Linguagens como subsidiárias das competências leitora e escritora.

Por essa avaliação, os cadernos banalizam a forma de ensinar Sociologia, uma vez que os temas são abordados em um nível superficial e as OCN-Sociologia buscam promover uma reflexão permanente da realidade cotidiana através do questionamento dos fenômenos sociais que são tidos como naturais.

A proposta dos cadernos, segundo Schrijnemaekers e Pimenta (2011), seria desenvolver

[...] a formação e o desenvolvimento do aluno como ser humano. É, portanto, sensibilidade e não raciocínio, pois o raciocínio sociológico deve ser desenvolvido na faculdade por aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade de forma científica. A sensibilidade sociológica, entretanto, constitui parte da educação básica e vem sendo defendida desde os anos de 1980 por educadores e cientistas sociais. Resta, portanto, colocá-la em prática. (SCHRIJNEMAEKERS E PIMENTA, 2011, p. 410).

Quais seriam os meios de desenvolver sensibilidade sociológica? Compreendemos que para a intenção em se propor uma disciplina escolar, ou seja, ao se realizar a transposição didática de um conhecimento acadêmico para um conhecimento escolar, são necessários meios reflexivos para que seja possível a mediação. No entanto, a disposição dos temas oferecida nos cadernos pouco tem a oferecer enquanto uma sensibilidade que distancie, observe e investigue os fenômenos sociais, procurando estabelecer uma desconstrução das experiências vividas pelos jovens.

A situações de aprendizagem do currículo de Sociologia (SÃO PAULO, 2014, p.134-152) foram organizadas e estão relacionadas com o mundo do trabalho e cidadania,

que contemplam os PCNs com os princípios fundamentais da Educação, sendo eles aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a conviver. Esse modelo de educação por competências faz com que as instituições desenvolvam seus conteúdos e metodologias associados à laboralidade, enfatizando a capacidade de resolver problemas e comunicar ideias voltadas ao mundo do trabalho. As habilidades correspondem a ações que são convertidas pela apropriação de alguma forma de conhecimento, e a competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar uma série de situações.

As situações de aprendizagem do caderno do aluno apontam que a distribuição de temas e habilidades consistiria em uma espécie de espiral em que são abordados ao longo das três séries do Ensino Médio. A ausência de uma sistematização de teorias e conceitos, assim como a diluição de temáticas, torna ambígua e espaçada a compreensão sobre a efetiva aprendizagem dos alunos, pois, como dissemos anteriormente, a construção do caderno é composta de fragmentos de textos, imagens, poemas, trechos de filmes que, recortados, são alinhavados por diálogos propostos pelos professores como mediador entre o tema e os alunos. Não há nos cadernos um mecanismo de aprofundamento dos estudos, como é possível na estrutura presente no livro didático. Há sugestões de pesquisa ao final das unidades temáticas para que o aluno investigue os temas, mas para a realização dessas pesquisas há o pressuposto de que os/as estudantes tenham acesso a dados móveis fora da escola. Considerando a heterogeneidade dos jovens da rede pública paulista, essa visão homogeneizadora dos cadernos afasta a possibilidade de aprofundar os estudos de maneira viável.

Os cadernos foram apresentados, inicialmente, como sugestão possível para que os professores contassem com um suporte pedagógico para orientar suas aulas. Com o passar do tempo, entretanto, a utilização dos cadernos acabou se tornando prioritária nas escolas, pois continha o foco nas habilidades a serem alcançadas no SARESP, tornando outros recursos secundários ou inexistentes, tais como livros didáticos, pois o tempo das aulas destinava-se a cumprir os conteúdos propostos e dispostos na sequência do Caderno, com as ações e planejamentos escolares a pautarem suas metas na execução desse material. É importante reforçar também que a quantidade e a forma de distribuição dos temas a serem desenvolvidos são calculadas para duas aulas semanais de Sociologia, o que acaba por dificultar qualquer diversificação estratégica para abordar os temas, pois a proposta do Projeto São Paulo Faz Escola ocupa todo tempo das aulas.

Os cadernos de Sociologia abordam as três perspectivas das Ciências Sociais: Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas. Não há uma divisão sistematizada por ano, mas, conforme podemos notar na Figura 1, há uma distribuição das temáticas de Antropologia, tais como os conteúdos de cultura, identidade e diferença, costumes, entre outros, na primeira série do Ensino Médio. Na segunda série há o predomínio de temas sociológicos, tais como estratificação social, trabalho, indústria cultural e violência. Na terceira série os temas centrais versam sobre as áreas de Ciências Políticas, tais como formação do Estado, cidadania, direitos, movimentos sociais, entre outros.

Os temas são propostos ao longo das três séries do Ensino Médio: O aluno na sociedade e a Sociologia; O que permite ao aluno viver em sociedade? ; O que nos une como humanos? e O que nos diferencia?; O que nos desiguala como humanos? ; De onde vem a diversidade social brasileira? ; Qual a importância da cultura na vida social? ; Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?; O aluno em meio aos significados da violência no Brasil; O que é cidadania?; Qual a importância da participação política?; Qual é a organização política do Estado brasileiro?; e O que é não cidadania?

FIGURA 1-QUADRO DE CONTEÚDOS DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

QUADRO DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO

	1ª série	2ª série	3ª série
Volume 1	<p>A Sociologia, o ser humano e os grupos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Sociologia e o trabalho do sociólogo - O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade - Como pensar diferentes realidades - O homem como ser social - A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho - Relações e interações sociais - Socialização e processo de construção social da identidade 	<p>Diversidade, cultura e identidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - A população brasileira: diversidade nacional e regional - O estrangeiro do ponto de vista sociológico - A formação da diversidade cultural - Consumo - Consumismo - Cultura de massa - Construção da identidade pelos jovens 	<p>Cidadania e participação política</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é cidadania - O cidadão no passado e no presente - A formação da concepção de cidadania moderna - Direitos civis, políticos, sociais e humanos - O processo de constituição da cidadania no Brasil - A Constituição de 1988 e os direitos e deveres do cidadão - Formas de participação popular na história do Brasil - Os movimentos sociais e os novos movimentos sociais - A cidade como lugar de contradições, conflitos, associativismos e democracia
Volume 2	<p>Cultura: unidade e diferença</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que nos diferencia como humanos - Conteúdos simbólicos da vida humana: cultura - Características da cultura - A humanidade na diferença - Da diferença à desigualdade: comparação entre dois conceitos - Desigualdade de classes - Desigualdade racial e étnica - Desigualdade de gênero 	<p>Trabalho e violência</p> <ul style="list-style-type: none"> - O significado do trabalho: trabalho como mediação - Divisão social do trabalho: divisão sexual e atária do trabalho; divisão manufatureira do trabalho - Processo de trabalho e relações de trabalho - Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade - O que é violência - Violência física, psicológica e simbólica - Violência contra o jovem - Violência contra a mulher - Violência escolar 	<p>O Estado e a não cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Estado: conceito, elementos constitutivos e características - Formas de governo no Estado Moderno (monarquia, república e democracia) - Sistemas de governo (parlamentarismo e presidencialismo) - Constituição do Estado brasileiro: divisão dos poderes, Senado, Câmara dos Deputados, partidos políticos e sistema eleitoral brasileiro - O que é não cidadania? - A desumanização e coisificação do outro - Reprodução da violência e da desigualdade social - O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho

Fonte: (SÃO PAULO, 2014^a), p. 73

Do ponto de vista da apresentação de teorias sociológicas, percebemos que poucos autores são utilizados para se articular tema, conceitos e teorias nas situações de aprendizagem. Podemos apresentar uma situação detectada nos Cadernos de Sociologia da 1.ª série no volume 1. São apresentados temas de Introdução à Sociologia, procurando delimitar o olhar sociológico desnaturalizador; o papel do sociólogo; o contexto histórico

da Revolução Industrial e o desenvolvimento do pensamento sociológico, mas esse volume conclui suas situações de aprendizagem sem sequer citar autores centrais para o momento estudado, tais como Emile Durkheim, Auguste Comte, Karl Marx e Max Weber, fundadores das teorias sociológicas mais influentes sobre a modernização da Europa. No entanto, ao longo do volume, autores mais contemporâneos são citados quando exploram temas clássicos para a Sociologia como socialização, papéis sociais e identidades, tais como Claude Dubar (2005)⁵⁴, Berger e Luckman (2008)⁵⁵, Erving Goffman⁵⁶ (1989), Elias (1994)⁵⁷. Os trechos expostos também não permitem que o professor contextualize os autores citados com domínio e solidez, pois também os cadernos de Sociologia do professor são repletos de lacunas que não ajudam a promover capacitação docente para que se aproprie dos autores e utilize em suas aulas.

Não se espera, como demonstrado acima, que exista apenas uma forma de aprender ou ensinar Sociologia, mas desejamos apontar que o sentido de historicidade, contextualização de autores a seu tempo histórico e como desenvolveram suas perspectivas sociológicas são fatores que contribuiriam para que o jovem percebesse suas potencialidades para compreender os fenômenos sociais em seu tempo; porém, observamos uma estrutura na contramão dessa proposta, que utiliza a teoria como complemento a um conjunto de imagens, gráficos e tabelas que não promovem sensibilidade sociológica, ou seja, não cumprem a função para que foram desenvolvidos.

Ao fazerem a seleção e distribuição da sequência de temas que são disponibilizados em dois volumes anuais, os cadernos apresentam-se desalinhados com as OCN-Sociologia, que responsabilizam os docentes para que selecionem os temas mais relevantes a serem trabalhados a partir dos contextos locais de suas escolas e que permitam ao estudante ter proximidade/concretude e utilizar seu aprendizado sociológico como uma ferramenta para refletir sobre sua prática cotidiana.

A construção temática dos cadernos, baseada em trechos de textos de sociólogos e filósofos, forma apenas fragmentos soltos, de modo que, ao não contextualizar as teorias e conceitos expostos, a função da disciplina passa a ser a

⁵⁴ O trecho utilizado nos cadernos de Sociologia pertence ao livro *A socialização e a construção das identidades sociais*, São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 135.

⁵⁵ O trecho utilizado nos cadernos de Sociologia pertence ao livro *A construção social da identidade*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.78

⁵⁶ O trecho utilizado nos cadernos de Sociologia pertence ao livro *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1989, p.29.

⁵⁷ O trecho utilizado nos cadernos de Sociologia pertence ao livro *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p.152.

interpretação de textos, impossibilitando formação crítica e argumentativa. O uso de imagens associados aos textos recai em um teor meramente ilustrativo e expositivo para reafirmar as hipóteses dos trechos⁵⁸.

Ao adotar esses princípios, o currículo de Sociologia centra sua compreensão no fazer e na avaliação, de modo que conteúdos se apresentam de forma genérica e fragmentada, inviabilizando qualquer possibilidade de que o potencial da disciplina possa ser oferecido e apropriado pelos alunos enquanto ferramenta de análise da realidade social.

2.4 Os conteúdos e os docentes nos cadernos de Sociologia.

A presença de temáticas voltadas para gênero e sexualidade na forma de conteúdos didáticos implica que esses assuntos correspondem a um conjunto de teorias, temas e conceitos que podem ser refletidos, ensinados e aprendidos no âmbito escolar. Houve um longo percurso para que as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual que permeiam os espaços acadêmicos e o âmbito dos movimentos sociais brasileiros chegassem às escolas brasileiras. Essas temáticas foram contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL,1999), em que a **Orientação Sexual** passou a ser concebida como tema transversal e como elemento a ser discutido no âmbito da formação ampla dos indivíduos, que têm o papel de fomentar a construção da cidadania e o enfrentamento às formas de violência e desigualdade social.

O espaço escolar aparece como um lugar de produção e reprodução de práticas sociais, logo é um meio para construção da cidadania, mas também se mostra como reprodutor de práticas de violência e exclusão social. Se, por um lado, é possível construir um caminho de diálogo que busque o respeito às diferenças, à proposição e ao combate às desigualdades e violências contra mulheres e outras minorias sociais, por outro, percebemos que a estrutura como se organiza o currículo, a ausência de formação docente inicial e continuada, a limitação de recursos disponíveis nas escolas para que se aprofundem essas temáticas, as práticas pedagógicas e outras experiências silenciam certos grupos e marginalizam a discussão do tema, que deveria ser tratado de forma

⁵⁸ Nos próximos itens convidamos a analisar as situações de aprendizagem que versam sobre as temáticas de gênero para avaliarmos a dinâmica e a disposição do material didático oferecido pela SEE/SP.

interdisciplinar para alcançar os resultados esperados para o confronto das formas de exclusão no espaço escolar. (LOURO, 2015).

Em geral, temáticas como gênero, sexualidade, diversidade sexual, etnia e religião podem ser apontadas pelos professores como assuntos sensíveis ou polêmicos, uma vez que esses temas são acessados como experiências do âmbito privado e não como conteúdo político, a ser problematizado em aula. Passamani (2016) aponta que o professor de Sociologia⁵⁹ deve ser capaz de propor reflexões sobre esses temas sensíveis que podem gerar polêmica, mas é preciso que esteja munido teoricamente de elementos que embasem seu trabalho, ou será mera sobreposição de ideias vazias.

No projeto São Paulo Faz Escola, as temáticas gênero e sexualidade são abordadas no Ensino Médio em alguns componentes disciplinares, como na área de Linguagens e Códigos⁶⁰, como Língua Portuguesa e Educação Física; na área de Ciências Humanas em Filosofia, História e Geografia; e na área de Ciências da Natureza em Biologia⁶¹. Nessa pesquisa, buscamos recortar os materiais referentes à disciplina de Sociologia. No entanto, não podemos deixar de apontar algumas questões sobre a seleção das áreas que abordam a temática, pois, como tema transversal, gênero e sexualidade poderiam permear todas as disciplinas. A seleção dos conteúdos e a demarcação de quem e onde será abordado marcam as forças e linhas de poder presentes no currículo. Não se pretende algo novo, mas uma proposta que se expressa pela continuidade, pois vinculado às questões do corpo, da saúde, dos personagens literários, das questões históricas, filosóficas e sociológicas, o recorte prevalece em um viés que marginaliza outras possíveis abordagens interdisciplinares, pois as relações de gênero podem ser compreendidas e problematizadas em todas as disciplinas escolares.

De acordo com Saviani (2009), o currículo corresponde a uma construção social gerada no processo de negociação e de interesses que emergem na dinâmica social. Essas marcas de força e de continuidade expressam que o currículo é campo de disputa e antagonismos entre o ideal e o real, o que é praticado e o que é avaliado, um que é

⁵⁹ Aqui o autor se refere especificamente ao/as professores/as de Sociologia, pois a disciplina aparece nos documentos com potencial para discussão de temas que envolvam cidadania, direitos, entre outros temas. Contudo, essas temáticas, compreendidas como temas transversais, são objeto de ensino de todas as disciplinas, tornando possível que todos/as se envolvam nas discussões.

⁶⁰ A partir da PCN (1997), as disciplinas foram agrupadas em quatro grandes áreas: Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira), Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). A partir de 2017, com a reforma do Ensino Médio e a BNCC, adicionou-se uma quinta área relacionada como ensino técnico profissional.

⁶¹ Esse levantamento foi feito pela autora nos volumes de disponíveis para os alunos na edição de 2014/2017 dos Cadernos de Ensino Médio.

visível e outro que é oculto. Nessas díades, pessoas concretas vão se constituindo, negociando seus lugares e se transformando.

No currículo formalizado dos Cadernos trabalha-se com expectativas sobre os conhecimentos prévios dos professores e também dos alunos, pois questionamos quais as garantias de que os docentes estão capacitados a desenvolver todos os temas do currículo, partindo da diversidade de formações iniciais de graduações e também da oferta de formação continuada. Qual a real necessidade de disciplinas com saberes específicos ou temáticas de relevância e impacto social quando o currículo se baseia no compromisso com competências leitoras e escritoras? Em que medida se pensa a autonomia docente proposta pelas OCN-Sociologia na formulação dos cadernos de Sociologia? Há disponibilidade de recursos para o aprofundamento dos temas nas unidades escolares que sejam suficientes para a preparação de aulas? Se o objetivo é discutir determinadas temáticas, como gênero e sexualidade, o que se espera alcançar nesses assuntos?

Os conteúdos pedagógicos refletem que o currículo escolar se configura como um campo de disputas que nunca será neutro, pois é um artefato histórico, cultural e social que transmite as visões sociais interessadas (SILVA, 2006). Ao colocar-se as intenções dos currículos em situações de aprendizagem que promovem relações de ensino e aprendizagem, abre-se um espaço para que os sujeitos, com suas trajetórias, movimentem seus repertórios e dialoguem sobre suas perspectivas das problemáticas apresentadas. É essencial que o condutor desse diálogo, o professor, se encontre/se sinta preparado para as situações de ensino. Não só a disposição individual do docente através de interesse e estudos sobre as temáticas levaria a êxito a produção de conhecimento, mas também é necessário que ele possua os recursos/ferramentas em seu processo de graduação na licenciatura ou mesmo em sua formação continuada através de cursos, com a disposição de materiais que possibilitem uma abordagem teórica e metodológica que o capacite a trabalhar com o currículo.

A realidade dos docentes de Sociologia nas escolas públicas é recortada por tempo e recursos de diversas ordens bastante limitados. As jornadas em sala de aula são de duas aulas semanais, o que leva muitos professores a completarem suas jornadas em outras escolas. A necessidade de constituir jornada de trabalho em mais de uma escola dialoga com a precarização da atividade salarial docente, pois leva os

docentes a utilizarem o tempo integralmente em sala de aula para melhoria salarial⁶², reduzindo seu tempo de aprimoramento e estudo dos conteúdos para lecionar.⁶³ Embora exista a iniciativa através de portais oferecidos pela própria secretaria, esbarra-se no tempo e também na disponibilidade de recursos de dados de internet para acessar páginas para estudo, pois o acesso à internet nas escolas é limitado, assim como a disposição de tempo na jornada de trabalho para o estudo, restando ao docente que use seu tempo de descanso e recursos privados para se formar, quando é do seu interesse.

Essas questões não estão diretamente estampadas na ação da sala de aula, mas correspondem a um dos pilares que estruturam as limitações de como se efetuar com propriedade o ato de ensinar. No outro polo da mediação encontra-se o material didático e o que se espera alcançar com ele em determinadas temáticas. Os cadernos de Sociologia são, no total de seis volumes ao longo dos três anos letivos, distribuídos aos professores e alunos. Em cada ano do Ensino Médio, os cadernos apresentam uma situação de aprendizagem que discute as temáticas de gênero⁶⁴.

Na primeira série do Ensino Médio, gênero aparece inserido nas discussões sobre cultura, presentes no volume 2 dos Cadernos de Sociologia. A abordagem do conceito de cultura enfatiza o caráter distintivo da cultura entre homens e os demais animais. E explora a ideia de identidade e diferença entre culturas através das formas de se vestir, alimentar, viver, morrer, entre outros elementos culturais, encaminhando-se para a desigualdade como um elemento em que etnia, classe e gênero são marcas que diferenciam os seres humanos internamente no campo cultural.

No segundo ano do Ensino Médio, as discussões de gênero, que aparecem nas situações de aprendizagem no volume 2, abordam a violência como um fenômeno social, caracterizando as formas de violência (física, psicológica e simbólica) e focalizando o assunto para a violência contra o jovem, contra a mulher e violência escolar.

No terceiro ano do Ensino Médio, o tema de gênero e diversidade sexual aparece discutido no volume 1, inserido nas temáticas de cidadania e direitos sociais, nas quais

⁶² Um dos exemplos que reforçam essa ideia, encontra-se na escola aqui apresentada em que a totalidade dos professores possuem dois ou mais cargos em unidades escolares diferentes, seja no próprio Estado, no município, escolas privadas ou mesmo em outros empregos e negócios para complementação de renda.

⁶³ Há acervos nas Diretorias de Ensino, mas geralmente são dois ou três exemplares das literaturas cobradas em Concursos Públicos de Docentes. Há disponível, o Portal Rede do Saber e também a Escola de Formação dos Profissionais Paulo Renato Teixeira (EFAP) com cursos de formação continuada a distância para professores, gestores, coordenadores da SEE/SP através de vídeo-aulas, conferências, entre outros.

⁶⁴ No decorrer do capítulo trabalharemos com cada uma das situações de aprendizagem dos Cadernos de Sociologia.

são apresentados movimentos sociais no Brasil em seus contextos e personalidades. O movimento feminista é abordado em uma situação de aprendizagem, e o movimento LGBT aparece inserido na situação de aprendizagem com movimentos sociais contemporâneos.

À guisa de informação, com a forma como esses conteúdos são apresentados, mesmo que inseridos em grandes temas, vemos que não se pretende algo novo, pois não se aprofundam essas temáticas para que a interpretação, percepção e compreensão do tema possam ser elaboradas para construir certa criticidade no intuito de envolver o aluno para que saia do nível opinativo.

Na sequência, procuraremos apresentar como se dava a construção das situações de aprendizagem e as vivências no espaço escolar, pois a forma como se organizam essas situações de aprendizagem propõe, sem propor, que as temáticas estejam postas, tragam problematizações e não criem fricções necessárias para que a aprendizagem seja potencializada a ponto de provocar efeitos nos estudantes.

3 MAPEANDO O ESPAÇO ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

3.1 A estrutura escolar

A intenção deste capítulo é apresentar o processo de observação participante desenvolvido como professora e pesquisadora ao longo dos anos de 2016 a 2018 em uma escola do interior do Estado de São Paulo. Nessa perspectiva, buscamos contextualizar a escola e seu entorno, de modo que possamos traçar um perfil dos/as alunos/as que frequentam a escola, do corpo docente e administrativo e a relação entre a escola e comunidade.

A escola é, em geral, uma instituição social com uma função clara no que tange à uniformização e homogeneização das diferenças. A hierarquia administrativa, as questões disciplinares e a organização burocrática nos impelem a compreender que há uma estrutura de autoridade e de normatização, sendo assim um meio eficiente de transmissão e reprodução cultural, compreendendo que crianças e posteriormente jovens passarão por ela para o desenvolvimento do aprendizado para a vida.

A escola é um espaço de encontro, de contato e de conflito, logo é um lugar de incessantes fluxos culturais, pois todos os sujeitos que compartilham esse espaço resultam das experiências físicas e virtuais vividas em seus cotidianos, de modo que sentidos são produzidos e os sujeitos podem participar mais ou menos ativamente desse processo. Diariamente essas inúmeras pessoas encontram-se, diferentes e diversas entre si, seja por ordens religiosas, políticas, de classe, etária, de sexualidade, seja de gênero, e passam a ter contato, o que pode acontecer de forma harmoniosa ou conflitante. (MISKOLCI, 2014).

A proposta por realizar uma observação participante consiste na possibilidade de aproximação de diferentes posições e papéis sociais, buscando apreender a heterogeneidade das práticas dos atores sociais no contexto escolar, pois por esse método podemos acompanhar de modo mais próximo o evento de sua investigação; as incursões mais constantes nas salas de aula e situações cotidianas do grupo permitem decodificação dos imaginários, vocabulário, símbolos válidos e coerentes com as vivências cotidianas dos/as estudantes. De acordo com Minayo (2001, p.60):

[...] do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou

fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

A observação busca mapear as marcas das diferenças no espaço escolar, e essas estão presentes desde a forma como se dispõem as carteiras; as marcas feitas pelos/as estudantes nas paredes, carteiras e na lousa; a dificuldade de acesso às salas com equipamentos eletrônicos (computadores, televisores, entre outros), que são fechadas por trancas e cadeados; de outro modo a forma como os/as alunos/as se vestem; as músicas que ouvem nos intervalos, mesmo os diálogos com os/as professores/as e com a direção; as atribuições de indisciplina e de fracasso escolar. Nada passa a ser trivial, são trocas, disputas e apropriações do espaço pelos diferentes agentes que formam a teia do ambiente escolar.

A escolha desse método pode nos levar a algumas problematizações sobre intencionalidades e direcionamentos da pesquisa, pois sendo observadora e professora pode-se aventar se o envolvimento com os fenômenos observados não deixaria de lançar um olhar mais criterioso, pois já existe uma relação com espaço a ser descrita, de modo que já saberia o que deve ser anotado e observado.

Dubet (1997), em uma entrevista, questiona a viabilidade de uma observação participante como sociólogo e também como professor iniciante, pois quando um dos atores sociais, no caso, o professor, participa do processo, ele passa a se envolver no papel, tomando assim todo o espaço da experiência. Essa proximidade provocada pela observação participante permite-nos olhar as diferentes nuances dos detalhes nos rostos, nas interações, na própria forma de falar e agir em que os atores sociais experimentam os significados da vida cotidiana nas escolas.

Aqui reside um segundo método importante nesta pesquisa, uma vez que, atuando como professora, procuramos compreender intencionalmente a relação dos/as estudantes com as temáticas de gênero, não só durante as aulas de Sociologia como um elemento teórico a ser ensinado e aprendido, mas como esses/as estudantes estabeleciam relação prática com as representações de gênero quando circulavam no ambiente escolar. Em outras palavras, a intenção de pesquisa não se limitou a compreender a relação em sala de aula no desenvolvimento da temática, mas também como os temas abordados extrapolam o espaço da sala de aula em vivências práticas do cotidiano escolar. O gênero é uma lente que utilizamos para dividir e classificar o mundo, assim, quando partilhamos outros espaços como banheiros de professores/as e

alunos/as: pátio, arquibancadas da quadra de jogos, os/as atores/atrizes sociais forneceram material heterogêneo que permitiu construir um olhar sobre seu entendimento e vivência das relações de gênero, que se tornaram elementos para serem construídos, compartilhados, analisados e avaliados durante as aulas.

A escola está situada na cidade de Areiópolis, interior do Estado de São Paulo, conta com uma população com pouco mais de 11.099 habitantes⁶⁵, a forma predominante de trabalho é no setor rural da produção de café, laranja, cana-de-açúcar, uma pequena indústria que emprega as famílias locais. Grande parte da população trabalha no setor agrícola e também nas indústrias e comércios em cidades próximas.

O horário de funcionamento da escola para atendimento de alunos de Ensino Médio inicia-se com aulas a partir das 7h da manhã e encerra o turno às 23h. A escola tem em média 390 alunos/as matriculados/as nas modalidades de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos⁶⁶. A escola localiza-se próximo à principal rua do comércio da cidade, nos arredores das casas há construções antigas e afetadas pelo desgaste dos anos. São construções com as janelas e portas que saem para a rua, sem garagens. Muitas delas são obras inconclusas, pois os muros estão no reboco ou mesmo tijolo. O entorno da escola é bastante vulnerável e marginalizado, pois bares em funcionamento durante o dia e a noite aglomeram homens jovens com idade entre 20 e 50 anos, que fazem uso de bebida alcoólica. Esse cenário fazia parte do trajeto de muitos/as alunos/as, contribuindo para uma visão negativa da vizinhança escolar.

Os muros da escola são altos e chapiscados de cimento, de modo que escondem os prédios da administração e de aulas, sendo visível de fora apenas o telhado da quadra esportiva. O aumento da altura dos muros traz a informação de que a escola se fechou e se isolou da vizinhança local. Pequenos furtos de equipamentos eletrônicos, equipamentos esportivos, alimentos da cozinha, utensílios de cozinha fizeram com que a equipe gestora investisse em grades nas portas e janelas do prédio administrativo e nas salas de atividades pedagógicas que continham equipamentos eletrônicos. Durante o período desta observação aconteceu o furto de um projetor escolar, que foi recuperado pela polícia. Os demais equipamentos que ficavam instalados nas salas de aula foram

⁶⁵ De acordo os dados do IBGE de 2016, a média salarial da população é dois salários mínimos. Para mais informações é possível observar o site <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/areiopolis/panorama>.

⁶⁶ É uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho.

retirados para preservação do patrimônio, aconteceram invasões à cozinha e depredação do lugar com o desperdício de alimentos e o furto de utensílios, como garfos, facas, copos, pratos, o que impossibilitou servir a merenda escolar. A escola, ao ficar vulnerabilizada pelos casos de subtração do patrimônio, fechou-se para a comunidade e encontrava-se distante do cotidiano dos/as estudantes. Os muros laterais e do fundo são mais altos do que a fachada da escola e são usados para propaganda do comércio local, o que gera uma pequena renda para a escola, que aluga parte da fachada e, com o valor, promove pequenos reparos necessários no interior da unidade.

Para além dos muros, o espaço interno da escola é conservado e proporciona a vista agradável de um jardim gramado com árvores frutíferas, como goiabeira e figueira, bancos de cimento, vasos de flores com lírios e antúrios e paredes pintadas e bem conservadas. A estrutura física da escola é bem conservada, os prédios dão acessibilidade a pessoas com deficiência. Essa fronteira física dos muros da escola também repercute de forma simbólica, pois a vivência dos/as estudantes da escola resume-se a ações internas realizadas dentro dos seus muros, sem quase contato com a comunidade local. Há pouco intercâmbio entre a cidade e a escola.

O espaço escolar segue, no geral, uma distribuição similar de organização nas configurações espaciais de outras escolas, tal como a secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala dos/as professores/as, que compõem o conjunto administrativo separado do prédio de salas de aula. Os outros segmentos do espaço escolar, como pátio, sala de biblioteca, sala de vídeo, salas de aula, quadra esportiva, sala de informática, cozinha, corredores e portões, ficam em outro espaço anexo ao conjunto. Ao ingressarmos no prédio, encontramos a administração sendo composta pelas salas do coordenador e dos diretores e pela secretaria da escola e por dois sanitários, masculino e feminino, para atendimento ao público. Todas as salas do prédio administrativo contam com grades de ferro e cadeados, além de portas com trancas.

Para se ter acesso ao pátio escolar, é preciso passar um portão e duas portas que se encontram sempre fechadas. Há assim uma exata noção por parte de quem adentra essa área de que o acesso ao ambiente escolar é segregado da rua. Na parte administrativa o pátio, ficam também o almoxarifado e a sala dos/as professores/as, que possui uma cozinha privativa e um banheiro para uso comum.

As salas do conjunto administrativo são bem organizadas, compostas por mesas, computadores, armários e vasos com plantas. A sala da coordenação, direção e a secretaria, os banheiros feminino e masculino para o público ficam concentrados na

entrada principal da escola. Ficam isolados entre duas portas de acesso. A primeira oferece acesso ao interior da escola e a outra ao pátio escolar. A sala dos/as professores/as e o almoxarifado ficam no mesmo prédio, mas o acesso é pelo pátio ou pelo estacionamento. No espaço destinado aos professores, há armários de ferro para o armazenamento do material de uso escolar, mesa, televisor e poltronas. Há uma pequena cozinha para as refeições com micro-ondas, geladeira, mesa e pia e um banheiro para uso dos/as docentes.

O terreno da escola fica em um declive, mas toda a construção da escola foi feita através de rampas de acesso e corrimão, exceto a entrada dos/as alunos/as e o estacionamento, que contam com pequenos lanços de escada. Há três portões na entrada da escola. Os/as estudantes acessam as dependências da escola por um portão lateral sem cobertura ou abrigo para espera enquanto os jovens não acessam o interior da escola. Os outros dois acessos são pela rua principal, do estacionamento e o prédio da administração. Alunos/as com deficiência física acessam o prédio da escola pela administração, que consta de rampas de acesso, barras e guia rebaixada. Os demais alunos/as ingressam pelo portão lateral da escola, que contém dois lanços de escada.

No bloco superior encontramos o pátio, a cozinha, a sala de leitura (biblioteca), sala de informática e quatro salas de aula. O pátio é coberto por telhas de concreto, e todas as salas de aula são voltadas para o pátio em formato de U. Há uma boa área verde ao redor das salas de aula, com pedaços gramados, mas quase sem árvores.

Ao todo, a escola conta com seis salas, das quais quatro delas ficam ao redor do pátio junto à sala de informática e à biblioteca. Há outras duas salas que ficam em frente da quadra coberta da escola, sendo acessada por uma rampa. Entre os blocos, há pequenos espaços gramados, e no pátio há uma pequena fonte inativa.

As salas de aula da escola são espaçosas para acomodar os/as estudantes. As paredes são pintadas de cores claras, divididas em dois tons. Têm cortinas em cor azul-marinho para facilitar a utilização dos projetores, que ficam afixados ao teto da sala de aula para a utilização dos docentes, que podem acessá-los inserindo os computadores. Há também vidros amplos para iluminação e ventilação. Os ventiladores ficam nas paredes laterais. As lousas são de cimento e revestidas de tinta verde. Há também carteiras e cadeiras individuais para os/as alunos/as e mesa e cadeira para o professor. As carteiras têm desenhos e escritos⁶⁷ com os nomes dos alunos/as, contas matemáticas,

⁶⁷ Os escritos mais comuns são nomes de casais ou imagens como folhas, peixes, palhaços, números.

rabiscos. Também as paredes são alvo das intervenções dos alunos, com corretivo, canetas esferográficas e lápis colorido, que vão informando e identificando os/as usuários/as daquele espaço físico.

3.2 Perfil dos Professores/as, Direção e Agentes de Organização Escolar

Os/as professores/as são, em grande parte, efetivos de função⁶⁸ com média entre três e dez anos de permanência na escola. A maioria trabalha em mais de um cargo em escolas municipais, em outras escolas públicas estaduais ou particulares de Ensino Médio. São vinte professores efetivos com sede na escola. Há sete professores do sexo masculino e treze professores do sexo feminino. O perfil dos docentes é constituído por maioria de casados, com filhos, com idade entre 30 e 55 anos, sendo todos/as brancos. A maior parte dos professores se formou em faculdades privadas e uma menor parte é formada em faculdades públicas.

Uma característica particular da escola é a reputação positiva alcançada na Diretoria de Ensino de Botucatu como um lugar de referência, por conduzir os projetos escolares com eficácia. Tal perspectiva pode ser confirmada, pois os/as professores/as constituem, na maioria, toda sua jornada na própria escola e os casos de pedidos de remoção são raros. As renovações no quadro funcional aconteceram na maioria por aposentadoria e não pelo desejo de transferência dos docentes da unidade escolar.

A equipe gestora apresentava quadro completo, sendo composta pelo diretor, um vice-diretor e coordenador pedagógico. A forma de condução da gestão era bastante receptiva às propostas docentes e discentes; no entanto, a realização de determinadas atividades pedagógicas esbarrava na questão do orçamento disponível para a compra de materiais necessários para realizar projetos, o que, todavia, não era pretexto para que as atividades programadas por professores/as e alunos/as não fossem realizadas também com o apoio da direção. Havia por parte da coordenação um esforço contínuo na implementação de atividades diferenciadas para atrair os/as alunos/as, como a inscrição em projetos federais para captação de recursos para a melhoria da escola. Neste período de observação, a direção foi renovada em virtude da aposentadoria da antiga direção. Com a chegada do novo gestor, a escola passou por um período de transição e de reestruturação da equipe gestora.

A equipe administrativa é composta por nove membros, sendo dois homens e sete mulheres que dividem suas atividades como gerentes de organização escolar, agentes de

⁶⁸ Efetivo de função corresponde ao professor concursado na disciplina de sua formação.

organização escolar, responsáveis pela cozinha, limpeza e segurança dos/as estudantes. Todos os profissionais são efetivos em suas funções e com permanência na escola. A média de idade é de 40 a 50 anos de idade, sendo todos tidos como brancos.

Os diferentes segmentos que trabalhavam na escola geravam um ambiente bastante diversificado de intenções e opiniões sobre o espaço e sobre os/as estudantes. Havia um grupo que assumia uma postura mais conservadora quanto à presente forma dos/das estudantes, pois, no geral, eram mais pessimistas em relação ao cotidiano escolar e aos rumos da educação, ao compararem suas experiências com o momento vivenciado pelos/as estudantes e verem negativamente as posturas dos/as alunos/as diante do acesso à educação, apontando para o excesso de direitos e oportunidades ofertados para os alunos, e que não eram valorizados.

Os professores resistiam ao uso de recursos tecnológicos ou métodos diferenciados, como salas de informática, ou a qualquer mudança que necessitasse deslocamento e preparação de aulas. Esse grupo não está necessariamente relacionado como fator geracional, mas muitos deles, por terem vivenciado ao longo dos anos de profissão mudanças no cenário escolar, reclamam da inapetência dos/as alunos/as pelos estudos, fruto da sua desmotivação, e que estes são relapsos e desinteressados. A descrição de Pereira (2009) pode ser replicada ao cotidiano também na prática docente como um dos elementos do cotidiano

muitas vezes, ouve-se um ou outro lamentar que não vê a hora de chegar o final de ano para se ter férias, pois sair o mais rápido da escola parece ser o objetivo da maioria deles. Talvez por isso quase sempre há falta de professores nas escolas públicas. Quando isso acontece, os colegas daquele que faltou apressam-se em adiantar suas aulas, ficando com duas salas ao mesmo tempo, sem efetivamente estar em nenhuma das duas classes. (PEREIRA, 2009, p. 2)

Há outro grupo de professores/as que se envolvem em atividades diversificadas e nos projetos escolares e que captam maior simpatia entre os/as alunos/as. De modo geral, a relação entre os professores e as turmas é amistosa, próxima tanto pela estrutura da cidade, por alguns/mas professores/as já terem lecionado em anos anteriores e, portanto, terem entrado em contato com os/as estudantes, seja pela própria dinâmica da cidade, que é pequena, em que a maioria das pessoas é próxima por serem vizinhos.

A escola é um ambiente diverso, no qual os educadores e agentes da educação colocam em contato as experiências que trazem ao longo da carreira profissional, como também suas convicções e formas de ver o mundo, que apresentam divergências, conflitos, resistências e parcerias, mas a equipe de professores/as tem relacionamento

próximo e cooperativo tanto com a equipe de gestão escolar, quanto com os/as alunos/as, e também entre si, e é bastante coesa, resultado dos muitos anos de trabalho em conjunto.

Nesse ambiente diverso, quando pensamos essas diferentes funções dos agentes de educação, suas faixas etárias, suas identidades de gênero e suas crenças religiosas, vemos uma polarização bastante acentuada quanto às temáticas de gênero e sexualidade. Boa parte das manifestações mostram visões reducionistas e conservadoras sobre essas temáticas, pois não classificam como conteúdos necessários para serem ensinados. Os comentários entre os docentes que os defendem e outros que reagem negativamente acabam por assumir um tom jocoso e não se convertem em possibilidade de reflexão coletiva. Quando aparecem esses temas em reuniões, pudemos registrar algumas declarações, como

P2: No meu tempo de escola não se falava sobre planejamento familiar, nem sobre violência contra a mulher. Só aprendi sobre doenças sexualmente transmissíveis, menstruação e como evitar a gravidez e na minha casa não teve espaço para essas conversas. Acho que é papel da família tratar de certos assuntos, mas fica tudo na escola.

P4: Outro dia, eu tava lendo no jornal sobre essas “coisas de gênero” e eles falavam que os jovens têm que se preocupar com trabalho e não com sexo e essas coisas. Todo país sério foca no trabalho e vestibular e não se quer ser homem ou mulher.

P6: Eu sou homem e também tenho mais idade, como vou chamar atenção de uma menina de shorts curtos. Isso pode chegar na família e eu corro o risco de ser mal visto. Além do que há coisas que devem ser ensinadas em casa e outras na escola, não acha? A escola é responsável por tudo?

Não há um consenso sobre a importância desses temas entre os/as professores/as escola, mas, no geral, a maioria dos docentes assume não ter segurança e formação para trabalhar esses temas em sala com os/as estudantes, pois consideram assuntos de “ordem privada”. Lira e Jofili (2010) confirmam essa percepção em suas entrevistas, que apontaram que os/as professores/as desconheciam os temas como educação sexual, sexualidade e gênero e que não ensinavam ou deixavam de lado esses conteúdos, pois a falta de preparo e conhecimento da abordagem promovia insegurança.

O comentário da professora P2 nos coloca uma questão para reflexão quanto ao papel da família e da escola na promoção de estudos sobre temáticas de gênero e sexualidade. Podemos pensar que na fala apresentada há uma pequena contradição, pois em sua formação não houve esclarecimento sobre temas como orientação sexual no âmbito familiar, mas ainda assim ela julga que o tema deve ser tratado pela família. Esse ponto coloca em questão o que Brabo (2008) afirma sobre o papel das universidades em

formar educadores sensíveis às questões de gênero, pois mesmo constando em documentos de políticas educacionais, ainda é um tema invisível para muitos educadores.

A profissional descrita acima reforça como essa invisibilidade perpassa seu trabalho como docente, pois as questões de gênero parecem não sensibilizar as educadoras nem os educadores. Podemos apontar que no processo capitalista em que os profissionais estão inseridos, dominados por regras masculinas e pelo amplo controle social a que estão expostos, a sensibilidade para essas questões pode ser fragilizada pelas muitas camadas de regras que se vão colocando sobre o fazer pedagógico, envolto em metas de rendimento que ocultam a possibilidade de tornar a escola um espaço público de embate entre identidades e formação de cidadania (BRABO, 2008).

O perfil geral dos professores/as, gestores e funcionários procurou apontar que o espaço da escola promove encontro entre diferentes grupos com opiniões, sentimentos e ações que vão hierarquizando as identidades de gênero, etnia, sexualidade, faixa etária, religião ou origem social, que se vão manifestando nos pátios por provocações, zombarias e zoeiras, de modo que, sem que sejam problematizados esses valores, vão reproduzindo identidades compreendidas como legítimas e não legítimas, domesticando vivências diferentes que passam a se omitir para não ser alvo.

No espaço da sala de aula existiria a possibilidade de intervenção coletiva dos/as docentes, mas essas questões não são compreendidas como problemas pelos membros do corpo administrativo e pedagógico da escola, uma vez que inseridas no cotidiano não são evocadas ações para serem coibidas. Embora trazido como uma questão para as reuniões pedagógicas e havendo amparo dos documentos legais para discutir as questões de gênero e sexualidade, além dos conteúdos didáticos presentes em diversas disciplinas, percebemos que esses comportamentos e ações ficam isolados em discussões nas aulas de Sociologia.

Buscamos compreender os desdobramentos das relações de ensino e aprendizagem sobre as temáticas de gênero durante as aulas de Sociologia para os alunos das primeiras, segundas e terceiras séries da escola nos períodos matutino e vespertino. Serão apresentadas três salas, uma em cada ano do Ensino Médio na escola, pois as formas de interação com cada uma dessas turmas apresentaram episódios bastante significativos que convidam para a reflexão sobre as dinâmicas das turmas em relação às temáticas de gênero. A observação de cada uma das turmas escolhidas aconteceu em momentos específicos, diante da passagem de série dos alunos entre os anos de 2016 a 2018.

3.3 Perfil dos/as alunos/as

As características que procuramos traçar na forma de um perfil dos/as estudantes referem-se aos períodos matutino e vespertino da unidade escolar, pois no período noturno são outros professores que lecionam a disciplina de Sociologia. Torna-se relevante apontar essa perspectiva, pois os alunos do período diurno e noturno apresentam diferenças quanto ao ritmo de estudo e faixa de idade, alterando-se a própria relação com a presença na escola. No ensino regular noturno, os/as estudantes são na sua maioria trabalhadores; na Educação de Jovens e Adultos há um aumento da faixa de idade. A frequência de estudantes adultos/as com faixa de idade superior a 25 anos que retornaram para concluir o Ensino Médio diferencia a ocupação e as relações com o cotidiano escolar. O número de alunos faltosos e que abandonam o curso é maior do que no período diurno. O número de faltas ao longo da semana e também em vésperas de feriados é outra característica que altera o fluxo dos turnos, principalmente às sextas-feiras, conforme apontam os professores em reuniões coletivas.

Se, por parte dos professores e gestores, a escola é vista positivamente, para os/as estudantes, essa versão não se confirma nos primeiros dias de aulas. Percebemos que estes carregam uma visão pessimista quanto à qualidade de ensino oferecida pela escola, noção que se estende à comunidade local, sendo apontada como um lugar que não exerce cobrança sobre a conduta e desempenho dos alunos.

Os/as professores/as da cidade relatavam que havia uma tendência crescente entre os alunos dos nonos anos. Diziam que, antes de ingressarem no Ensino Médio, muitos participavam de cursos preparatórios para tentar ingressar em colégios particulares que ofereciam bolsas de estudo, escolas públicas integrais ou escolas técnicas que ficavam em cidades vizinhas, de modo que somente os/as estudantes que não se beneficiavam desses recursos ingressavam na escola. Além disso, os pais com melhores condições de renda matriculam os filhos em colégios particulares. O que se nutre em relação à imagem escolar é que os/as estudantes da escola carregam o estereótipo da falta de melhores oportunidades, reduzindo a escola a um depósito de alunos/as. Esse dado local reforça a dualidade que reproduz a existência de que há escolas de acordo com a diferença de renda e que o acesso a escolas particulares fica para pessoas com faixas de renda melhores, já as escolas públicas cabem às famílias com faixas de renda menores.

A dinâmica da escola não condiz com a visão negativa da comunidade. Ao acompanharmos o ritmo dos turnos escolar nos diferentes horários, percebemos que há “escolas” dentro da “escola”, pois contamos com diversidade de propósitos e intenções sobre a permanência dos/as estudantes no interior da escola, com estudantes que apontam a obrigatoriedade imposta pela família. Em grande medida, as turmas do período diurno concentram estudantes que se comprometem com as aulas e com as atividades desenvolvidas em todas as disciplinas ao longo do ano letivo. Outros intensificam a ideia da escola como um espaço de sociabilidade, pois utilizam o espaço escolar para interagir com todos os segmentos de professores/as, funcionários/as, alunos/as que estejam disponíveis no pátio escolar. A frequência contínua nos mostra um hiato entre a visão disseminada sobre a escola e a vivência dos estudantes no espaço.

No período matutino, todas as seis salas são ocupadas, portanto há maior concentração de alunos/as nesse horário. As salas são as mais lotadas com cerca de 35 a 40 alunos/as matriculados por classe, mas a frequência média é de 20 a 25 alunos por sala. As primeiras séries são as mais frequentes e lotadas, os segundos e terceiros anos gradualmente vão apresentando as maiores incidências de alunos/as faltosos/as, com casos de evasão escolar ou ainda que passam quase rotineiramente por pedidos de dispensa seja para trabalho, cursos profissionalizantes, entre outras razões. O desempenho das turmas da manhã e o envolvimento em atividades pedagógicas como interclasses ou projetos escolares encontravam maior adesão nesse período, mas também era considerado o período com maior desordem e com problemas disciplinares. Nesse período, a maioria dos/as estudantes⁶⁹ residem no perímetro urbano, a faixa média de renda das famílias é entre dois salários mínimos⁷⁰, a quantidade de membros das famílias é maior ou igual a quatro membros por residência. Há predominância de estudantes que se declaram do sexo feminino e também de cor branca em relação a estudantes do sexo masculino e ou de cor preta ou parda. O número de alunos nesse período que se declara da cor preta ou parda é bastante reduzido. O marcador de etnia é o que encontra mais dúvida entre os/as estudantes, pois ao serem questionados, apresentam dúvidas quanto à cor da pele.

⁶⁹ As descrições foram utilizadas a partir das características do Projeto Político Pedagógico da escola e das observações. Essa descrição foi feita em conjunto pela direção, professores/as, funcionários, pais e estudantes. Não houve um questionário de autodeclaração de renda ou etnia, mas partiram das informações coletadas por representantes desses segmentos.

⁷⁰ O salário mínimo em 2018 era R\$ 937,00. De acordo com panorama do IBGE, a média salarial descrita no PPP da escola coincide com o censo. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/areiopolis/panorama>.

No período vespertino, apenas quatro das seis salas eram utilizadas, mas a mudança no perfil das turmas ficava muito clara. O número de alunos/as matriculados era de 20 a 25 alunos/as por sala, mas a frequência era entre 15 a 20 alunos, com as menores taxas de evasão e faltas nesse horário. A maior parte dos alunos/as do período vespertino dependiam de transporte escolar, oferecido pela prefeitura municipal, por morarem na zona rural ou terem alguma deficiência e dependerem de transporte. Os/as estudantes desse período são filhos/as de trabalhadores rurais, no geral, naturais da própria cidade, mas também vindos das regiões Nordeste para as safras de cana-de-açúcar e de laranja. O perfil socioeconômico é mais vulnerável, embora a renda mensal seja equivalente a dois salários mínimos. O número de moradores por família aumenta de quatro membros para seis a sete, o que reduz o acesso de consumo dessas famílias⁷¹. Outra diferença é o aumento de alunos pardos ou negros, o que contrasta com o período matutino, em que a maioria possui perfil étnico-racial formado pela maior parte de brancos. No período vespertino, há também uma inversão quanto ao perfil de gênero dos/as estudantes. A maioria dos estudantes são do sexo masculino em uma proporção de setenta e cinco por cento de homens para vinte e cinco por cento de mulheres.

As turmas apresentam comportamentos bastante similares quanto à distribuição dos/as estudantes e das carteiras no interior da sala de aula. Nas trocas de período, as funcionárias responsáveis pela limpeza das salas organizam as carteiras em fileiras alinhadas, mantendo corredores para passagem. Ao ingressarem nas salas, os alunos reconfiguram o espaço, afastando as carteiras para o fundo da sala de aula e formando aglomerados com seus amigos/as. Há também a aproximação das carteiras em duplas dos casais de namorados, outros/as alunos/as isolam-se, criando barreiras de carteiras para dificultar o acesso de outros/as estudantes, assim como outros se aglomeram, unindo suas carteiras em torno da mesa dos professores/as. Essa organização permite que visualizemos um mapa afetivo da sala de modo que a disposição das carteiras e dos/as estudantes privilegia a compreensão de suas redes de amizade, bem como a posição das carteiras, que deixam de se voltar para a frente da sala em direção à lousa e ficam posicionadas de modo a conseguir uma visão geral da sala. A região central das salas fica deserta.

⁷¹ Um dado observável entre os períodos matutino e vespertino refere-se ao lanche servido no intervalo, as funcionárias apontavam que o número de repetições das refeições no período vespertino era equivalente ao matutino, mas a considerar o número menor de estudantes, compreendemos essas refeições eram feitas na escola, diminuía algum horário de refeição em casa.

A compreensão da forma como os/as estudantes se apropriam do espaço físico, mesmo contrapondo-se à organização estabelecida pelas funcionárias ou mesmo sem a autorização dos/as professores/as, traz-nos a perspectiva de que as salas de aula são mais do que o espaço físico; elas constituem contextos sociais em que o discurso, entendido como uma construção social e uma forma de ação no mundo, exerce papel central na mediação dos significados que ali são construídos. Entende-se que o processo de construção de significados se dá no envolvimento discursivo dos participantes em uma circunstância cultural, histórica e institucional particular.

Em geral, o tempo das aulas na escola corresponde a aulas duplas com duração de 100 minutos. Assim, um/a professor/a de Sociologia, com duas aulas semanais, entrará apenas uma vez por semana em contato com as turmas de cada série. Essa estratégia era utilizada pelos gestores a fim de reduzir o fluxo de alunos/as fora das salas nas trocas de aula, pois muitos circulam pelo pátio, nos banheiros e no bebedouro sem autorização. Como resultado, os casais e amigos/as permanecem fora da sala de aula. Nessas trocas de aula, as justificativas seguem os enredos mais distintos possíveis, desde buscar documentos na secretaria, livros na biblioteca, conversar com a direção, entre outros enunciados, que marcam a necessidade de certos estudantes de se movimentarem. Essas movimentações parecem fazer parte de uma identidade já consolidada na escola, pois mesmo havendo medidas e orientações para que esses comportamentos sejam regulados, a dinâmica entre professores/as, funcionários/as e alunos/as segue um fluxo próprio e pacífico que consiste em uma dança em que as agentes arrebanham sempre os mesmos indivíduos, já conhecendo suas falas e esconderijos. Esses estudantes não resistem e se encaminham para suas respectivas salas.

Nas trocas de aulas, vamos percebendo que o cotidiano da escola é permeado por zombarias, 'zoeiras'⁷² e provocações entre os/as estudantes, que utilizam termos que presumem algumas identidades idealizadas quanto à masculinidade e à feminilidade. Uma das provocações mais comuns proferidas em voz alta coloca em suspeição a orientação sexual dos jovens como algo negativo ou se referindo de forma pejorativa ao feminino, em frases como '*seu veado!*', '*daqui a pouco tá usando rosa*', '*jogou igual, mulherzinha!*', '*se*

⁷² Utilizo o termo "zoeira" como um termo nativo da escola, utilizado entre os professores/as, alunos/as e gestão. O termo também foi apontado por Oliveira (2017, p.21), que ao analisar experiências juvenis periféricas, descreve a zoeira como manifestação lúdica e jocosa e com múltiplos significados, podendo remeter-se ao riso, às bagunças, às competições, aos jogos e também às festas informais", bem como a fazer barulho ou a "causar"; o que, segundo o autor, significa rebelar-se contra algo, no caso da escola, contra sua rigidez.

abre igual às biscoitas, *'sua arreganhada'*, entre outras que se estendem a homens e mulheres. As provocações não se limitam apenas aos estereótipos de gênero que inferiorizam o feminino. Eles também utilizam como respostas os nomes das mães dos envolvidos, de modo que o ataque ao feminino seja como rebaixamento ou objetificação da mulher, com elementos jocosos e identitários do cotidiano. Há também provocações no que se refere à cor, ao grau de inteligência, às referências ao envolvimento com questões religiosas, ilegais ou faixa etária, entre outros.

Interessa-nos pensar que nessas relações jocosas não há uma via de mão única, pois as relações de poder funcionam como correlações de força, que continuamente induzem estados de poder sempre localizados e instáveis. Na relação dos/as alunos/as com esses professores podemos compreender esses sujeitos no sistema de exercício do poder, mas também como sofrendores de suas ações. De acordo com Foucault (2005),

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 2005, p. 103).

A escola, esse espaço de contato e conflito resultante das diferenças que entram em contato entre si, faz-nos perceber como a resistência aparece, então, como parte constitutiva dessa relação, pois ela está sempre presente e se configura como o grito do descontentamento anunciando o exercício da liberdade.

Por parte da escola não há uma ação que coíba essas práticas homofóbicas ou sexistas que vão traçando um perfil dos/as alunos/as, que reproduzem posições sociais e classificam os sujeitos quanto às diferenças de gênero, sexualidades, etnias, religiões. Há, pelo contrário, um silenciamento e tolerância dessas práticas, à medida que risos disfarçados e omissões quanto à agressividade das falas vão sendo invisibilizados.

O cenário de provocações muitas vezes adentra as salas de aula juntamente com risadas e continuidades das provocações e comentários entre os/as estudantes das salas, que tecem comentários sobre seu desempenho, ao deixarem alguém sem resposta ou mesmo para mostrar o sucesso em obter a atenção de quem foi provocado. Nas cenas da sala de aula, a presença do/a professor/a vai inibindo os tons das vozes e o ambiente vai se reconfigurando. Ao entrarmos nas salas, buscaremos apresentar as estratégias para abordar as temáticas de gênero, em que muito de seu teor vem sendo construído do pátio para o interior da sala de aula.

3.4 Caso da turma – 1ª série Alfa⁷³

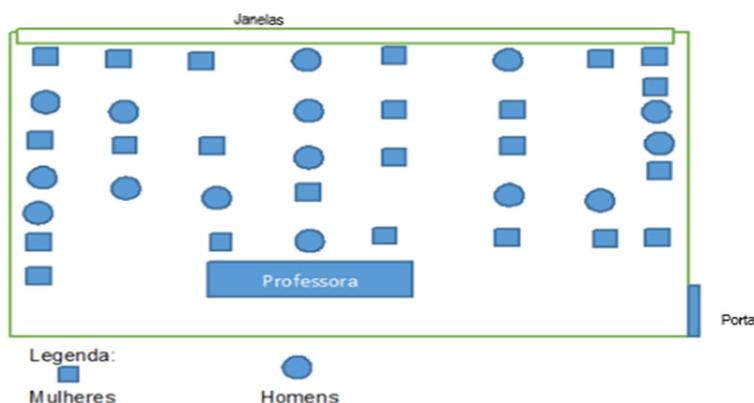
Os professores adentram o corredor e passam a recolher os alunos para o interior da sala de aula para que se acomodem em seus lugares a fim de começarem as atividades da disciplina. Essa vivacidade da rotina escolar, que incomoda a equipe gestora e a inspeção, mostra a apropriação dos jovens do espaço e as relações escolares, pois as microestratégias para redesenhar as relações entre os membros da escola vão apontando os formatos de resistência na hierarquia da escola (direção, coordenação, professores, entre outros)

A turma Alfa foi observada em 2018. Era uma turma numerosa para o padrão da escola, com 42 alunos, com uma média de 38 frequentes nas aulas de Sociologia. A sala ficava próxima à biblioteca da escola. Os/As alunos/as cursavam o período matutino. A relação de matriculados entre homens e mulheres representava uma proporção ligeiramente mais feminina do que masculina (22 mulheres e 16 homens). Os alunos eram falantes e participativos/as, e a turma era reconhecida pelos/as professores/as e próprios alunos como a mais indisciplinada da escola⁷⁴ e por serem adeptos da ‘zoeira’, de modo que interagem com colegas com ações jocosas, que causavam interrupções durante diversos momentos da aula, como durante a chamada ou mesmo durante as explicações do professor sobre o conteúdo. Embora falantes e inquietos nessas turmas de primeiro ano, havia uma maior adesão às regras escolares, por exemplo, quanto à permanência das salas em fileiras. A acomodação individual dos alunos era visível, o que não é comum nas séries seguintes. Havia uma distribuição entre homens e mulheres na sala. Embora se sentassem próximos aos colegas de turma com quem tinham maior afinidade, a sala permanecia em uma disposição heterogênea.

⁷³ As iniciais dos nomes serão usadas para preservar os agentes de pesquisa.

⁷⁴ A compreensão sobre indisciplinada entre os professores/as da escola corresponde ao excesso de conversas entre alunos/as, interrupções da aula com gritos, músicas no celular, pedidos para saída da sala de aula, entre outros eventos que impedem o andamento das aulas.

FIGURA 2 - DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS NA SALA ALFA



Fonte: elaborado pela autora

O início das aulas seguia uma rotina comum. Esta de algum modo importa na organização da escola como promotora de valores socialmente necessários para a vida adulta (horário, compromisso de estar em determinado lugar sem atraso, entre outros). O trânsito de estudantes na porta das salas de aula e corredores entre as trocas de aula engloba também a rotina das turmas, pois esperar que os alunos permaneçam cerca de cinco horas do seu dia sentados passivamente à espera dos professores, que trocam de sala ao bater do sinal, deflagra que tipo de estudante ideal pensamos ser o esperado, aquele que é passivo e disciplinado. A gestão e a inspeção realizam diversos esforços para tentar manter os alunos no interior das salas.

No interior da sala, enquanto os/as discentes tomam seus lugares (conforme figura 2), há pequenas interações com os/as alunos/as que se sentam junto à mesa da professora. O professor solicita que os demais se acomodem em seus lugares. Ao registrar na lousa a data, os materiais a serem separados pelos/as estudantes para início da aula, como cadernos e livros didáticos, a sala vai se organizando e ficando à espera do andar da aula. Geralmente os gracejos sobre ter esquecido o material ou o nome da disciplina tornam-se formas de trazer a atenção do professor para a presença dos alunos da “zoeira”.

Em cem minutos de aula, o tempo efetivo para execução do objetivo da aula corresponde à metade do tempo, pois sempre é necessário colocar a sala em ordem.

Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez é preciso reinteressá-los. Cada vez é preciso ameaçar. Cada vez é preciso recompensar. (DUBET, 1997 p. 224).

Durante a chamada, realizada no início das aulas, ocorrem diversas interrupções, pois os alunos conversam entre si e também em diferentes pontos da sala de aula a fim de causar agitação no ambiente. Há um amplo leque de classificações que ocorrem durante a chamada, que remetem aos/as estudantes como ‘turista’, dizendo respeito aos que faltam excessivamente, ou ainda ‘foi preso!’, a imitação de animais como gatos, lobos ou cachorros. Entretanto, uma das interferências que mais chamava a atenção refere-se ao número de matrícula 24⁷⁵ (vinte e quatro). O aluno matriculado nesse número é provocado pelos colegas de turma com risadas e interjeições que procuram colocar em suspeição a sua sexualidade ‘*Fulano, 24, vim de quatro, sabia!!*’. Como uma rotina da sala, o estudante matriculado nesse número reage com alguma resposta que menciona as mães ou namoradas de quem o provocou, dizendo ‘*pergunta para sua mãe o que ela achou*’ como forma de desestabilizar os colegas e reafirmar seu papel dentro de uma masculinidade ideal. Quando colocam em suspeição a sexualidade e a menção à mãe, vamos percebendo como a presunção da masculinidade como ideal vai sendo reforçada constantemente em detrimento de outras identidades e também na objetificação do feminino.

Essa prática do cotidiano da sala de aula ocorre também em outras salas da escola, como em outras escolas pelas quais circulei como professora, que invisibilizam o que está em jogo. As risadas da turma tornam consensual a referência da heterossexualidade como algo naturalizado. A zombaria estabiliza a matriz discursiva heterossexual, apresentando como elemento de coerência no grupo, que marginaliza simbolicamente a presença de outras existências, tornando-as menos legítimas,

Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. [...] 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 alvo de atenção renovada. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’. (LOURO, 2008, p. 62-63)

As risadas e as ‘zoeiras’ colocam estratégias de reconhecimento entre os que participam da competição, estabelecendo lugares e negociações de poder, pois há uma

⁷⁵ O número 24 no jogo do bicho, que ficou muito popular no Brasil, faz menção ao animal veado, símbolo utilizado para associar a homossexualidade. Desse modo, os/as estudantes recorrem a essa associação para gerar alguma forma de suspeição da orientação sexual.

triangulação que pode ser percebida entre os autores da ‘zoeira’, o professor e aquele que é a “vítima”. Na interrupção da chamada, o autor da “zoeira” exerce uma força contrária à ação da professora, que tem sua autoridade em conflito, pois quando esta deixa de realizar a chamada para conter as zombarias, o grupo consegue sua finalidade quanto a chamar a atenção para si. Há entre autor e vítima também uma disputa que visa estabelecer a identidade mais forte, pois nas trocas de palavras, o ponto sob conflito é sobre a orientação sexual, representada pelo número 24. Ao remeterem a algum tipo de relacionamento sexual com o ente materno, os jovens estabelecem uma prática normativa sobre o que está tomado como padrão esperado para a sala, que é ratificado pelos risos. Ao prosseguir com a chamada sem conter as interrupções, muitas vezes o professor apenas lança um olhar de repreensão que cessa circunstancialmente o clima ‘zoeira’, mas não promove problematizações, o que fortalece o cenário.

[...] A sala de aula também se torna um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. (DAYRELL, 2002, p. 1120- 1121).

No processo cotidiano das aulas, registramos na lousa, nome do/a professor/a, data, a situação de aprendizagem, as páginas, e as competências desenvolvidas durante a aula. Na lousa constava a descrição do cabeçalho Situação de Aprendizagem 6, Gênero e Desigualdade e as habilidades abordadas no dia como “compreender a diferença entre gênero e sexo; compreender o caráter socialmente construído do gênero; construir um olhar crítico a respeito das desigualdades de gênero. (SÃO PAULO, 2014a, p.60), conforme constava no livro do professor do Estado de São Paulo. Na escola, as lousas ainda são para a utilização de giz.

Ao registrar o tema, os/as estudantes abriam os seus materiais e passavam a anotar o conteúdo das aulas e iam se concentrando. Conforme era solicitado pela equipe gestora e coordenação, os registros e o uso do caderno do aluno eram feitos como principal meio de diálogo com alunos sobre os conteúdos da disciplina de Sociologia e das demais disciplinas da escola também. Os Cadernos do Aluno e do Professor foram, ao longo dos anos, recomendados como o principal material didático a ser utilizado em salas de aula, pois suas atividades privilegiavam habilidades e competências do Currículo

de São Paulo exigido na avaliação do SARESP e nas demais avaliações que ocorrem ao longo do ano letivo.

A situação de aprendizagem 6 solicitava que se realizasse uma sondagem sobre o tema e dividisse a atividade em duas etapas: sendo que a primeira o aluno deveria através da leitura de textos e da análise de imagens diferenciar sexo e gênero e posteriormente passamos a análise dos gráficos para que os/as estudantes concluíssem que há diferenças nas taxas de desemprego entre homens e mulheres. As primeiras imagens utilizadas no caderno do aluno conforme apontam a figura 3 propõem a distinção de brincadeiras que na infância dos adolescentes/as seriam apropriadas para meninas e meninos.

FIGURA 3 - SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 - GÊNERO E DESIGUALDADE

Sociologia – 1ª série – Volume 2


SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6
GÊNERO E DESIGUALDADE

Nesta última Situação de Aprendizagem, vamos discutir sobre as diferenças e a desigualdade entre gêneros. Ela está dividida em duas etapas: na primeira, será apresentada a diferenciação entre sexo e gênero e, na segunda, estudaremos três gráficos e uma tabela que mostram dados sobre desemprego e rendimento por sexo e nível de escolaridade, como forma de concluir a discussão do volume em torno da desigualdade.




Com base nas explicações do professor e no que foi discutido nesta Situação de Aprendizagem, realize as atividades abaixo:

1. Faça uma lista das brincadeiras que, na sua infância, você achava que eram apropriadas para meninas e uma lista das brincadeiras para meninos.
 - a) Brincadeiras para meninas:

 - b) Brincadeiras para meninos:

59

Fonte: (SÃO PAULO, 2014a, p. 59)

O ambiente das meninas envolve o universo cor de rosa e com uma boneca, escova de cabelo. Paralelamente apresentava o ambiente do menino com carrinhos verdes e azuis, espalhados por um tabuleiro que representava estrada. Se observarmos ao fundo, o ambiente de lazer do menino relaciona-se com o espaço de uma sala e possui os responsáveis ao fundo em um sofá, já o fundo imagem da menina relaciona-se a um guarda-roupa com gavetas cor de rosa. Essas imagens lado a lado podem ser problematizadas de forma que o lugar de brincar das crianças apresentado não é igual, mas a menina encontrar-se-ia em um local mais reservado, seu quarto. O menino estaria

em um espaço mais amplo e de circulação da casa, inclusive como aponta a imagem com a interação dos adultos.

O reforço das cores do universo masculino e feminino nas imagens visa provocar um conjunto de respostas específicos para que o professor problematize a questão dos estereótipos reproduzidos no ambiente familiar, conforme aponta o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014b, p.62, grifo nosso)

Comece a discussão pela análise das imagens que mostram estereótipos do que deve ser o brinquedo de uma menina e do que deve ser o brinquedo de um menino. **Converse com a sala sobre brincadeiras de infância e peça aos alunos que escrevam em seus Cadernos uma lista de brincadeiras que consideram de meninas e outra de meninos.** Por exemplo, entre os meninos, jogar futebol, empinar pipa ou papagaio, entre outras, e, entre as meninas, brincar de casinha ou de boneca, por exemplo. **Verifique-se os estereótipos de gênero mais comuns, como o fato de que meninas brincam com bonecas e meninos com bola, foram vividos na infância dos alunos.**

Como sondagem dos conhecimentos algumas perguntas são feitas oralmente aos alunos como 1) *Como que podemos definir homem e mulher?*; 2) *quais podem ser consideradas brincadeiras de homem ou de mulher?*; 3) *Quais profissões podem ser atribuídas às mulheres ou aos homens?* Ao apontar a temática da aula, mesmo sem aprofundar o conteúdo, registrar as perguntas na lousa faz com que comece um movimento maior de interação.

O registro em lousa constitui-se ainda um fundamento da relação de aprendizagem privilegiada pelos/as alunos/as⁷⁶ da escola, pois quando o professor registra algo no quadro, grande parte do s/as alunos/as toma nota nos Cadernos. As participações para registro em lousa passaram a definir brincadeiras de meninos (carrinho, bola, vídeo game, entre outros) e de meninas (boneca, maquiagem, panelinhas) e depois pedia para classificar profissões compreendidas como masculinas e femininas. Nessas participações, como característica da sala, alguns dos alunos apontavam para outros meninos, perguntando quantas bonecas, eles colecionavam da infância. Ao dividir o quadro em duas colunas para classificar brinquedos e profissões, as respostas operavam dentro do padrão do que cotidianamente se entende por essas divisões.

⁷⁶ Em conversas, os/as alunos/as relatam que gostam de aulas em que os/as professores/as escrevem na lousa para que eles possam copiar no caderno. E reclamam quando as aulas são apenas ditadas ou através de exposição oral do conteúdo.

FIGURA 4-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 - ESTEREÓTIPOS

Sociologia – 1ª série – Volume 2

2. Faça uma lista de estereótipos do masculino e do feminino na nossa sociedade.

Homens	Mulheres

3. Faça uma lista de estereótipos do masculino e do feminino em outras sociedades.

Homens	Mulheres

Fonte: (SÃO PAULO, 2014a, p. 60)

Não há por parte do material do professor e tampouco do aluno, uma base teórica que permita ao professor ou aos alunos problematizar a temática sugerida. Há ao contrário, um conjunto de informações que deixam a cargo do professor apresentar o conceito de **estereótipo de gênero** ou de forma intuitiva, o aluno terá que compreender que o conceito se refere as marcas determinadas pelas diferenças de gênero. Na primeira lista (conforme figura 3), o uso dos conhecimentos prévios dos alunos sobre estereótipos em nossa sociedade torna possível a resposta, porém na segunda lista, o professor acaba por ditar as respostas, visto que não há sugestão para fonte de pesquisa, a fonte primária de consulta é a palavra do professor frente a temática.

Decorre que a forma como a temática é introduzida para os/as estudantes mantém o nível opinativo, sem fazer com que seja possível uma reflexão desconstrutiva (LOURO, 2015) que permitisse a compreensão de que as marcas das diferenças de gênero que se tornam oportunidades desiguais são produzidas culturalmente. Podemos notar ainda que as informações solicitadas “com outras sociedades” supõem que os/as estudantes tenham acesso a recursos como jornais ou acesso à internet, de modo que pudessem apresentar durante a execução da atividade. A homogeneização das propostas aponta que não se considera a diversidade das juventudes e da condição de acesso dos jovens à informação.

Os Cadernos de Sociologia para os alunos da 1ª série tornam opaca as questões sobre identidades de gênero, expressão de gênero e sexualidade, mas no transcorrer das aulas esses são temas levantados pelos/as alunos/as que procuram categorizar e enquadrar experiências próximas, de modo que extrapolavam os conteúdos oferecidos no caderno do aluno e mostravam as nuances da invisibilidade da experiência de identidades de gênero que vivem na fronteira do que existe.

Ao problematizar entre os/as jovens adolescentes, as implicações de que brinquedos tomados como “masculinos”, por exemplo bolas, carrinhos ou vídeo games fossem operados por meninas havia uma maior aceitação sobre a possibilidade de se constituir aceitável sem que gerasse reações contrárias, mas ao fazer a pergunta sobre a possibilidade de que os garotos brincassem com brinquedos tomado como “femininos” como o manejo de bonecas ou mesmo miniaturas de vassouras, panelas, que simulam utensílios da rotina de limpeza doméstica, a reação entre os alunos (homens e mulheres) tornava-se desproporcional, pois o aumento da voz, buscando causar suspeitas sobre a ligação entre o masculino e os brinquedos do universo feminino, mais uma vez recolocava quanto os/as estudantes expressam uma visão idealizada de masculinidade. Ainda durante os registros em lousa, quando passamos as profissões havia entre eles uma maior flexibilidade em perceber que as ocupações se constituíam mais flexíveis podendo ser realizadas tanto por homens como por mulheres.

O caderno do aluno propõe através de um texto elaborado pelos autores do programa São Paulo faz Escola conceituar as diferenças entre sexo e gênero em um texto, conforme figura 4. Há uma preocupação com o embasamento teórico por parte dos responsáveis ao citarem os autores ‘Brym (2006) e Giddens (2008)’ referenciando-os com ano e página, mas não há ao final do caderno do aluno, a localização das referências citadas para que os alunos possam pesquisar ou se aprofundar nos temas caso seja de seu interesse. Há apenas no caderno do professor a disponibilidade das referências.

FIGURA 5-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 - DEFINIÇÃO DE SEXO E GÊNERO

Etapa 1 – Gênero *versus* sexo

Agora é o momento de aprender uma distinção importante: a que existe entre gênero e sexo.



Leitura e análise de texto

O sexo depende basicamente se a pessoa nasce com genitais masculinos ou femininos e com um programa genético que nos faz produzir hormônios masculinos ou femininos que estimulam o sistema reprodutor (BRYM, 2008, p.249). Logo, o sexo está relacionado à biologia, às diferenças biológicas entre homens e mulheres. Já o gênero é formado por sentimentos, atitudes e comportamentos associados a homens e mulheres. Ele está relacionado à autoidentificação do indivíduo como homem ou mulher e ao desempenho dos papéis culturalmente estabelecidos para cada um deles. Portanto, o gênero diz respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres, que são internalizadas desde muito cedo pela criança, e o sexo, a diferenças biológicas (GIDDENS, 2006, p.126). Entretanto, há alguns sociólogos que acreditam que tanto o sexo como o gênero são socialmente construídos.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Notamos que sempre que inserimos uma menção direta a autores em texto nos propomos a legitimar e trazer credibilidade para as informações, mas ao não divulgar para o aluno o meio para o acesso a pesquisa com as referências ao final da situação de aprendizagem e destiná-la somente ao professor, nos perguntamos quais as intenções reflexivas desejamos para esses/as jovens? Como a temática sairá do nível da informação e da opinião para se tornar conhecimento?

A contextualização para o aluno do conceito de gênero aparece como complementar ao sexo, “o gênero diz respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres, que são internalizadas desde muito cedo pela criança, e o sexo, a diferenças biológicas (GIDDENS, 2006, p.126).” (SÃO PAULO, 2014a, p.61), desse modo reforça o binômio natureza/cultura, sendo o gênero pertencente a cultura e o sexo a biologia. Nessa perspectiva, buscamos compreender como essa apresentação reforça informações sobre a coerência entre:

Perspectiva de que a construção social se faz sobre ou a partir de um corpo. Linda Nicholson rotula essa posição de “fundacionalismo biológico”, na qual “dados da biologia” permanecem como uma espécie de fundamento para o social; assume-se, nesse caso, que haveria algumas “constantes da natureza” que seriam responsáveis por certas “constantes sociais” (LOURO, 2008, p. 208).

Butler (2003) questiona esse binarismo e mostra que ao se definir os gêneros, como uma condição cultural que se estrutura sobre os sexos fixos e coerentes cria-se uma falsa constância em que a lógica heterorreprodutiva fica assegurada de forma compulsória, pois a orientação do desejo estará associada aos corpos que foram condicionados a partir das condições biológicas que o definiram ao nascer e que foram reforçadas no processo de identificação dos sujeitos. De acordo com Butler (2003, p. 25), “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.”

Ao se reproduzir essa lógica em materiais didáticos de ampla circulação na rede escolar paulista, vemos que o conceito de gênero aparece como uma forma de classificar e nomear os corpos, oferecendo-lhes uma distinção social. Embora se problematize a posição desigual dos sujeitos definidos como masculinos e femininos, exclui-se outras formas de diversidade de gênero. Apresentando a coerência entre sexo e gênero como elementos complementares, distinguindo-os pela relação natureza e cultura. A questão do desejo e da sexualidade ficam subentendidos pela heterossexualidade, destacando-se a restrita menção da homossexualidade nos PCNs e o silenciamento da discriminação

sofrida pela população LGBT⁷⁷. O que prevalece é a reiteração compulsória da heterossexualidade (LOURO, 2015) e a invisibilização da população LGBT no cotidiano e na organização escolar.

O conteúdo programático de Sociologia explora a articulação binária entre o feminino e o masculino, mas não oferece aos/às jovens a possibilidade de pensar os corpos que “escapam” as normas prescritas e que se encontram nas fronteiras das identidades e de desejo, não problematizando as possibilidades de circulação, que transpõe a conformidade entre sexo e gênero.

No transcorrer da aula, a primeira pergunta foi retomada, pois não houve por parte deles uma resposta sobre o que definiam homens e mulheres. Quando foram questionados se nascíamos homens e mulheres ou se nos tornávamos seres masculinos e femininos. Muitos alunos concordaram com a afirmação e acenavam positivamente com a cabeça quanto a primeira parte da afirmação, mas não sabiam dizer se nos tornávamos seres generificados.

Para ampliar a discussão sobre a temática de gênero, os/as estudantes foram convidados para participar de um a dinâmica para esclarecer a afirmação levantada em aula, se nascíamos ou nos tornávamos homens e mulheres e o que definia cada uma dessas identidades de gênero.

Foram distribuídos para cada estudante da sala dois pequenos pedaços de papel colorido nas cores azul e rosa e foi solicitado que preenchessem separadamente em cada papel em uma palavra que remetesse um aspecto físico e comportamental do feminino e do masculino e também que escrevessem um nome que apreciassem em cada um dos pedaços, foi sugerido que não identificassem seus nomes, pois seriam lidos para sala.

Não houve orientação que determinasse a utilização da cor do papel para nenhum dos gêneros, mas por unanimidade houve a divisão da cor azul para homens e a cor rosa para as mulheres. De acordo com Carvalho (2012), no interior da sala de aula são disseminados referenciais que associam atitudes e comportamentos a objetos, generificando-os, de modo que atitudes como organização, capricho e disciplina associam-se a condutas de feminilidade e uma outra associação a “desordem” com o

⁷⁷ A sigla segue as indicações do caderno do aluno com ano de referência 2014. É central ressaltar que as identidades sexuais extrapolam e multiplicam a fronteira das identidades. A sigla que era GLS indicando gays, lésbicas e simpatizantes foi se redefinindo e se ampliando para LGBTTTQI com significado lésbicas, gay, bissexuais, travestis, transgênero, queer e intersex.

material, indisciplina e desleixo com os estudos esteja associado ao referencial de masculinidade.

A turma que havia silenciado com a pergunta sobre a definição sobre homens e mulheres, começou a ficar agitada novamente, pois a ausência de maiores informações resultava na curiosidade coletiva. Enquanto escreviam suas respostas, os/as estudantes conversavam e cutucavam-se. Enquanto os/as estudantes anotavam suas opiniões, havia uma preparação que envolvia o uso de uma almofada para simular uma gravidez, um jaleco branco que serviria como metáfora sobre a vida de um bebê e ainda fita adesiva que era espalhada pelo jaleco para afixar as respostas colhidas na sala pelos/as alunos/as com a intenção de compreendesse como as identidades de gênero vão sendo construídas ao longo da vida. Durante o recolhimento dos papéis, pequenos risos começavam a se formar, mostrando timidez ao perguntarem quem irá ler ou se seria lido em voz alta e o que seria feito com os papéis.

No desfecho da atividade, havia a teatralização em que como personagem, anunciava para eles que estava grávida de dois bebês e que eles veriam como as crianças passariam por um processo de construção de suas identidades de gênero. Os olhares ficavam atentos para a história que começava se desenrolar sobre o futuro de dois bebês, representados pela almofada que simulava uma gravidez, em um mundo e as possibilidades eles teriam de se desenvolver em um planeta cheio de regras que definiam suas posições de sujeito a partir da identificação de seus corpos como masculinos e femininos, à medida em que a narrativa se desenrolava, os papéis com os escritos sobre as concepções de masculino e feminino foram lidos em voz alta e colados nos meus braços e ao longo do jaleco em lados separados, definindo os perfis dos dois bebês humanos. Um lado do jaleco ficou preenchido de papeis rosas e o outro azuis. Os alunos compreenderam o aspecto de construção das identidades masculinas e femininas e as expectativas em torno dos papéis sociais que são interiorizados. Na atividade proposta, as referências a feminilidade reforçavam a domesticidade, suavidade, cuidado com a aparência, inteligência associando o universo feminino a futilidade e infantilização. Já as referências masculinas propunham vigor, força, brutalidade e preocupação estética que demarcasse contornos de força física e pouca apreciação ao ambiente intelectual.

Ao final da atividade que se propunha a discutir sexo e gênero como distintivos entre seres humanos, os alunos foram questionados se encontrassem próximo a eles, pessoas transgêneras que nasceram em corpos e tivessem atributos e condutas que rompiam com as expectativas de gênero, quais seriam as atitudes deles. A atividade

funcionou como um catalisador para discutir o caráter da construção cultural sobre os corpos, os/as estudantes dividiam opiniões tais como

F: Eu nem tenho nada contra, cada um é como *qué*, se *qué* sê homem, que seja ou mulher também, o que pega é não vir pra cima de mim.

A: Na minha igreja, a gente aceita normal o que importa é o que cada um traz dentro no coração, aos poucos Deus vai tocando e a pessoa vai se entendendo e saindo desse mundo.

C: Eu não acho que tem haver essas coisas de coisas de menina e menino, isso vai de cada um, eu não fico pensando se é de homem ou mulher, eu compro a cor que eu gosto

S: Tinha um menino na escola, ele era bem forte, batia em todo mundo, agora ele fez curso de maquiagem, se achou na vida, até casado com um moço de São Paulo.

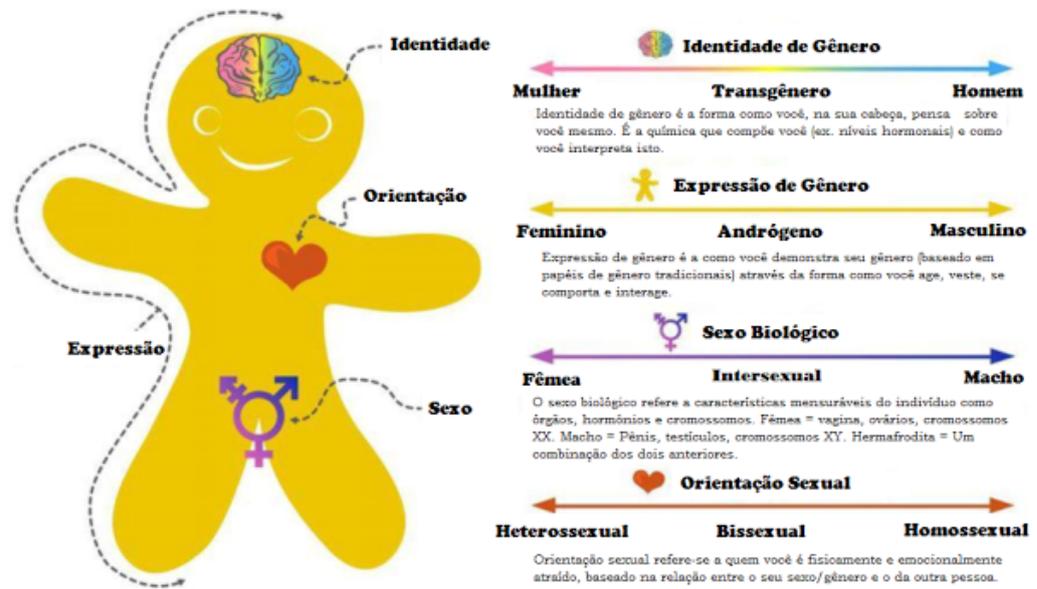
As falas dos alunos refletem como a relação entre sexo-gênero-sexualidade são campos confusos para a compreensão deles, pois a pergunta residia na questão das identidades de gênero e na coerência entre sexo e gênero. O que notamos é que para essas manifestações dos alunos sobre a identidade de gênero há possibilidades como uma confusão temporária sobre o papel de gênero, quando se remete a religião recolocar o sentido da coerência entre o corpo e o gênero '*a pessoa vai se entendendo*', conforme apontou A, ou ainda associam que uma identidade de gênero como transgêneros ou travestis são necessariamente experiências de homossexualidade "ele fez curso de maquiagem, se achou na vida, até casado com um moço de São Paulo" conforme apontou Simão.

A sala de aula, após esse experimento, apresentou inquietações, pois desejavam saber mais informações sobre as identidades de gênero e pediram que na semana seguinte houvesse um trabalho para apresentar as diferentes classificações utilizadas e como diferenciar expressão de gênero, identidade de gênero, sexo biológico e orientação sexual. Os/as estudantes mostraram-se decididos a compreender as variações presentes nessas posições.

Os Cadernos de Sociologia para os alunos da 1ª série não abordam as questões sobre identidades de gênero, expressão de gênero, sexualidade, mas no transcorrer das aulas esses são temas levantados pelos alunos que procuram categorizar e compartilhar experiências próximas, de modo que extrapolavam os conteúdos oferecidos no caderno do aluno e mostravam as nuances da invisibilidade da experiência de identidades de gênero que vivem na fronteira, de modo que os corpos que escapam são intencionalmente omitidos do debate.

FIGURA 6-BISCOITO SEXUAL

Os termos que expressam nossa sexualidade/afetividade:



Fonte: Site: <https://sexusufs.wordpress.com/>

Somando os pedidos e as dúvidas presentes nas falas dos/as estudantes, nas aulas seguintes apresentamos a imagem do biscoito sexual (ver figura 5) que mostrava elementos como identidade de gênero, expressão de gênero, orientação sexual, sexo biológico para que os alunos possam refletir sobre a complexidade que envolve pensar como se constituem as subjetividades em torno das questões de gênero e sexualidade. Cada um dos conceitos foi explicado em sala através do uso de projetor e da leitura dos itens da imagem, bem como a apresentação dos conceitos de identidade de gênero (cisgênero e transgênero), a expressão de gênero (masculina, feminina, andrógina), orientação sexual (heterossexual, bissexual e homossexual) e sexo biológico (fêmea, macho e intersexual). Embora essa imagem coletada da internet não aprofunde, mas apenas esboce as possibilidades em torno do gênero e sexualidade, a expressão nos rostos dos alunos mostra que há grande parte do que eles ignoram e nesses momentos surgem questões sobre transgênero e homossexualidade como elementos em que as pessoas nasceriam dessa forma. Os conceitos que mais movimentaram dúvidas foram 'cisgênero', 'andrógina' e 'intersexual', pois eles desconheciam as nomenclaturas, depois das explicações reconheceram os termos. Outros termos como "identidades de gênero

não-binárias” e de travestis também foram compartilhadas como possibilidades para pensar as relações de gênero e sexualidade.

Nesse âmbito, percebemos que ao omitir todas essas possibilidades da discussão nas temáticas de gênero e também de sexualidade, a situação de aprendizagem reforça os padrões de coerência entre sexo e gênero sem problematizar, ficando em uma região informativa conceitualmente, mas pouco representativa das possibilidades das transformações cotidianas.

Compreendemos que o que não se revela nas situações de aprendizagem tem um papel importante, pois produz um “não-saber” sobre um conjunto de temas, ou seja, a motivação ao discutir sobre gênero como construção social, mas não discutir as identidades que rompem com um padrão tem um papel central na manutenção dessas existências subjetivas como condição de exclusão, de incompreensão e de desvio, pois permanecem indefinidos os sujeitos, seus corpos, suas experiências, de modo que as práticas educativas e o desenvolvimento dos materiais didáticos corroboram para legitimar uma estabilização dos papéis sociais do masculino e do feminino.

Após essa atividade em aula que buscava propor uma interlocução mais ampla mostrando como as diferenças vão sendo forjadas ao mesmo tempo no campo da cultura e das relações de poder fomos percebendo que os alunos olhavam e tratavam o tema com mais responsabilidade, diminuindo o tom jocoso, pois ao revelar esse outro que vive na fronteira e que existe como uma possibilidade de identidade de gênero e sexual, os olhares e piadas vão se refreando ou pelo menos na minha presença como professora junto com a provocação segue-se um pedido tímido de desculpas.

As provocações quanto ao número da chamada ou mesmo provocações entre os alunos associadas a ofender os colegas utilizando termos que remetessem a orientação sexual homossexual ou tom pejorativo sobre identidade feminina cessaram nas aulas de Sociologia e quando aconteciam eles/elas se retratavam rapidamente com falas como *‘foi mal, pô!’* ou *‘puxa, lembrei’*. Contudo vemos que a eficácia dessas ações em aula, apresentava, um alcance limitado, pois ao encontrar estudantes de outras turmas ou mesmo professores que reproduziam falas com tons pejorativos relacionados as questões de gênero, largas risadas se formavam entre os estudantes.

Na sequência da unidade de aprendizagem do Caderno de Aluno, a abordagem associa a temática de gênero e estratificação social, conforme figuras. Essa temática é

construída na semana seguinte com duração de 100 minutos de aulas através do registro em lousa e leitura compartilhada da situação de aprendizagem.

Toda a construção das questões permeia o feminino e especificamente o lugar da mulher no mercado do trabalho. Quando folheamos o caderno podemos perceber que o “nó” se encontra na apresentação da distinção sexo e gênero adotando a perspectiva a partir do corpo como elemento dado e sobre o qual se construiria o gênero e conseqüentemente as diferenças sociais. A proposta da unidade é bem distribuída e trabalha temas centrais do ponto de vista das questões das assimetrias de gênero, mas ao situar os conceitos de gênero, esses acabam por ficar deslocados na linha de raciocínio lógico da situação de aprendizagem. Conforme afirmamos acima, quando a proposta de aprendizagem passa por situações de vivência concreta e descontextualiza os conceitos e teorias, apenas fazendo com que cumpram o recorte para a legitimidade do pensamento de fugir ao caráter opinativo, o efeito de aprendizagem mantém-se superficial.

A relação sobre gênero e mercado de trabalho traz textos e gráficos que buscam que o aluno disserte sobre suas conclusões em relação as disparidades entre homens e mulheres. A abordagem do texto e os gráficos buscam trazer clareza na análise, de modo que a materialidade das informações facilita a discussão sobre a temática. Uma questão pertinente é se os jovens associam as informações discutidas com as experiências encontradas no mercado de trabalho, pois essa se torna uma lacuna entre a teoria e a prática, pois a ausência de experiência com emprego remunerado não parece provocar efeitos satisfatórios à medida que ao associar classe, gênero e etnia temos um perfil da desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Só que a forma gráfica e as questões dissertativas apontam o problema, mas não desenvolvem as causas e conseqüências dessa estrutura no país, mais uma vez incorrendo em um ambiente informativo.

FIGURA 7-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 - GÊNERO E ESTRATIFICAÇÃO



Leitura e análise de texto

Texto 1

Vimos que gênero é um conceito socialmente criado, que atribui diferentes papéis e identidades sociais aos homens e às mulheres. No entanto, as diferenças de gênero são raramente neutras – em quase todas as sociedades, o gênero é uma forma significativa de estratificação social. O gênero é um fator crucial na estratificação dos tipos de oportunidades e de chances de vida enfrentadas pelos indivíduos e por grupo, influenciando fortemente os papéis que eles desempenham dentro das instituições sociais desde os serviços domésticos até o Estado. Embora os papéis dos homens e mulheres variem de cultura para cultura, não há nenhuma instância conhecida de uma sociedade em que as mulheres são mais poderosas do que os homens. Os papéis dos homens são, em geral, muito mais valorizados e recompensados que os papéis das mulheres: em quase todas as culturas, as mulheres carregam a responsabilidade principal de cuidar das crianças e do trabalho doméstico, enquanto que os homens, tradicionalmente, nascem com a responsabilidade de sustentar a família. A preponderante divisão de trabalho entre os sexos levou homens e mulheres a assumir posições desiguais em termos de poder, prestígio e riqueza.

Apesar dos avanços que as mulheres fizeram em muitos países, as diferenças de gênero continuam servindo de fundamento para as desigualdades sociais.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 107.

Texto 2

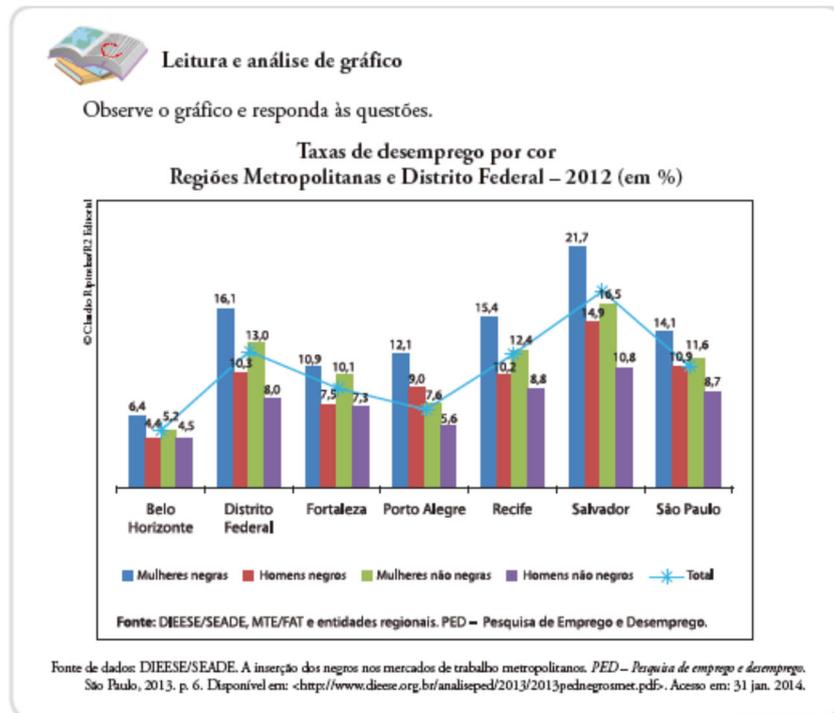
As mulheres que trabalham fora sempre se concentraram em ocupações mal remuneradas, que envolvem atividades de rotina. Muitos desses empregos são extremamente marcados pelo gênero – ou seja, são comumente vistos como “trabalho de mulher”. O cargo de secretária ou as atividades relacionadas ao cuidado de pessoas (como trabalhar com enfermagem, assistência social e cuidado de crianças) são um domínio predominantemente feminino, sendo geralmente considerados ocupações “femininas”. A **segregação ocupacional dos gêneros** refere-se ao fato de homens e mulheres estarem concentrados em tipos diferentes de empregos, baseados nas interpretações dominantes do que vem a ser uma atividade adequada para cada sexo.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 317. (Grifo do autor).

Fonte: (SÃO PAULO, 2014a, p. 62)

Na etapa 2 que trata sobre desigualdade de gênero podemos observar que a forma de apresentação dos gráficos permite que os alunos façam uma análise do desemprego e do rendimento dos ocupados nas regiões metropolitanas a partir do cruzamento entre de dados sobre gênero e cor. (conforme figuras 8 e 9).

FIGURA 8-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 - MERCADO DE TRABALHO



1. O que é possível afirmar sobre as áreas estudadas? A desigualdade de gênero é maior do que a de cor para a taxa de desemprego em 2012? Ou os negros, independentemente do sexo, têm uma taxa de desemprego maior do que os não negros?

2. Há um grupo em pior situação?

3. As mulheres não negras apresentam taxas de desemprego mais altas do que a dos homens?

Fonte: (SÃO PAULO 2014a, p. 66)

A proposta de análise a partir dos gráficos apresenta-se bastante relevante, pois enquanto objetivo de ensino de Sociologia, os/as jovens estudantes poderiam concluir que os cruzamentos de marcadores sociais de diferença como gênero e raça promovem posições sociais bastante desiguais entre homens e mulheres negros e não negros. No entanto, a discussão não ultrapassa ou não proporciona mais do que a análise dos dados a fim de que os jovens relacionem ao conceito mais amplo de desigualdades. Os espaços em linhas deixados para a resolução da atividade mostram que não há a intenção de que haja uma resposta reflexiva por parte dos/as estudantes, mas que sejam capazes de identificar os dados e as informações no gráfico. Há como fechamento da etapa de aprendizagem dois gráficos que pedem que para analisar as diferenças entre o

rendimento médio nas relações gênero e cor e outro sobre as diferenças de gênero quanto ao nível de escolaridade.

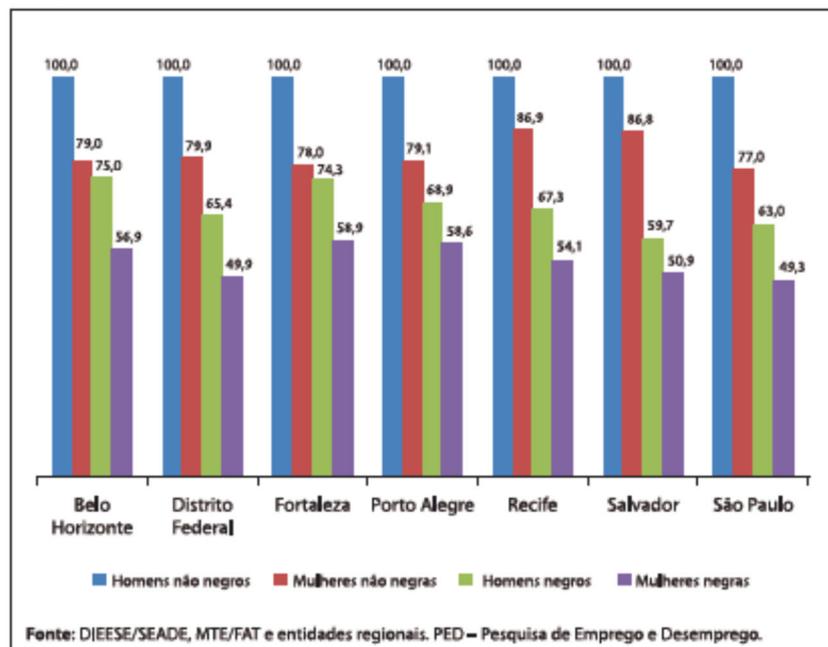
FIGURA 9-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 - RENDIMENTO SALARIAL POR GÊNERO E COR



Leitura e análise de gráfico

Observe o gráfico e responda à questão.

Proporção dos rendimentos médios reais por hora (1) dos Ocupados (2), por cor e sexo, em relação aos rendimentos médios reais por hora dos homens não negros. Regiões Metropolitanas e Distrito Federal – Biênio 2011-2012 (em %)



Fonte de dados: DIEESE/SEADE. A inserção dos negros nos mercados de trabalho metropolitanos. *PED – Pesquisa de emprego e desemprego*. São Paulo, 2013, p. 11. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisedped/2013/2013pednegrosmet.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014a, p. 66)

Há muitas possibilidades de explorar o tema para além da identificação de dados e análise opinativa do aluno, pois não conta com outros recursos como imagens ou textos que pudessem fomentar uma reflexão sobre a intersecção entre gênero e cor e como essa desigualdade afeta os acessos aos indivíduos ao mercado de trabalho, universidades, entre outras posições sociais resultantes de marcas histórico-culturais da sociedade brasileira. De acordo com Crenshaw (2002) os marcadores sociais de diferença operam contextual, relacional e interseccionalmente nas respostas que os sujeitos existem enquanto sua posição de gênero, raça, classe, sexualidade, geração, entre outras condições que compõe experiências específicas nas práticas e interações cotidianas. Esses marcadores se enfeixam criando a diferenças nas experiências de modo que

formam os sujeitos. A diferença só pode ser entendida relacionalmente no encontro com o estranho que surge no conflito e também dos acordos que situam o discurso do que é considerado normativo e adequado. É na luta pelos direitos de igualdade que se expõe a desigualdades, mas também a diversidade, pois a rasura causada pelos sujeitos privados de direitos no tecido das relações de poder hegemônico, denuncia as fronteiras a que certos grupos estão limitados no campo da cultura e da política.

A participação dos/as alunos/as nessa parte da etapa restringe-se a olhares e silêncios para cumprir as atividades propostas, mesmo com a insistência em busca de possíveis participações, vemos que haviam apenas olhares que fugiam a comunicação para que não fossem convocados a responder. Diante desse silêncio, me permiti pensar algumas hipóteses que foram levantadas ao final da aula para que pudesse compreender o contraste na interação com a sala em relação ao tema anterior: a primeira poderia ser que o tema não tivesse relevância para eles, pois a faixa de idade dos/as estudantes não possibilitava que ingressassem formalmente no mercado de trabalho, então não haveria reconhecimento. A segunda hipótese poderia ser que a condução da aula tivesse sido muito polêmica e pudesse ter tornado desconfortável a posição deles sobre o tema.

O silêncio deles foi rompido e houve uma interação que emocionou a sala como um todo, veio de um dos alunos na forma de um depoimento ou desabafo e essa expressão nos fez a todos compreender que o sentido da aula que consistia no reconhecimento do outro como um sujeito, visto através do olhar empático havia chegado ao seu termo correto, pois

M: Sabe que eu fiquei pensando na minha mente no que aconteceu na aula passada, eu já ajudei muitas vezes zuar um moleque porque ele era afeminado. E nós falava que ele tinha que vira homem. Duro que esses caras sofrem por tudo, essa aula fez ver o lado deles. Tudo mundo sofre, tem que compreender as pessoas.

A narrativa desse estudante aponta a importância das discussões das temáticas de gênero como um fator reflexivo para comportamentos dos/das jovens dentro e fora do ambiente escolar, mas para que esse e qualquer tema de relevância social tenham eficácia de ensino é necessário o aprofundamento e estudos por parte dos/as professores para que utilizem metodologias e estratégias que dialoguem e sensibilizem os/as estudantes. Tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores são elementos necessários para que se obtenha possibilidade de um ensino que fomente o diálogo para que as diferenças possam conviver em sua amplitude. Ter disponível materiais e autonomia em sala de aula promove um ambiente propício para se questionar

inclusive as intenções dos materiais escolares que ocultam determinadas experiências que são encontradas na escola.

3.5 Caso 2- Segundo Beta

A segunda turma analisada é a turma Beta, eles cursavam a segunda série do Ensino Médio no ano de 2018 no período vespertino. Nesse período haviam apenas três turmas, o que tornava o turno mais tranquilo do ponto de vista da organização das refeições e inspeção do pátio, reduzindo o número de funcionários/as nesse período do dia. A ausência de inspeção no pátio, permitia que os/as alunos/as saíssem em todas as trocas de aula para conversar com os/as amigos/as dos outros anos, caminhar até a sala de leitura ou a porta da cozinha para sondar o que haveria de refeição ou conversar com a professora responsável pela biblioteca, diante da ausência de alguém que os mantivesse no interior da sala de aula.

Essa segunda série era formada por alunos/as moradores da zona rural e zona urbana. A turma começou com 32 alunos/as matriculados/as, mas ao longo do ano foram contabilizados 42 alunos/as no registro de frequência, mas frequentavam assiduamente 31 alunos/as. Nesse período houve um intenso deslocamento de alunos que migraram para o turno da noite, mas que dentro do mesmo ano retornaram para o período aumentando os números de matrícula.

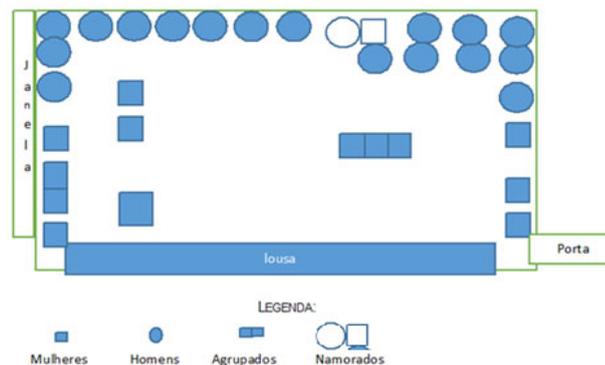
O perfil dos/as alunos/as durante as aulas era bastante particular, pois a turma era falante e executavam todas atividades propostas de forma desconcentrada, precisando serem orientados e acompanhados para realizar as atividades de leitura e escrita de cada situação de aprendizagem, caso contrário, se perdiam nas conversas e não realizam as propostas de aprendizagem da aula. Durante as aulas de Sociologia, as atividades que exigiam debates fluíam muito bem, pois havia atenção e respostas sobre os temas tratados, de modo que quase todos desejavam falar e falavam ao mesmo tempo. Já para realizar atividades escritas, o diagnóstico não era o mesmo descrito acima, pois demoravam para responder as questões sozinhos e a maioria ficava a espera da correção para preencher as atividades ou havia uma intensa requisição para que a resposta fosse lida para conferência do resultado. A turma Beta possuía mais alunos do que alunas sendo 13 alunas frequentes, enquanto há 18 alunos frequentes.

O ordenamento das carteiras e cadeiras desenhava-se a partir dos grupos de amigos/as na sala de aula. Diferente da turma Alfa que se distribuía pela sala, essa turma

se aglomerava nas laterais e também no fundo da sala, formando um semicírculo, sendo que a área central da sala ficava vazia. Ao chegar na sala, geralmente reconfiguravam o espaço, desfazendo as fileiras e aproximando-se em duplas ou trios, geralmente sem a permissão dos/as professores/as, iam se acomodando e permaneciam nessa configuração durante as demais aulas do turno. A distribuição entre eles/as é significativa, pois os grupos são geralmente homogêneos formados por garotos ou garotas, os pequenos agrupamentos sugeriam uma divisão por gêneros na sala de aula bastante acentuada.

Os meninos sentavam-se próximo aos amigos, mas não agrupam as carteiras, ficavam apenas próximos com seus corpos voltados na direção de seus colegas e de lado para a lousa, já as meninas agrupavam-se juntando suas carteiras. Quando há o ingresso de um aluno/a novo/a que não faz parte da configuração, há o movimento do recém-chegado de sentarem-se próximo ao/à professor/a, desencaixados/as do ordenamento.

FIGURA 10-DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS NA SALA BETA



Fonte: elaborada pela autora

Há uma territorialidade que pode ser compreendida na disputa do espaço da sala e que mostra nuances da relação entre garotos e garotas dessa turma no que tange a apropriação do espaço. São os garotos, os primeiros a entrar na sala e ocupar os 'melhores' lugares, ou seja, aqueles que permitam ter acesso a parede como forma de apoio para as costas e visibilidade dos arredores da sala e dos movimentos dos demais alunos. O fundo e as laterais próximas ao fundo da sala são espaços disputados. As meninas organizam-se nos espaços que marginais ou 'piores', uma vez que as laterais mais próximas a lousa dificultam o campo de visão para o que está registrado em lousa. Nota-se, contudo, a importância dada pelas alunas às paredes laterais como estratégia para acompanhar as movimentações que ocorrem na sala, mesmo trazendo algum

prejuízo a seus campos visuais para os estudos, importava participar da dinâmica da sala através dos olhares e assuntos.

A compreensão da configuração nessa sala (conforme figura 9) nos trazem a reflexão de algumas questões que envolvem pensar a reprodução das assimetrias de gênero, seja na configuração espacial, seja nos processos de diálogo durante as aulas. Os alunos ao transgredirem a organização em fileiras, reordenando a sala apontam que se compreendem com papel ativo e questionam imposições disciplinares da autoridade representada pela figura dos professores. Os alunos, ao escolherem seus lugares, como paredes laterais, paredes do fundo da sala apontam que há mais relações importantes que se desenham no transcorrer das aulas que não só a relação de ensino e aprendizagem. Os garotos ao se posicionarem na escolha dos lugares e definirem sua propriedade no espaço compartilhado acionam uma posição de privilégio e predominância frente as garotas que não se colocam sobre a escolha do espaço.

Esse comportamento de predominância da sala de aula pode ser verificado também em atividades complementares fora da sala de aula como o uso da sala de informática para atividades de pesquisa em que os garotos vão a frente para escolher os computadores que permita certo grau de invisibilidade para que possam jogar, entrar em salas de bate-papo, entre outras atividades não compatíveis com o que foi solicitado como atividades de aula. Ficando as garotas com os computadores que tem seu funcionamento comprometido de alguma forma por mau uso dos usuários da escola e são os computadores mais expostos a visibilidade do/a professor/a.

Na sala de aula, as alunas mesmo sentadas as margens do que resta da parede, sentam-se agrupadas, conversam mais silenciosamente, em tom de cochicho e emprestam materiais escolares como canetas, borrachas e respondem seus exercícios em conjunto. Compreende-se que estar nas margens nesse caso da sala de aula, mesmo que em condições não tão privilegiadas denota a participação delas no cenário de interação da sala de aula, conformando uma forma de resistência que se dá por ocupar as frações de espaço que estão disponíveis.

Cabe ainda descrever a posição nessa configuração de um casal de namorados, conforme figura 10, observar os sujeitos com cores diferentes. O cotidiano desse casal em sala é bastante particular tendo em vista que a namorada se situou entre o grupo de amigos do namorado, geograficamente ela encontra-se cercada por garotos por todos os lados, inclusive ao lado de seu namorado. O papel dela é de voz ativa sobre os amigos do namorado, sendo ela que decide e organiza as ações do grupo. Ela posiciona-se e

enfrenta através do aumento do volume da voz quando o parceiro, amigos ou professores apontam situações que não considera aceitáveis. A namorada é uma das meninas que se declara feminista, embora o campo visual ao redor dela se encontrasse cercado por meninos e sugerisse inicialmente submissão ao namorado, sua proeminência como líder estava associada a dependência de respostas fornecidas por ela para a conclusão das atividades de sala do namorado e do grupo de amigos.

É nessa configuração que tem início as aulas de Sociologia na turma Beta sobre a temática das formas de violência, através do registro em lousa da situação de aprendizagem, página, data e os objetivos da aula e o registro da chamada. Nessa sala, a chamada é um processo rápido e sem provocações ou gozações. A turma é bastante silenciosa durante a resolução de atividades ou quando há a exposição dos temas em sala de aula, a maior dificuldade percebida enquanto gestão da sala deve-se a um comportamento coletivo em que eles/as não resolvem as atividades propostas, se não houver leitura guiada e comentada. Caso, os/as professores/as insistam em mudar a estratégia amplia-se o número de cópias das respostas ou deixam de fazer enquanto aguardam a correção.

A aula começou com sondagem sobre o que os alunos sabiam dizer sobre o tema, já no início da aula, uma das alunas respondeu à pergunta realizada *‘Por que as mulheres sofrem tanto com a violência?’*

T: As mulheres sofrem mais violência, por que são mais frágeis que os homens, mas tem mulheres que não se dão ao respeito e causam ciúmes.

M: Professora a mulherada fala, mas elas provocam, andam se mostrando tudo e depois acha ruim...que mexe...que discute... elas mandam vídeo para qualquer um e não quer se falada.

(a aluna T se vira para o colega M com tom ofendido, rosto fechado, expressão tensa)

T: Quem que provoca, o que provoca? Outro dia, eu *tava* voltando do curso, era umas *onze* horas, *tava* escuro, um frio de lascar, a van me deixou na esquina de casa, estava de moletom e capuz e um homem saiu de um terreno e começou a andar atrás de mim, liguei para minha mãe e ela veio me encontrar.

(Silêncio na sala)

Ao tratar sobre o tema de violência contra mulheres na sala de aula, relatos como o descrito acima dentro da sala, em conversas ao término da aula ou também por meios privados através de redes sociais passam a compor um cenário em que muitas jovens expressavam suas vivências próximas aos namoros de amigas ou em casos familiares, o segundo em menor grau, as falas serviam como forma de desabafar e se orientar, mas se

restringiam a esse aspecto. Nos problemas e questões cotidianas da própria sala de aula encontramos os elementos que reforçam a importância de trabalhar as temáticas de gênero para que sejam compreendidas como relação de poder de um grupo em detrimento de outro. Na forma como os/as estudantes se organizam e a nas falas reproduzem através de falas e performances as posições de gênero.

Na fala de M vemos um acontecimento cada vez mais crescente no ambiente escolar que se relaciona a 'vingança de pornografia'⁷⁸, nesses casos todo o peso da ação recai sobre a mulher e o homem fica isento da responsabilidade como se sua ação fosse justificada pela exposição da intimidade. Esses vídeos, geralmente, tornam-se amplamente divulgados, mas dificilmente esquecidos, pois quando se referem ao nome da estudante, a descrição para lembrá-la se se relaciona ao episódio do vídeo do qual ela foi vítima e mesmo pessoas que não conhecem são atualizadas pelo acontecimento. Esse aspecto marca uma característica presente na violência de gênero, uma vez que a responsabilidade e o constrangimento recaem sobre a estudante, no sentido de que seu comportamento como mulher deveria ter sido contido ou mesmo que as roupas utilizadas por mulheres provocavam os jovens reforçam estereótipos de gênero bastante restritivos. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

No caderno do segundo ano, a discussão sobre violência de gênero apresenta-se inserida dentro de uma abordagem ampla sobre violência, situada ao lado da violência contra jovens e violência escolar como situações que permeiam o cotidiano dos jovens de escolas públicas. A situação de aprendizagem aborda que a violência não está associada à criminalidade e a ausência de meio de sobrevivência, ela possui diversas manifestações como violência física, simbólica e psicológica. No Caderno do Professor (2014d, p. 57) espera-se que o aluno aprenda as habilidades de:

Compreender criticamente a problemática da violência no contexto brasileiro; reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica; identificar e compreender de forma crítica como a violência doméstica, a violência sexual e a violência na escola são exercidas em suas diversas formas (simbólica, física e psicológica). (SÃO PAULO, 2014d, p. 57)

Os temas citados são apresentados separadamente, no caso da violência juvenil estabeleceu o perfil da morte de jovens, caracterizando como jovens do sexo masculino, negros e por causas externas como acidentes automobilísticos e homicídios. Posteriormente, apresenta-se a violência contra mulher e por último a violência escolar.

⁷⁸ Pornografia de vingança é a expressão usada para denominar o ato de expor, na internet, fotos ou vídeos íntimos de terceiros, sem o consentimento dos mesmos

Quanto a violência contra mulher, os assuntos dessa temática não problematizam ou não dão continuidade aos estudos do ano anterior sobre as desigualdades de gênero e cor no mercado de trabalho na situação de aprendizagem 6 da 1ª série. A violência contra mulher é apresentada isoladamente como categoria universal mulher e não interseccionam como os fatores relacionados ao perfil étnico, faixa etária, sexualidade e de renda alteram as estatísticas de violência. Há uma descontinuidade nos temas que conforme pudemos analisar nas temáticas de gênero não se complementam ao longo dos anos do Ensino Médio. São blocos fechados de conteúdo, que embora apareçam presentes nas três séries, não possuem um fio condutor que amplie, conecte e aprofunde o repertório do estudante da escola pública.

Na proposta de aprendizagem, o gênero reaparece como um conceito que reforça a relação com o biológico, no entanto a amplia dizendo que essas relações não se limitam ou são determinadas pois na descrição inicial da atividade encontramos

Do ponto de vista da Sociologia, ser homem ou ser mulher envolve muito mais do que ter um sexo biologicamente definido e distinto do outro: significa ter sentimentos, atitudes e comportamentos associados ao “gênero”, termo utilizado para distinguir homens e mulheres. **Por essa razão, em Sociologia, a distinção homem/mulher não se limita ao sexo.** O gênero (masculino ou feminino) **não é determinado apenas pelas características genéticas ou biológicas** (SÃO PAULO, 2014c, p. 58 – grifos nossos)

Ao desenvolver a temática sobre as formas de violências doméstica, de gênero e sexual, vemos que a situação de aprendizagem enfatiza e orienta através dos textos e das imagens que esses tipos de violência se associam ao universo feminino, conforme as figura 12. A construção da aprendizagem promove uma reflexão importante apontando que o Brasil é um país perigoso para mulheres pelo alto índices de morte causada por homens por de feminicídio⁷⁹ que se integra ao campo das recentes conquistas dos movimentos feministas junto a código penal brasileiro. Toda a unidade centra-se em discutir seja na violência doméstica, sexual e de gênero que o gênero da vítima é feminino e do agressor é masculino.

⁷⁹ A lei nº 13.104/15, conhecida como Lei do feminicídio criminaliza os homicídios cometidos contra mulheres em decorrência do fato de ela ser mulher, menosprezo da condição feminina ou discriminação de gênero. Ele é enquadrado dessa forma quando há casos de violência doméstica ou pelo menosprezo da condição feminina. Essa lei é muito importante do ponto de vista que assume as condições assimétricas e desiguais entre homens e mulheres no Brasil em relação a violência. Para maiores informações é possível a consulta da lei em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm

FIGURA 11-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 (2ª SÉRIE) - VIOLÊNCIA

Sociologia – 2ª série – Volume 2



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Nesta Situação de Aprendizagem, abordaremos, em linhas gerais, a problemática da violência contra a mulher, tomando como base o conceito de violência de gênero.

A ocorrência de atos violentos entre homens e mulheres é um fato em nossa sociedade. E a maioria desses atos é cometida por homens contra mulheres.



Leitura e análise de texto

Brasil está entre os 25 países com mais feminicídios

Quatorze países da América Latina – incluindo o Brasil – e Caribe estão entre os 25 Estados com maior taxa de feminicídios, segundo um relatório da organização Small Arms Survey que aponta El Salvador como o país com mais homicídios de mulheres.

Entre as regiões com um índice de feminicídios de mais de seis por cada 100 mil mulheres – considerado muito alto – estão El Salvador, Jamaica, Guatemala, África do Sul, Rússia, Guiana, Honduras, Azerbaijão, Antilhas, Colômbia, Bolívia e Bahamas.

Por outro lado, Brasil, Lituânia, Belarus, Venezuela, Letônia, Belize, Cazaquistão, Moldávia, Quirguistão, Ucrânia, Equador, República Dominicana e Estônia estão no grupo dos países com uma alta taxa de homicídios de mulheres, de entre três e seis para cada 100 mil mulheres.

Segundo o estudo da Small Arms Survey, em torno de 66 mil mulheres são assassinadas a cada ano, 17% das quais são vítimas de homicídios intencionais.

Fonte: BRASIL está entre os 25 países com mais feminicídios. © Agência EFE.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014, p.56)

Ao propor que o conceito de violência de gênero esteja associado ao fato de que na sociedade o “homem tem mais poder social do que a mulher”, conforme figura 12, a situação de aprendizagem propõe que o feminino é predominantemente inferiorizado pelo masculino, de modo que a prerrogativa aparece verdadeira pela quantidade de mortes de mulheres em relação a homens e pela naturalização de papéis sociais aprendidos e reforçados pelas instituições sociais.

Outro conceito explorado na unidade é o conceito de violência de gênero, utilizado como sinônimo de violência contra mulher. A definição inicial da etapa conceitua “papéis de gênero” como o “as expectativas amplamente compartilhadas acerca de como homens e mulheres devem agir” (SÃO PAULO, 2014c, p.58) e segue em um texto explicativo sobre a idealização da masculinidade relacionado a violência e sugere uma imagem de uma “Mulher Espancada” conforme a legenda. A figura aponta a região dorsal de um corpo feminino com hematomas.

FIGURA 12-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 - VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Sociologia – 2ª série – Volume 2

Etapa 1 – O que é violência de gênero

Do ponto de vista da Sociologia, ser homem ou ser mulher envolve muito mais do que ter um sexo biologicamente definido e distinto do outro: significa ter sentimentos, atitudes e comportamentos associados ao "gênero", termo utilizado para distinguir homens e mulheres.

Por essa razão, em Sociologia, a distinção homem/mulher não se limita ao sexo. O gênero (masculino ou feminino) não é determinado apenas pelas características genéticas ou biológicas.

Quando você se comporta de acordo com as expectativas amplamente compartilhadas acerca de como homens e mulheres devem agir, você está adotando um papel de gênero.

BRYM, Robert J. et al. *Sociabilidade e gênero*. In: _____. *Sociologia: sua história para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 250.

Quando os homens têm muito mais poder social do que as mulheres – isto é, quando ocupam a maioria das funções de comando, ganham mais do que as mulheres nas mesmas ocupações, são preferidos para ocupar posições de autoridade, entre outros exemplos – isso contribui para uma estrutura social na qual haverá uma maior vulnerabilidade para a mulher. Por outro lado, em sociedades em que homens e mulheres são socialmente mais iguais e as normas justificam a igualdade de gênero, a proporção de agressão masculina é mais baixa.

A violência do homem contra a mulher emerge em contextos sociais em que os papéis de gênero reforçam a ideia de que é "natural" e "correto" que os homens dominem as mulheres. Esses papéis são aprendidos nas famílias, na escola e por intermédio dos meios de comunicação de massa, que ajudam a ditar as formas de interação social. Nas sociedades que se desenvolveram como patriarcais – ou seja, em que a figura de maior autoridade era o patriarca ou o chefe da família, clã ou tribo –, os homens eram considerados os indivíduos de maior valor e, por conseguinte, seu comportamento e modo de ser foram qualificados como modelo a ser seguido na vida social.

Essa representação de masculinidade enfatiza que os homens seriam mais racionais e menos emotivos e apresentariam características marcadas pela virilidade, força ou destreza física, agressividade, ambição, competitividade etc. Esses padrões de comportamento geraram estereótipos que se tornaram referências e modelos dominantes em nossa sociedade, formando uma concepção de masculinidade idealizada.



© iStockphoto.com
Mulher espancada.

58

Fonte: (SÃO PAULO, 2014c, p. 58).

No decorrer da aula em que a dinâmica de leitura e diálogo com os alunos sobre feminicídio e também sobre o papel do homem e da mulher nas representações de violência, sendo o papel do homem idealizado em uma masculinidade racional, viril, agressiva e as mulheres com um papel emotivo e submisso.

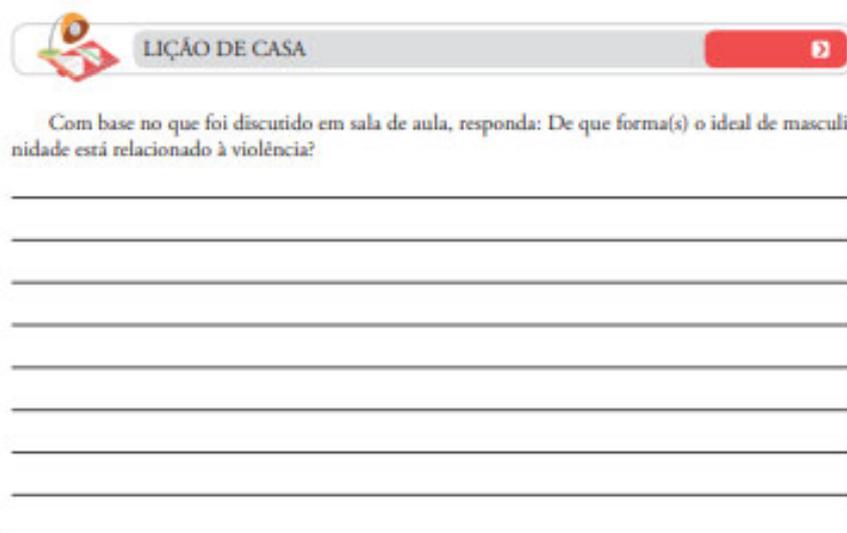
Vamos percebendo que alguns alunos concordam com as descrições dos papéis e com as posições problematizadas, mas percebemos que articulação entre o que está sendo discutido nos textos e a relação com as falas iniciais da aula parecem impactar mais as estudantes do que os estudantes. Notamos que a participação das alunas na resolução oral das atividades antes da passagem para atividade escrita é maior que dos alunos. Essa explicação pode ser percebida quando questionando a percepção descrita, um dos alunos apontou certo grau de inconformismo em sua fala

D: isso é que eu não gosto, tudo é o homem que é ruim, só homem, tudo é o homem, só ele que bate em mulher? Só mulher que sofre? Será que não tem mais razões para explicar essas coisas? Eu acho errado bater em qualquer um, mas ninguém sabe o que se passa nas casas das pessoas, é complicado ter opinião.

A consideração do estudante reforça a ideia de que se problematiza o lugar da mulher e a posição da masculinidade como algo presumido. O Cadernos do Aluno ao deixar de problematizar a masculinidade como uma construção social tal qual a feminilidade nas relações de poder promove a ideia de que violência de gênero equivale a violência contra mulher. A violência de gênero pode ser sofrida também por homens, mas esse fato fica omitido, uma vez que a intenção da unidade é refletir sobre a violência contra mulher, pode-se encontrar uma justificativa para a não abordagem do tema.

Na proposta de Scott (1995), o gênero enquanto categoria analítica permite compreender como operam as relações de poder de forma a inculcar as posições sociais e os papéis dos indivíduos, então os sujeitos são efeitos de relações discursivas, sendo que a medida em que se compreende que o feminino é chamado a cumprir um papel social, o masculino também é, pois os homens podem estar sofrendo violência de gênero quando se envolvem em conflitos interpessoais fatais e acidentes de carro (afinal, “não levar desaforo pra casa” e “dirigir feito macho”) dizem muito sobre a crença em um determinado modelo de masculinidade extremamente lesivo para pessoas que performatizam o gênero masculino sendo as principais causas de morte externas para homens jovens.

FIGURA 13-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6- LIÇÃO DE CASA



LIÇÃO DE CASA

Com base no que foi discutido em sala de aula, responda: De que forma(s) o ideal de masculinidade está relacionado à violência?

Na lição de casa (ver figura 13) há uma proposta para que os jovens reflitam sobre o ideal de masculinidade e a violência, de forma que o espaço para a reflexão tem como finalidade compreender o papel social do homem como promotor de violência contra mulher. A questão problemática dessa lição de casa é que sem explorar esse ideal de masculinidade, performatizado pela agressividade, racionalidade ou virilidade na situação de aprendizagem, não é possível problematizar que os homens também são efeito dessa sociedade que tem como valor estruturante as desigualdades entre os gêneros, mas a síntese através da lição reforça a posição do gênero do agressor e do gênero do agredido, como se masculinidade e feminilidade não fossem forjados nas mesmas relações de poder em uma cultura.

A maior parte das atividades nomeada como 'Lição de casa' são realizadas durante o curso das aulas como atividade-síntese, pois para verificar a compreensão do tema abordado em sala de aula. Embora, o nome da atividade seja clara em seu formato, ou seja, deve ser realizada fora do âmbito escolar, a realidade dos/as estudantes não coincide com a expectativa dos Cadernos, pois não há como dimensionar o nível de acesso dos/as estudantes a meios eletrônicos ou jornais como fontes de pesquisa para execução das atividades de pesquisa e redação propostas. O caderno do aluno tornou-se o livro didático do aluno, mas sua forma superficial de apresentar as temáticas não contribui para que as reflexões possam ser aprofundadas, não havendo textos de apoio para consulta no próprio material. Os livros didáticos ficavam na escola, pois não havia número suficiente de exemplares para a distribuição entre os/as estudantes de todos os períodos.

A situação de aprendizagem sobre Violência contra Mulher apresentou duração total de quatro aulas, sendo assim dividida na etapa 2, o título **Lei Maria da Penha**, lei n.º 11.340, de 7/08/2006, que versa sobre casos de violência doméstica e garante mecanismos de proteção às mulheres vítimas de agressão. A unidade apresentou uma rápida biografia da autora e também uma definição da lei e seus dois primeiros artigos, que dispõem sobre o sujeito amparado pela lei, a definição da violência doméstica e familiar, assim como a caracterização das formas de violência contra a mulher. Também mencionou o artigo 5º da lei com os capítulos I e II, que dispõem sobre o que é violência doméstica, familiar e contra a mulher, que especifica as formas de violência caracterizada como domésticas ou familiares contra a mulher. Ficou como tarefa a resolução de perguntas dissertativas com a intenção de se testar a compreensão do texto.

Os/as alunos/as da turma afirmaram ter ouvido sobre a lei e sobre a sua finalidade no combate à redução da violência contra a mulher; contudo, manifestaram desconhecimento de muitos aspectos, por exemplo, sobre a autora da lei, Maria da Penha, e seu histórico para conseguir que a lei fosse aprovada. De modo geral, a situação de aprendizagem apresentou a autora e o contexto que deu origem a lei de proteção a mulher. Anteriormente à leitura, os alunos apontavam a lei como uma forma de vitimização feminista à medida que não existem leis com o mesmo teor que permitem a proteção legal de homens que sofrem violência por parte das mulheres.

Essa igualdade de condições entre homens e mulheres era acompanhada de chacota, risos e da busca de olhares entre os alunos que concordassem com a posição defendida. Embora os alunos compreendessem a proporção que desigual a violência entre os gêneros, não se pode negar que a proporção de homens que sofrem agressões físicas de suas companheiras é consideravelmente menor do que a das mulheres agredidas no espaço familiar. Há uma percepção de que os direitos entre homens e mulheres, através da proteção da lei, deveriam ser generalizados. Exemplo disso foi os alunos relatarem casos em seus bairros de mulheres que agiam de forma violenta com os filhos ou mesmo com companheiros.

E: Prô, você não conhece a muiurada da minha rua. Tinha que ter o João da Penha, por que o “*homi*” chegou em casa bêbado e ela já foi sacudindo ele pra fora com o chinelo na mão. E foi só gritaria. Precisava ver ele se protegendo dela. Era só vizinho pra fora vendo o esculacho”.

B: Na minha rua é a mesma coisa. A muié desceu o braço no marido, porque ela pegou conversa dele com outra. O rapaz nem sai pra rua de vergonha. Só que ela é um bicho. As criança dela passa um cortado é só grito, panela e choro.

C: Vai pensando, *sora*, que só os mineiros são valentes de resolver na peixeira. Não pode brincar com as muié de lá. A lei delas é no grito e no facão. Meu amigo namorou uma e elas age na valentia. Ela pegou conversa errada dele no *zap*⁸⁰. Pensa em um rapaz que aprendeu correr. (risos)

J: Uma vez na saída da escola, o moleque apanhou igual gente grande. A menina parecia X-23⁸¹ em cima do cara. Ela unhava ele. Não teve quem segurasse. Olha que ela é magrela de tudo e ele é imenso. Vai saber o que ele fez.

Os relatos dos/as alunos/as descritos acima são enunciados como situações anedóticas, visto que narravam os fatos com grande empolgação e conseguiam atrair o olhar de todos da sala, que ficavam focados no desfecho dos episódios.

⁸⁰ Zap é uma designação informal para uma rede social para celulares chamada WhatsApp.

⁸¹ X-23 faz menção a uma personagem do universo dos quadrinhos da empresa Marvel que se popularizou nas telas de cinema. Refere-se a uma criança mutante com garras nos pés.

O episódio narrado da saída da escola foi revivido por vários que estavam sentados ao redor e, ao som dos burburinhos, devolviam olhares surpresos e espantados, ao imaginarem a razão para que houvesse uma briga entre homem e mulher na frente da escola. Alguns dos alunos próximos aos personagens da cena comentavam as causas, mas não houve expressão em voz alta sobre as motivações do desentendimento entre os/as estudantes.

As narrativas sobre as situações de violência em que as mulheres eram protagonistas das agressões trouxeram o interesse da turma, tomando parte da aula. A descrição da valentia das mulheres da região Nordeste ou mesmo a comparação da aluna com uma personagem mutante das histórias em quadrinho, apontando o caráter de força das mulheres, contrastavam com o objetivo da aula sobre a necessidade de uma lei que resguardasse da violência promovida pelos homens.

A explosão de riso, acompanhada pela expressão facial dos alunos que contavam as histórias não se devia ao fato de que as mulheres eram valentes ou fortes, mas à descaracterização da virilidade masculina, pois quando o homem era agredido pela companheira afetiva, havia um deslocamento do papel masculino à medida que a descrição apontava que ele deixava seu lugar de proeminência, assumindo o lugar inferior ou submisso, que se mostra no trecho da fala '*o rapaz nem sai pra rua de vergonha!*'.

Em três dos quatro casos relatados, a origem do desentendimento entre homem e mulher estabelecia-se em uma relação afetiva entre as partes na qual o parceiro incorreu em algum desacordo na relação, seja pelo uso de bebida alcoólica ou por estabelecer contato com outras mulheres. As ações dos homens não eram questionadas pelos alunos e seus atos eram percebidos e aceitos com certa naturalidade. No entanto, a reação feminina ganhou adeptas entre as alunas, que defendiam a ação das mulheres narradas, pois foram lesadas no caso das comunicações com outras mulheres.

A discussão foi ficando acalorada, de modo que, para que não se perdesse o norte da questão sobre a violência doméstica e a lei, foram retomados os pontos abordados no texto sobre a validade da lei, efetividade de sua aplicação e o impacto das medidas da lei para diminuir as estatísticas de violência. Ao forçar-se o retorno ao tema, os alunos continuavam a cochichar e mostravam inquietação, pois queriam continuar a conversa sobre os casos de brigas relatados em sala. Houve a proposta que pesquisassem para as outras aulas músicas de que gostassem sobre a condição da mulher.

A abordagem proposta pelo Caderno do Aluno ocupou quatro aulas. Diante das opiniões e reflexões feitas pelos alunos/as ao final da aula e percebendo que não havia

atingido o resultado reflexivo que esperava, retomei o tema na semana seguinte, utilizando pequenos trechos de músicas registrados na lousa, extraídos de uma questão de simulado da UERJ de 2018, pois desejava avaliar se o assunto havia causado algum impacto ou não no conjunto de conhecimentos que eles já detinham. Os trechos foram encontrados através de uma busca em meios eletrônicos, que disponibilizou a questão abaixo:

GOL ANULADO⁸²

Quando você gritou mengo
No segundo gol do Zico
Tirei sem pensar o cinto
E bati até cansar
(João Bosco e Aldir Blanc , 1976)

NA SUBIDA DO MORRO

Na subida do morro me contaram
Que você bateu na minha nega
Isso não é direito
Bater numa mulher que não é sua
(Moreira da Silva e Ribeiro da Cunha, 1958)

FAIXA AMARELA

Mas se ela vacilar, vou dar um castigo nela
Vou lhe dar uma banda de frente
Quebrar cinco dentes e quatro costelas
Vou pegar a tal faixa amarela
Gravada com o nome dela
E mandar incendiar
Na entrada da favela
(Zeca Pagodinho e outros, 1997)

TREPADEIRA

E tu vem,
Meu coração parte e grita assim
“Arrasa, biscate!”
Merece era uma surra, de espada de São Jorge
(Emicida, 2013)

Ao registrar nos cadernos, os alunos reagiam com espanto, ao reconhecerem os nomes de cantores brasileiros como Zeca Pagodinho e Emicida. As reações mais expressivas aconteceram nos trechos ‘*quebrar cinco dentes*’, ‘*mandar incendiar na entrada da favela*’ e ‘*arrasa biscate, merece uma surra...*’. Ao registrarem os trechos nos cadernos e na leitura dos versos, houve reações opostas às narrativas das aulas anteriores. Os risos foram substituídos por certo grau de estranhamento dos alunos, que mostraram certa indignação nas feições e nas indagações sobre como eles poderiam escrever esse tipo de música.

Ao utilizarmos a música como um recurso de linguagem no ensino de Sociologia, devemos lembrar que esta não pode ser utilizada apenas como simples ilustração, havendo a necessidade de questioná-la. Uma aluna, que tinha uma música sobre o tema no celular, compartilhou o arquivo de áudio com a sala através do uso de uma pequena caixa de som. A música chama-se Jack⁸³, do rapper Nocivo Shomon, e descreve o dia de uma jovem estuprada e assassinada em uma favela, além do resultado da captura do estuprador e da sentença do criminoso pela lei da favela.

⁸³ Jack é uma gíria que se refere ao homem que estupra mulheres na favela. A letra da música integral encontra-se nos anexos.

Mais um jack sem o pau
Ao lado do seu corpo
Suas mãos numa sacola
Furado igual peneira
Sem a língua e sem as bola
Estuprador de escola
Cada dia nasce uns cem
Mas esse foi pro saco
Não estupra mais ninguém
Perdão

(Trecho discutido em sala da música de Jack Nocivo Shomon)

Essa discussão trouxe o tema do estupro de mulheres como uma forma de violência na sala. Grande parte dos/as alunos/as conhecia a letra e acompanhou cantando o trecho da música. Alguns/mas alunos/as apontavam a validade do desfecho apresentado na música, pois compreendiam que o autor do crime deveria receber a mesma parcela de sofrimento causado à vítima. A reação de indignação nas vozes apontava que a punição em casos de crimes como estupros ou pedofilia não deveria ocorrer através dos meios legais de justiça, pois para os/as estudantes eram meios lentos. A resolução para quem cometeu os atos deveria ser pelas mãos das pessoas lesadas e na mesma medida em que lesou.

A música trouxe uma avaliação emocional de vários alunos sobre a punição à violência, pois a cidade de Areiópolis não registra altos índices de violência. Entretanto, a percepção dos alunos sobre segurança pública e sobre a legitimidade de se punir os agressores de violência sexual com a morte permitiu que dialogássemos sobre o papel das instituições e das leis para manter a ordem social e a importância de fazer uma análise racional dos crimes, pois ao legitimarem atos violentos contra agressores, os alunos mesmo que potencialmente participavam do círculo de legitimação da violência.

A situação de aprendizagem apresentou imagens, trechos de textos, trechos de documentos legais para abordar as questões da violência contra a mulher, mas no cotidiano da sala de aula vemos que as representações são mais complexas e que, ao discutir-se sobre violência doméstica e violência de gênero, surgiram também questões relacionadas com a violência sexual, no caso do estupro e pedofilia. Nem sempre os/as estudantes enxergam em seus contextos que as relações de gênero são desiguais, pois trouxeram dados como a valentia feminina em contraposição ao papel de agressor masculino. As dinâmicas e falas em sala de aula reforçam a necessidade de formação de

gênero para os docentes que ensinam Sociologia, pois são momentos como essas experiências que permitem dialogar com os alunos.

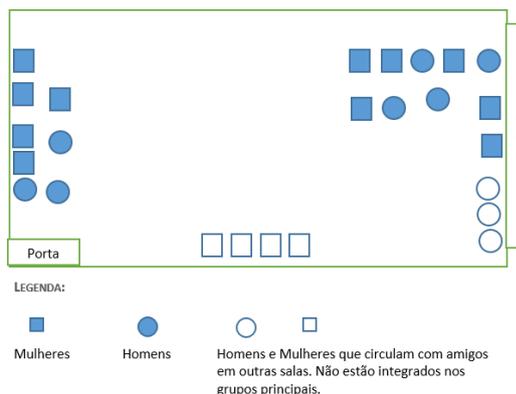
3.6 Caso 3 – Terceiro Gama

A sala Gama é formada por alunos do terceiro ano do Ensino Médio no período matutino e se formou em 2017. As salas dos terceiros anos do período da manhã ficavam isoladas em relação às demais turmas da escola. Como são turmas menores, ocupam as salas mais distantes da direção, ficando próximos ao estacionamento e mais distantes do pátio. Por os alunos dessas séries terem um comportamento mais maduro, não ficam permanentemente sob a inspeção dos monitores.

O número de matriculados era trinta, mas eram frequentes vinte e quatro estudantes nas aulas de Sociologia. No geral, frequentaram a mesma turma desde o primeiro ano do Ensino Médio, e grande parte deles cursou também o Ensino Fundamental nas mesmas escolas. A sala é equilibrada quanto à proporção de homens e mulheres, apresentando um número ligeiramente maior de mulheres, 14, para 10 homens. Os grupos de amigos são bastante setorizados e criam suas aglomerações na sala, determinando de maneira bastante expressiva certos limites entre eles. A sala se divide em dois grandes grupos formados por homens e mulheres e dois agrupamentos menores que circulam entre os dois maiores (conforme a figura 14).

A divisão entre os grupos pode ser compreendida internamente na dinâmica da sala de aula, mas em atividades que envolvem o período inteiro como jogos, atividades pedagógicas, essa turma se mostra integrada e organizada. Cada grupo possui líderes localizadas, que são mulheres com maior facilidade de expressão junto aos professores e direção. Entre os dois grupos respondiam à maior parte das indagações frente aos grupos. Em atividades coletivas, essas líderes trabalhavam, delegando as funções aos demais membros dos grupos em nome da organização da sala, embora não exercitassem o diálogo.

FIGURA 14-DISPOSIÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA GAMA



Fonte: elaborada pela autora

O conteúdo dessa série sobre temas de gênero e sexualidade estava vinculado à compreensão do conceito de cidadania e dos movimentos sociais, divididos em quatro situações de aprendizagem. Há uma situação de aprendizagem específica para discutir o movimento feminista, no volume 1, situação de aprendizagem 7. Essa unidade propõe compreender a condição historicamente construída entre homens e mulheres e as principais mudanças nas relações entre eles, além de conhecer as diferenças entre movimento de mulheres e movimento feminista. A proposta dessa unidade sugere o uso de lousa e giz, bem como a leitura de textos e registro de respostas na forma dissertativa. Como há bastante conteúdo para leitura e escrita, foram necessárias quatro aulas para abordar o tema.

Inicialmente houve o registro em lousa do título da aula, páginas e data. Os/As alunos/as, que tinham aproveitado o deslocamento dos professores durante a troca de aulas para ir ao banheiro ou tomar água, foram entrando, tomando seus lugares e aquietando-se quando era feita a chamada. Na segunda série não há dificuldade nesse momento, pois os/as estudantes apresentam maior maturidade e não provocam os colegas.

Os/As estudantes começaram a abrir seus cadernos. Surgiram conversas paralelas, algumas tentando decifrar o que estava escrito, outros pedindo que fechassem a cortina e apagassem as luzes para enxergarem o quadro, pois diante da disposição em que escolhem sentar-se, a visibilidade no quadro fica dificultada. Uma das líderes questionou o tema da aula, gênero. Esse interesse da estudante chamou minha atenção, pois as anotações eram sobre o que corresponderia a ser homem e mulher nos dias de hoje e às duas gerações anteriores dos/as alunos/as (avôs/ós, pais e mães e na vida dos/as jovens). A pergunta era se já havia um processo de construção conceitual e

compreensão da categoria analítica para ela. Ao responder afirmativamente com a cabeça, ela retribuiu com um sorriso e apontou que achava importante. A identificação do assunto a partir da montagem do quadro alertava-me, como professora de Sociologia da turma no ano anterior, que havia uma associação. Ao perguntar à sala se eles se recordavam da temática do ano anterior, muitos acenaram com a cabeça positivamente.

As respostas foram registradas em lousa e continham aspectos que chamaram a atenção, visto que os/as alunos/as caracterizaram apenas o feminino no processo de distinção de gênero ‘*ser mulher é poder ter filhos*’, ‘*ser doce e forte*’ e ‘*ter dupla jornada*’. E quanto às mudanças percebidas no cotidiano, apareceram algumas respostas, registradas como ‘*entrada da mulher para trabalhar*’, ‘*diminuição de filhos*’, ‘*as mulheres começaram a estudar e fazer faculdade*’ e ‘*os homens podem trocar a fralda dos filhos*’, entre outros.

No 3.º ano de Ensino Médio, a situação de aprendizagem sobre as temáticas de gênero ganha contornos políticos, pois versa sobre a participação política no interior dos movimentos sociais e a correção a situações desiguais dentro do processo democrático. No volume 1, há a discussão sobre os movimentos feminista (Situação de Aprendizagem 7) e movimento LGBT (Situação de Aprendizagem 8). A proposta dessa situação de aprendizagem aparece como uma das mais completas ao longo dos Cadernos de Sociologia, pois trata sobre o movimento feminista, trazendo textos sobre as ondas do feminismo no Brasil, bem como as questões e conquistas ao longo do século XX que perpassam as experiências dos movimentos feministas.

FIGURA 15-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7 (3.ª SÉRIE) - DEFINIÇÃO DE MOVIMENTO DE MULHERES

Com base na leitura do texto e nas orientações de seu professor, responda às questões a seguir.

1. Qual é a diferença entre “movimento feminista” e “movimento de mulheres”?

76

Fonte: (SÃO PAULO, 2014d, p. 76)

Uma das atividades dissertativas da situação de aprendizagem propõe que os/as estudantes diferenciem o movimento feminista e o movimento de mulheres, ambos colocados entre aspas, conforme a figura 15.

A proposta baseia-se na explicação do professor, mas também nas notas de rodapé do texto **A onda que atingiu o Brasil**, de Joana Maria Pedro⁸⁴, que traz explicações sobre as diferentes fases dos movimentos feministas (conforme as figuras 15 e 16)

FIGURA 16-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7 (3.ª SÉRIE)- TEXTO SOBRE ONDAS DO FEMINISMO

 **Leitura e análise de texto**

Você considera que as mulheres são profissionalmente tão capazes quanto os homens? Revolta-se quando alguém é discriminada, sofre violência ou é desqualificada por ser mulher? Acha que as mulheres, assim como os homens, têm direito ao prazer sexual? Se respondeu sim a essas questões, então você se identifica com uma importante bandeira do feminismo: a igualdade de direitos para homens e mulheres. Mas você se autodenomina feminista?

A onda que atingiu o Brasil

Durante muito tempo, no Brasil, as pessoas separaram feminista de feminina, como se fossem coisas opostas. Até o final dos anos 1980, por exemplo, poucas pessoas aceitavam o rótulo de feminista, porque, no senso comum, o feminismo era associado à luta de mulheres masculinizadas, feias, lésbicas, mal-amadas, ressentidas e anti-homens.¹ Se as mulheres que eram a favor da emancipação feminina não queriam ser vistas assim, o que dizer dos homens que, por apoiarem-nas, estavam sujeitos a todo tipo de gozação machista? Definir-se como feminista no Brasil era um grande risco.

¹ A desqualificação do feminismo, geralmente, é atribuída ao fato de as feministas rufagistas inglesas terem defendido suas reivindicações de forma barulhenta e violenta. [...] Certamente, também, a reação machista às reivindicações feministas ajuda a reforçar os preconceitos.

75

Fonte: (SÃO PAULO,2014e, p. 75)

Figura 17-situação de aprendizagem 7 (3.ª série) - continuação do texto ondas do feminismo

Sociologia – 3ª série – Volume 1

Apesar dos preconceitos existentes, a partir dos anos 1960, o país viu surgir o feminismo de “Segunda Onda”²: um movimento com objetivos um tanto distintos dos que haviam movido as militantes no passado. Junto com o combate às depreciações que tinham como alvos ativistas e simpatizantes, o novo feminismo apresentou reivindicações para além das relativas aos direitos políticos, econômicos e educacionais.

Ainda que fortemente inspirado pelos movimentos feministas de “Segunda Onda” que se multiplicavam no exterior, o do Brasil guardou especificidades por conta da conjuntura política: o país vivia sob uma ditadura militar³ que colocava grandes obstáculos à liberdade de expressão e levava, como reação, a lutas políticas e sociais com viés de esquerda. Os grupos de oposição ao governo contavam com grande participação de mulheres que também estavam envolvidas nos chamados “movimentos de mulheres”⁴ e na militância feminista. Com isso, no Brasil, a questão do trabalho e os problemas da mulher trabalhadora tiveram inicialmente prioridade sobre tantas outras pautas feministas da “Segunda Onda”. Porém, em pouco tempo, as demais reivindicações ganharam força, com destaque para os assuntos ligados à sexualidade e corpo e à violência contra a mulher, por exemplo.

² Costuma-se definir como “Primeira Onda” o movimento feminista que, no final do século XIX e início do XX, reivindicava para as mulheres direitos políticos (votar e ser eleita), direito à educação com currículos iguais aos dos homens e direito ao trabalho remunerado com salário igual por trabalho igual. “Segunda Onda” denomina o movimento iniciado a partir de meados dos anos 1960 e que acrescenta reivindicações referentes à sexualidade (direito ao prazer), ao corpo (aborto e contracepção). Essa classificação, entretanto, tem sido questionada por alguns estudiosos. [...]

³ Iniciada em 1964 e tornada mais poderosa a partir de 13 de dezembro de 1968, com o AI-5 (Ato Institucional número 5).

⁴ Quando a maioria esmagadora dos participantes são mulheres, o movimento social é chamado de “movimento de mulheres”. O feminismo é um tipo específico de movimento de mulheres.

PEDRO, Joana Maria. O feminismo de “Segunda Onda”. Corpo, prazer e trabalho. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla B. (Orgs.). *Nova história das mulheres no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 238-240. <www.editoracontexto.com.br>.

Fonte: (SÃO PAULO,2014e, p. 76)

No texto **A onda que atingiu o Brasil**⁸⁵ (ver figuras 16 e 17), a autora procura diferenciar o processo histórico que classifica e diferencia o movimento feminista e o

⁸⁴Conforme referência extraída do Caderno de Sociologia do 3.º ano do Ensino Médio, volume 1 - PEDRO, Joana Maria. O feminismo de “Segunda Onda”. Corpo, prazer e trabalho. In: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla B. (Org.) *Nova história das mulheres no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 238-240. <www.editoracontexto.com.br>.

⁸⁵ O texto foi descrito anteriormente na situação de aprendizagem 6 da segunda série do Ensino Médio.

movimento de mulheres, bem como procura brevemente apresentar as duas ondas do feminismo que surgiram no Brasil, assim como os objetivos distintos na militância feminista, como o direito ao voto e educação e, posteriormente, assuntos ligados à sexualidade, corpo e violência contra a mulher. Ao término da leitura, um aluno não muito participativo e assíduo mostrou-se incomodado e indagou

A: O que vai falar dessas feminista, professora? Veja, tava certo lutar por voto e pra ter escolas, mas agora tudo está desandado. Elas só querem saber de transar e não ter filho e depois ficar tirando, ficar falando que o corpo é delas. Só que não são responsáveis, ficam tirando a blusa e mostrando os peitos. Para mim, elas só querem atacar.

Diante do que ele expôs e percebendo a expectativa da turma para uma resposta, devolvi a pergunta aos/as estudantes '*O que ouviram falar ou sabem sobre mulheres feministas?*'. Houve silêncio. De repente, as respostas vieram de duas alunas. Houve mais silêncio por parte dos demais, que se mostravam atentos/as. A primeira resposta veio de uma aluna que se declarava pertencente a uma denominação evangélica, já estava noiva e o casamento estava marcado para o final do ano letivo. A outra era uma aluna reconhecida por todos na sala e também fora dela como alguém engajado em questões sociais, como cuidado de animais abandonados, voluntariado junto a pessoas carentes e participante de grupo de jovens católicos. Ambas as garotas eram frequentadoras de alguma denominação religiosa. No geral, os jovens dessa turma eram praticantes de religiões cristãs.

L: Feministas são mulheres que lutam por seus direitos e contra o machismo. Ela tem o direito de ter respeito, mas não para ficar tirando filho. Eu respeito, mas não concordo de tirar filho, porque na hora de fazer todo mundo quer, mas na hora de ter as pessoas não pensam na vida da criança.

M: Todo mundo fala das mulheres abortarem, mas filho não se faz sozinho. Cadê o pai? Do pai, ninguém fala. As feministas querem ser iguais aos homens, ter direitos de ser livre, andar de shorts e ninguém mexer na rua e de não apanhar.

Os/As alunos/as da turma concordaram com as falas. No entanto, o que pudemos ver ao longo dos anos tratando essa temática é que as concepções sobre feminismo para os/as alunos/as se dividiam em luta das mulheres por igualdade e aborto. Esse segundo fazia com que a primeira perdesse sua força e adesão. As alunas que se declaravam a favor dos temas feministas eram vistas com olhares repreensivos pelos demais alunos/as da sala.

Durante as aulas, os/as estudantes da terceira série discutiram sobre os direitos adquiridos pelas mulheres, como o voto e trabalho remunerado. De maneira geral, esses pontos são consensuais nas salas de aula, pois foram conquistas históricas reconhecidas

socialmente e a garantia da igualdade entre homens e mulheres não gerava polêmicas. Os assuntos mais problematizados entre eles são os direitos reprodutivos. Assim como nas segundas séries, a pertinência de discussão sobre o aborto gera conflitos extensos, muitas vezes criando diálogos entre eles, dividindo a sala entre os alunos com uma crença religiosa de proteção à vida e os que defendem o direito das mulheres à decisão sobre seus corpos.

A percepção de que o cotidiano feminino sofreu alterações significativas ao longo das últimas gerações nos permitiu perceber e questionar que o masculino está dado na relação entre as identidades de gênero. Entre as várias asserções, apenas um dos alunos manifestou a percepção de que o papel dos homens na sociedade sofreu alterações, permitindo uma reconfiguração dos papéis na família.

FIGURA 18-QUADRO PARA PREENCHER CONQUISTAS FEMINISTAS

Sociologia – 3ª série – Volume 1

2. Com base nas orientações do seu professor, preencha o quadro com as explicações sobre as datas a seguir.

1916	
1927	
1932	
1962	
1975	

resolvidas de temas que não estavam contemplados na estrutura do material, mas que exigem clareza do/a professor/a para que se constitua um mediador eficaz.

Embora as temáticas relacionadas ao gênero e também as de sexualidade são conhecidas pelos/as alunos/as, a superficialidade com que associam o tema aponta que o acesso que têm às temáticas vem de informações que circulam em redes virtuais e também como parte da formação religiosa das igrejas que frequentam. Os/As estudantes associavam, por exemplo, que a defesa da descriminalização do aborto e do direito feminino ao corpo pelo feminismo vinha de pessoas ateias, pois para eles/elas nessa turma eram incompatíveis religião e feminismo, assim como feminismo e maternidade. Havia diversas indagações de que posicionar-se como alguém feminista representava a exclusão de outras possibilidades. No geral são poucos/as alunos/as com formação mais aprofundada ou mesmo crítica sobre essas temáticas.

Uma questão que se coloca sobre as temáticas de gênero é sobre o lugar do/a professor/a como referência para que grande parte das situações de aprendizagem seja preenchida. O papel do/a professor/a é crucial como meio para as relações de ensino e aprendizagem, principalmente quando nos vemos em situações como essas que exigem uma formação sobre os estudos de gênero para o ensino de Sociologia. Os/As estudantes avaliam certos dados a partir de suas experiências privadas e da posição e convicções que possuem de seu meio. Intercambiar a discussão das temáticas de gênero para além do campo privado da experiência vivida, mas problematizá-lo na esfera das relações de poder como elemento da vida pública, exige de quem ensina domínio e formação para dialogar objetivamente.

As intenções dos/as responsáveis pela produção dos cadernos nos levam a pensar que o conteúdo foi elaborado para docentes sem a formação em Sociologia, pois diante das temáticas de gênero e sexualidade, encontramos um panorama informativo que cumpre, ao menos no papel, suas questões com a formação da cidadania dos jovens, mas omite e esconde temas conflitantes do cotidiano, com os temas a surgir na sala de aula. À medida que se abordam os textos e as imagens, o ambiente envolve as turmas, pois apontam questões vivenciadas pelos/as estudantes.

As temáticas sobre sexualidade aparecerão em uma discussão pontual sobre Movimento LGBT nos Cadernos como último tema a ser tratado no primeiro semestre. Nessa proposta, destacamos a proposição de Sarandy (2004), que aponta como o papel da Sociologia como uma ciência para intervir na sociedade fica comprometido:

O ensino da Sociologia deve fornecer, então, condições para um aprendizado que permita uma interferência consciente na sociedade por parte de seus cidadãos a fim de que sejam garantidas as mudanças necessárias à superação dos desafios atuais de nossa sociedade. (SARANDY, 2004, p. 124)

Resta-nos perceber por que os caminhos e atividades escolhidos pela equipe que desenvolveu as temáticas de gênero têm uma visão descompassada sobre o papel ensino de Sociologia no Ensino Médio, ao proporem que os alunos da 3.^a série do Ensino Médio preencham uma tabela com as explicações sobre as conquistas das mulheres ao longo do século XX, através do registro⁸⁶ (conforme figuras 18 e 19) da explicação do professor. Tal conduta gera uma experiência superficial e mobiliza pouca ou nenhuma reflexão sobre a temática, visto que se tornam exaustivos o preenchimento e a cópia dos eventos históricos, que ocupam parte da aula.

Outra questão que levantava os ânimos dos/as alunos/as era o Movimento LGBT, do qual os/as alunos/as possuem uma visão bastante superficial de modo que ‘respeito a escolha, mas sem ser afetado’ ou ‘cada um faz o que quer, mas se mexer comigo, vai ter que correr’.

Essa percepção sobre o lugar de formação do professor reforça-se se acompanhamos o desenvolvimento da temática do movimento LGBT na situação de aprendizagem 9 como ‘Movimentos contemporâneos’, que incluem o Movimento Negro e o Movimento Ambientalista, sem ao menos serem nomeados nas competências a serem desenvolvidas pelo aluno de Ensino Médio. De modo contínuo a questão da sexualidade

⁸⁶ Os anos foram 1916;1927;1932;1962;1975;1977;1984;1985;1988;1994;2011. 1916 – Nesse ano passou a vigorar o primeiro Código Civil da República. Ele subordinava a mulher ao homem, tanto é que, depois de casada, ela deveria pedir autorização do marido para: a) trabalhar; b) realizar transações financeiras; c) fixar residência. Por esse código, a não virgindade da mulher era motivo para a anulação do casamento, e a filha que mantivesse relações sexuais antes do matrimônio poderia ser deserdada; 1927 – O Estado do Rio Grande do Norte foi o primeiro a permitir o direito ao voto para as mulheres; 1932 – Todas as mulheres do País adquirem o direito de votar; 1962 – Com o Estatuto Civil da Mulher Casada, a mulher passou a ser vista como “colaboradora” do marido e, assim, seus direitos foram ampliados, pois se tornou necessária a autorização de ambos os cônjuges para dar fiança, vender bens imóveis, oferecer bens e realizar hipotecas. Com o estatuto, a importância da luta e de como foi difícil a conquista por direitos iguais em nosso país, o concubinato começou a ser visto como sociedade de fato, e as mulheres que haviam sido concubinas, ou seja, moraram junto com um homem sem ter se casado com ele, passaram a ter direito à mesma pensão que poderiam receber caso tivessem se casado; 1975 – Instituição do Ano Internacional da Mulher, pela ONU; 1977 – Passa a vigorar a Lei do Divórcio, que estabeleceu a possibilidade de fim da sociedade, ou seja, homens e mulheres passaram a poder se separar e a contrair novo matrimônio. Ela também facilitou o reconhecimento dos filhos nascidos fora do casamento; 1984 – O Brasil assina a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher; 1985 – No Brasil, surge a primeira Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher – Deam (SP); 1988 – Só nesse ano é que homens e mulheres foram totalmente iguais em direitos civis; 1994 – Pela primeira vez uma mulher foi eleita governadora: Roseana Sarney, pelo Estado do Maranhão; 2011 – Pela primeira vez uma mulher foi eleita presidente: Dilma Rousseff. (São Paulo, 2014, p. 68-69)

também é elemento oculto durante todo o conteúdo programático de Sociologia da rede pública de São Paulo.

A ausência de problematização da sexualidade como um elemento de diferenciação e desigualdade ou mesmo como um gatilho de violência contra sexualidades dissidentes mostra-nos que o engendramento da matriz heterossexual como algo “naturalizado” que não se apresenta como conteúdo de reflexão no ensino médio.

FIGURA 20-SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 9 - NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS



Fonte: (SÃO PAULO, 2014e, p. 88)

A referência para tratar sobre o Movimento LGBT corresponde a uma imagem da Parada do Orgulho Gay de São Paulo em 2005, em frente ao MASP (Museu de Arte de São Paulo) com a bandeira do movimento. É solicitado que o/a aluno/a preencha cerca de seis linhas, a partir da explicação do/a professor/a sobre outras formas de manifestação e participação política, sem ao menos problematizar quais são as questões que tangenciam a realidade dos grupos, como foi amplamente discutido na situação de aprendizagem 7 sobre o movimento feminista.

FIGURA 21-MOVIMENTO LGBT

Como a participação política pode se dar de diferentes formas, o movimento LGBT adotou diferentes estratégias para conseguir atingir os seus objetivos. Ele não se mobiliza só por meio do voto e da eleição de políticos simpáticos à causa, mas procura conseguir o apoio da sociedade por meio de paradas anuais, como a Parada do Orgulho Gay.



Parada do Orgulho Gay, São Paulo (SP), 27 maio 2005.

Com base nas explicações de seu professor e nas aulas anteriores, dê exemplos de outras maneiras de se expressar que podem ser caracterizadas como formas de manifestação e participação política.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014e, p. 94)

Embora o exercício de atividades de pesquisa seja relevante para a ampliação dos conteúdos estudados, a realidade escolar pesquisada nos leva a questionar em que meios os/as alunos/as realizarão essa pesquisa. Se haveria acesso à conexão de internet em suas residências através de computadores ou dados móveis de seus celulares. De forma maciça, os/as alunos/as não realizam atividades em casa sejam elas quais forem. As atividades de pesquisa eram acessadas na sala de informática, mediante agendamento pelo/a professor/a, quando a rede de internet não se encontrava com problemas técnicos ou mesmo os computadores apresentavam defeitos, o que impedia o uso por parte dos/as alunos/as. De modo que as situações de aprendizagem se restringiam aos conteúdos ditados em sala de aula para que eles completassem o caderno de atividades (ver figura 21).

A unidade apresenta como lição de casa que o estudante pesquise sobre as reivindicações do movimento LGBT (conforme a figura 22), classificando como duas pautas entre elas a criminalização da homofobia e a união civil. Conforme aponta Ramos (2018, p.100):

o silenciamento dos currículos é um dos principais problemas no repertório do drama que tem caracterizado a vida de estudantes homossexuais em sala de aula. A homofobia possui, nesse quadro, amplo campo de desenvolvimento, uma vez que necessita justamente do silêncio das pessoas responsáveis pela organização escolar, silêncio que em muitos casos pode ser interpretado como conivência.

distribuído através de fotos compartilhadas em grupos de salas em redes sociais, de modo que todas as respostas eram idênticas, pois a finalidade era a obtenção dos pontos.

A unidade apresenta como lição de casa que o estudante pesquise sobre as reivindicações do movimento LGBT (conforme a figura 22), classificando como duas pautas entre elas a criminalização da homofobia e a união civil. Em virtude dessas estratégias acionadas pelos/as estudantes e de certa forma institucionalizada e pouco combatida entre os/as docentes, que veem na entrega um melhor recurso avaliativo do que a ausência de elementos que pudessem avaliar o percurso dos adolescentes, a solução praticada era reservar o tempo das aulas para que eles realizassem as pesquisas no período letivo.

O uso da sala de informática demonstrava-se um dilema pedagógico, pois, quando se distribuíam os alunos em computadores individuais, havia a necessidade de tutela quase contínua para que realizassem a atividade proposta e não utilizassem o tempo em redes sociais, assistindo a clipes de música ou mesmo jogando, o que tornava lenta toda a rede de internet da escola, que serve para o serviço administrativo e pedagógico. A negociação entre as salas é intensa quanto ao uso de espaços pedagógicos diferentes.

Durante a pesquisa, muitos/as estudantes chegavam a notícias de homicídios por homofobia, que continham imagens ou mesmo vídeos que apresentavam claramente atos de violência contra homossexuais. A busca nos computadores criou, em muitos estudantes, sensações impactantes, como desvio de olhar ou mesmo pedidos para que pudessem sair da sala de informática para 'tomar um ar'.

A percepção dessas buscas por notícias e dados estatísticos mostra como a condução e a sensibilização para as temáticas como a homofobia são banalizadas no cotidiano, de modo que não são pensadas em termos de sujeitos ou existências. As experiências de julgamento passam por tamanha superficialidade que, em alguma medida, uma simples busca com um olhar mais atento promovia em alguns a empatia pela condição vulnerável de uma pessoa que sofreu violência.

Se, por um lado, se evidenciou o olhar humanizado para a situação, por outro, também apareciam reações que supostamente pareceram de incentivo à violência, por se manifestarem com risadas ou mesmo com termos como 'quem mandou, tivesse quieto?' ou 'teve o que mereceu'. Ao se expressarem, os alunos olharam para a minha direção e, diante de uma aproximação ao ouvir as falas, perguntei do que se tratava. Eles responderam que era em relação ao jogo, mas que haviam desligado e estavam

realizando as atividades propostas. Colegas próximos relataram que as falas eram relativas ao vídeo acessado com cenas de violência contra o jovem que sofria um linchamento, mas não havia forma de comprovação, a não ser pelas falas divergentes entre os grupos.

Em geral, abordar os temas dos movimentos sociais feminista e LGBT nos mostra duas facetas a serem consideradas. Ao avaliarmos o resultado das discussões realizadas ao longo de seis aulas, percebemos que a compreensão e o diálogo sobre as temáticas modificam a relação dos/as estudantes sobre o aborto ou sobre a sexualidade, pois ao enfrentarmos essas temáticas, propondo que os/as estudantes considerem mais do que uma visão reducionista sobre o que significa a prática abortiva ou um exercício de alteridade sobre ser alguém com uma orientação sexual homossexual diante do contexto de violência no país, reduzem as provocações e vociferação iniciais. As aulas seguiam para o fim com grandes silêncios, mas também nas avaliações discursivas a percepção de uma reflexão profunda e criteriosa, ao descrever essas temáticas, pode ser aferida como resultado positivo de mudança de perspectiva dos/as estudantes.

Como docente, ao buscarmos formação específica sobre essas e outras temáticas através de leituras, cursos, seminários e palestras para realizar a mediação das situações de aprendizagem com rigor científico, percebemos que a aceitação e a modificação de postura dos/as estudantes vão gradualmente atendendo à proposta das OCNs sobre o olhar de estranhamento das relações naturalizadas do cotidiano vivenciado pelos/as estudantes.

De diversas formas podemos mensurar e avaliar os resultados das discussões, tanto por critérios de avaliação de atividades discursivas, em que os/as estudantes desenvolvem uma linha de raciocínio sobre as temáticas propostas em aulas, seja como reflexo em redações, em que podemos compartilhar com as diferentes disciplinas os efeitos das discussões, seja em ações práticas como propostas de intervenções artísticas ou outros elementos sutis que demonstram algumas mudanças, ao tratarem de algumas temáticas e no tratamento entre pessoas.

Em síntese, este capítulo procurou apresentar três salas de Ensino Médio e o desdobramento das temáticas de gênero durante as aulas de Sociologia, que tinham como ponto de partida as recomendações presentes nos Cadernos do Aluno e do Professor de Sociologia. O aspecto central, porém, é apontar como as temáticas fogem ao previsto nas propostas do caderno e exigem do/a professor/a que esteja preparado/a para argumentar sobre conteúdos que são problemáticos em nossa sociedade, pois não

há uma resolução consensual sobre temas como aborto, pedofilia, estupro e homofobia, e necessitam ser refletidos no âmbito da sociedade e do direito, por serem temas que se entrecruzam com opiniões, crenças e valores que se estabelecem na vida privada do/a estudante, de seu âmbito familiar. Podemos perceber que no âmbito da escola esses/as estudantes alteraram sua relação com o espaço da escola, utilizando o pátio para tratar de temas como Dia da Mulher e Dia da Consciência Negra, e em seus cartazes o tom das expressões era no âmbito dos direitos e da cidadania.

4 Dia Internacional da Mulher

O objetivo central deste capítulo é apresentar a pertinência das temáticas de gênero quando apropriadas pelos/as estudantes de Ensino Médio no sentido de construir ativamente propostas de intervenções no espaço escolar como forma de aproximar a teoria e a prática estudadas em sala de aula.

Os professores e estudantes dos três períodos da escola desenvolvem muitas atividades que envolvem exposição do resultado dos conteúdos aprendidos, bem como há ampla participação dos/as professores e estudantes em projetos temáticos propostos pela Diretoria de Ensino (Semana de Matemática, prevenção do *Aedes aegypti*, criação de curtas-metragens) e pelos próprios/as professores/as nos planejamentos anuais (Feira Cultural e científica, projetos fotográficos e cordéis, entre outros). Essas atividades são conduzidas e orientadas por diversos/as professores/as, que colaboram de diversas formas, desde supervisionar as atividades dos/as estudantes, ceder o tempo de aulas e zelar pelos materiais utilizados na produção das atividades, entre outras.

O envolvimento dos/as alunos/as do período matutino e vespertino nos projetos propostos pelos/as professores/as é muito significativo, pois estes contribuem com as atividades, oferecendo ideias, desenhando, recortando e imprimindo suas opiniões no desenvolvimento das atividades. Os/As alunos/as do período noturno são trabalhadores, sendo sua disponibilidade menor, mas há por parte deles/as envolvimento nos projetos escolares, o que faz com que a escola toda se envolva nas atividades comuns, principalmente a Feira Cultural, que é o maior evento da escola, pois envolve todas as salas, espaços abertos e fechados e áreas de conhecimento e é aberta à visita das escolas de ensino fundamental e das famílias.

Entre 2016 e 2017, as atividades que envolviam o Dia Internacional da Mulher ficaram restritas a atividades durante as aulas de Sociologia e somente aconteceram com as minhas turmas no período matutino e vespertino. As atividades foram uma adaptação à situação de aprendizagem em curso no mês de março. Em 2018, a proposta de intervenção do 'Dia Internacional da Mulher' veio por iniciativa conjunta de um grupo de alunas das terceiras séries do período matutino e vespertino e com minha participação, pois desejávamos fazer uma campanha de conscientização no pátio da escola sobre a importância histórica da data e para que os/as estudantes pudessem conhecer a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Diante da adesão à proposta, as alunas encabeçaram as ações para intervir no espaço do pátio. Ao todo eram quinze alunas, sendo nove alunas da manhã e cinco delas do período vespertino, além de uma aluna já formada que se propôs a contribuir e que foi autorizada pela direção escolar. Essas alunas, além de cursarem o último ano e cinco delas serem representantes de sala, demonstravam um desempenho acadêmico bastante satisfatório e se declaravam feministas. Todas tinham entre 17 e 18 anos. Treze alunas se autodeclararam brancas e uma se autodeclarou negra. Sete das quatorze alunas já exerciam atividade remunerada como menores aprendizes no contraturno escolar e, das que não trabalhavam de forma remunerada, três delas realizavam cursos profissionalizantes também no contraturno escolar.

Essas alunas exerciam um efeito de liderança e adesão sobre os diversos grupos das respectivas salas. O papel delas no interior de suas salas contribuiu para a adesão das três turmas, pois elas circulavam entre todos os grupos e conseguiam a participação e envolvimento dos/as colegas de sala. O objetivo era criar intervenções no pátio para as turmas das primeiras e segundas séries durante o intervalo de aulas.

O primeiro passo foi a criação de um grupo virtual em uma rede social que combinávamos as ações e que incluía representantes das três salas das terceiras séries para a organização do evento e também a minha participação a pedido da direção. O grupo se chamava **Dia da Mulher** e tinha como imagem de identificação a frase *'We can do it!'*⁸⁷, seguida da figura de uma operária. A escolha remetia à figura do feminismo como uma força social. A função do grupo era partilhar propostas viáveis que pudessem ser executadas e de baixo custo, de modo a fazer com que os/as estudantes das primeiras e segundas séries interagissem no espaço. Além das estratégias para a intervenção, as alunas se comunicavam e trocavam informações sobre músicas, filmes e poemas para que as demais conhecessem o histórico do **Dia da mulher**.

⁸⁷ *We Can Do It!* (em português, 'Nós somos capazes de fazer isso!') é o título de um cartaz de propaganda criado por J. Howard Miller em 1943 para a empresa Westinghouse, com a finalidade de levantar o moral dos seus trabalhadores durante o esforço de guerra dos Estados Unidos.[1] O cartaz é baseado em uma fotografia em preto e branco tirada de uma operária que então trabalhava na base aeronaval de Alameda, na Califórnia. O cartaz foi visto por pouco tempo, e apenas pelos empregados da Westinghouse, durante a Segunda Guerra Mundial. Foi redescoberto nos anos 1980 e amplamente reproduzido em muitas formas. Desde então, a figura retratada no cartaz passou a ser identificada como Rosie the Riveter, uma icônica personagem representativa das trabalhadoras envolvidas no esforço de guerra. Não se conhecem exatamente as circunstâncias dessa redescoberta. O link é https://pt.wikipedia.org/wiki/We_Can_Do_It!

A professora de Artes participou também da atividade, pois poderíamos contribuir na mediação com a direção para ter a aceitação e também a disponibilização do espaço e do material necessário. Essa escolha deveu-se ao nosso envolvimento com questões sobre mulheres e feminismo na sala de aula, pela abertura em sala de aula para trazer temas do cotidiano e por sempre aderirmos às ideias propostas pelos/as alunas

A: Vocês conversam com a gente sobre o papel da mulher na sociedade, se posicionam e falam que temos que lutar pelo nosso lugar. E ver o mundo com esperança.

S: Vocês se importam com esses temas. As outras professoras, elas mostram com o exemplo que são fortes, mas vocês conversam sem medo desses temas de mulher.

(Roda de conversa com o grupo de alunas para a avaliação da intervenção)

Diferente dos outros eventos em que as/os alunas/os participavam colaborando com as atividades propostas pelos professores, nessa intervenção no pátio, as etapas do processo foram desenvolvidas pelos/as alunos/as e as professoras participaram como parte do conjunto, sendo orientadas por elas. As propostas visavam utilizar materiais baratos e trazidos pela doação das próprias alunas que estavam organizando o evento, como seleção de músicas para o período do intervalo, batons vermelhos, pedaços de papel para escrever mensagens nos murais das salas e giz para desenhar no chão, paredes e portas. A sugestão de desenhos com giz veio da professora de Artes, para facilitar a organização do espaço após o final da proposta.

As duas terceiras séries da manhã começaram a preparar as atividades a partir da primeira aula da manhã, pois a intervenção aconteceria durante o período de intervalo, que teve duração de quinze minutos. Participar desse dia com as alunas que organizaram o evento me proporcionou um deslocamento de olhar, pois eu assumia outra posição. As estudantes prepararam e distribuíram as atividades para os demais colegas das salas a fim de todos/as contribuíssem para o evento aconteceu durante o intervalo do recreio. Não estar no controle e estar incluída nos afazeres, participando das conversas sem que naquele momento mesmo fosse chamada de professora, mas ser tratada pelo encurtamento do nome, passando a ser chamada de 'Nat', configurou um estreitamento que permitiu uma experiência próxima. Outra inclusão no grupo das estudantes foi o uso do batom vermelho. Tanto as estudantes quanto os estudantes das terceiras séries que aderiram à intervenção usaram batom nos lábios para

FIGURA 25-PORTA DO SANITÁRIO FEMININO– DIA INTERNACIONAL DA MULHER (2018)



Fonte: elaborada pela autora

Alguns alunos/as desenharam nas paredes e nas portas dos banheiros masculinos e femininos (figuras 25 e 26) e no muro próximo ao portão de entrada dos alunos (figura 24). Essas interações causaram adesão e empatia dos/as alunos/as, mas a intervenção realizada na porta do banheiro masculino (figura 26) causou desconforto nos/as alunos/as, professores/as e funcionários/as, que pediam que eu interviesse na ação das alunas que afixaram um absorvente pintado com batom vermelho e escreveram '*Imagine se os homens tivessem nojo de estupro como têm de menstruação*'. A menção ao caráter apelativo dessa intervenção gerou revolta e conversas acaloradas entre os que defenderam a permanência e os que pediam a retirada dos termos. Por fim, as alunas retiraram o absorvente e apagaram a intervenção para que não tivessem problemas com a direção.

As funcionárias responsáveis pela limpeza sinalizavam que o **Dia da Mulher** era um momento para que recebessem reconhecimento, flores, palavras de agradecimento. Entre as conversas questionaram quem iria organizar a 'bagunça' no pátio, por que também eram mulheres e mereciam respeito no seu trabalho. Para não entrar em embate com a administração da escola, o conjunto dos alunos das terceiras séries realizou um mutirão de limpeza no pátio no dia consecutivo à atividade do Dia da Mulher, deixando todo o pátio limpo e organizado.

FIGURA 26-PORTA DO SANITÁRIO MASCULINO– DIA INTERNACIONAL DA MULHER (2018)



Fonte: elaborada pela autora

Podemos pensar a pertinência do ensino de temáticas de gênero como uma questão educacional quando ainda nos deparamos com os “muros simbólicos” nas relações escolares que interferem como fatores de aprendizado. A intervenção foi encarada pela equipe de limpeza não como uma questão educacional, pois o espaço de aprendizado parece se limitar às salas de aula, descaracterizando os espaços de convívio do jovem como meios de contato e com possibilidades educativas. Ao reduzir-se a uma ‘bagunça’, percebemos que há uma segmentação dos espaços como lugares em que se pode ensinar e quem pode ensinar.

O mutirão de limpeza organizado pelos/as alunos/as mostra como as relações escolares precisam ser repensadas, pois os/as estudantes acataram as reclamações das funcionárias para que não houvesse futuras proibições de outros eventos. A compreensão desses jovens sobre a estrutura hierárquica e disciplinar da escola elucida a clareza que eles têm do processo. Cabe, no entanto, pensar como trazer o conflito como algo para o interior das práticas educativas como elemento a ser discutido e desconstruído para que os sujeitos consigam compreender que o ambiente escolar é espaço para as diferenças entre pessoas.

O pátio é lugar de convívio comum, assim como todos os ambientes escolares e, desse modo, todos são meios com possibilidades educativas em que as diferentes pessoas, com suas particularidades circulam, e entram em contato. Nesse espaço de contato mais intenso e político, é necessário negociar e observar que os fluxos são

contínuos, podendo operar de forma harmoniosa ou conflituosa, capacitando os sujeitos para a compreensão da diversidade de situações.

Ao término dessa proposta de intervenção, as garotas que organizaram essa intervenção com o absorvente, que gerou muitas manifestações de apoio e também contrárias, relataram que

A: Olha, professora, nossa intenção não era desrespeitar ninguém, mas era “causa” mesmo porque se eles [homens] tivessem nojo de *estrupá* as mulheres como eles têm de ver um absorvente, porque eles quase morrem. Então era pra dá mal-estar mesmo! Olha tem uns funks que fala coisa muito pior e ninguém presta atenção. Agora porque viu, fica falando.

J: Pra você ver, né? Era só batom, mas que louco ter nojo do absorvente, né? Não era as palavras que tava incomodando, era o absorvente. Não que eu goste de ver, também acho meio nojentinho, mas...

S: O que você achou professora? Foi muito? Será que vai dar problema pra você? Qualquer coisa joga pra nós, nas nossas ideias. Na hora, eu até fiquei em dúvida, mas depois eu me convenci que tava certo e, mesmo com os meninos querendo tirar, eu que não tava muito certa, foi eu que mais ranquei a mão deles de não tirar.

L: Professora, teve muita gente que veio dizer que a gente era *loca* por que tava querendo criá cena, inventá as coisas. Geralmente era os moleques, mas eles são zueiros pra tudo. Até se tivesse colocado uma foto de *muié* bonita, eles iam *zuá*. Mas teve um monte de mina que veio me cumprimentá. Nessa hora eu senti que isso era importante, que tudo era na verdade. Tem até umas do segundo que vieram falar de umas ideias pra fazer ano que vem, tamo semeando, né? Fazer nome.

(Roda de conversa com as alunas que organizaram a atividade de intervenção)

Essa cena que ilustra especificamente um dia no ambiente escolar nos ajuda a perceber a natureza do conflito sobre os papéis do masculino e do feminino no ambiente escolar. A afirmação de atividades que colocam a mulher em relevância e debate o seu papel social nos faz perceber a reprodução do ideal **romantizado** de mulher no imaginário dos adolescentes e do entorno dos agentes escolares. A ‘mulher’ é aquela que ocupa o espaço público, mas que se apresenta como submissa, educada, silenciosa, dependente e que será a mãe, esposa, jovem trabalhadora que saberá qual o seu lugar e que não se mostra com outras características.

Seguindo a proposição de Quijano (2005), as relações de poder se estabelecem de forma decisiva na corporalidade, pois o corpo implica a pessoa e, ao se libertar, a pessoa devolve ao indivíduo o controle de instâncias básicas de sua existência social, como sexo, subjetividade e autoridade. A menção cênica aos fluidos menstruais, expostos em frente do banheiro masculino, tomada como ações que foram descontroladas, agressivas e desnecessárias, ressalta a aceitação de um papel

de mulher mitificado e que tudo o que a ele pertence deve ser escondido ou invisibilizado. Nesse sentido, com o uso dos fluidos menstruais como característica do corpo feminino que não se deve pôr à mostra, também se torna possível a associação desse elemento à violência ao corpo feminino, marcada pela menção a abusos como estupro, que ficam subentendidos na liberdade masculina de livre acesso ao mundo frente à submissão feminina.

O dia 8 de março ainda nos coloca outras questões de silenciamento evidentes, pois o marco comemorativo coloca em discussão a mulher e os dilemas vivenciados em um mundo em desigualdade de gênero. Aborda as mulheres que nasceram em corpos cisgêneros⁸⁸, de modo que as experiências de corpos transgêneros⁸⁹ e sobre o direito de existir e se exercer legitimamente como mulher passavam muito longe de serem discutidos na escola como forma de enfrentamentos que as mulheres ocidentais poderiam requerer. Os corpos das garotas são corpos políticos. São garotas que têm embates no campo familiar para que aceitem seus relacionamentos homoafetivos, corpos racializados que convivem em um mesmo grupo com garotos que se definem pela convicção em sua heterossexualidade. São franjas de relações sociais contínuas e descontínuas nas salas de aula que apontam para o lugar de fala.

A organização comemorativa do Dia da Mulher assim como outros, como o Dia do Índio ou a Semana da Consciência Negra, apontam o que os movimentos sociais feministas, negros e de minorias sexuais denunciam há anos sobre a ausência de suas figuras na história. Alguns professores bem-intencionados procuram realizar sensibilizações através de atividades para marcar a existência dessas questões, mas não ferem o curso 'normal' do cotidiano escolar, são apenas deslocamentos nos quais

aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente e de estranho. Ao ocupar, excepcionalmente, o lugar central, a identidade "marcada" continua representada como diferente. (LOURO, 2003, p. 45-46)

Em síntese, buscamos apresentar como o fazer pedagógico com um conjunto de temáticas como gênero e sexualidade podem sensibilizar os alunos e as alunas, mesmo se tratando de uma data comemorativa, mas como nesse processo de ensino e aprendizagem a reflexão sistematizada introduziu uma temática inexistente

⁸⁸ indivíduos que estão em concordância da identidade de gênero do indivíduo com a sua configuração hormonal e genital de nascença

⁸⁹ Indivíduo que se identifica com um gênero diferente daquele que corresponde ao seu sexo atribuído no momento do nascimento

anteriormente no cotidiano da escola, de modo que gerou envolvimento dos alunos que usaram suas vozes e possibilidades para criar e intervir no espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa problematizamos como ensinar gênero na escola, de modo a evidenciar a pertinência das temáticas de gênero quando abordadas no ensino de Sociologia para os alunos de Ensino Médio. Ao longo dos capítulos procuramos responder a algumas questões centrais para a pesquisa, tais como o que pensavam/conheciam os estudantes a respeito das temáticas de gênero propostas no Caderno do Aluno de Sociologia oferecido pela SEE/SP, ou se ao abordar essas temáticas de gênero e sexualidade havia algum efeito/eficácia nas práticas do cotidiano escolar ou ainda se a formação docente em gênero poderia contribuir no projeto de uma escola inclusiva.

A partir do levantamento bibliográfico dos materiais didáticos fornecidos pela SEE-SP e da observação participante e pesquisa-ação, procuramos investigar como Gênero e Sociologia se foram constituindo como elementos de ensino para jovens. O campo de disputas políticas em torno desses elementos na educação brasileira pode ser notado pelo histórico descontínuo da disciplina de Sociologia na escola secundária, bem como o gênero. Acrescentamos que a sexualidade envolve temas que têm encontrado percalços para se manter como conquista dos movimentos sociais na constituição de políticas que visem ao enfrentamento das desigualdades presentes na sociedade brasileira através da educação pautada na cidadania plena e nos direitos humanos. Diversos setores conservadores da política nacional têm procurado refrear essas temáticas nos planos de educação para a próxima década.

O Currículo de São Paulo não está alinhado à proposta OCEM de Sociologia PCNEM, pois os Cadernos do Aluno colocaram a ênfase do currículo para pedagogia nas competências e habilidades, aproximando-se do modelo de gestão neoliberal de educação que privilegia a avaliação em detrimento do processo educativo como totalidade. Nas OCEM de Sociologia encontramos o ensino da disciplina de modo a promover um raciocínio sociológico no estudante, mas os Cadernos de Sociologia não promovem essa possibilidade formativa nem para os/as professores/as, tampouco para os/as estudantes. Na prática, esse modelo insere os sistemas de ensino nos mecanismos de mercado, pois, ao se adotarem sistemas de bonificação por produtividade, promoção de carreira e metas para melhoria salarial, percebemos que o papel do professor se desloca para uma posição técnica, uma vez que os Cadernos apresentam as orientações de condução da aula, incluindo as respostas esperadas.

Compreendemos que uma das questões a pontuar se encontra em como promover entre os docentes os requisitos para que consigam dominar as temáticas de forma que consigam avançar além da rotina proposta nos Cadernos . As longas jornadas de trabalho, o fracionamento das aulas em várias escolas, as condições salariais que vulnerabilizam a condição do docente, que acaba por se reduzir a um técnico e deixa de ser pesquisador, são alguns dos enfrentamentos para pensarmos esse cenário complexo. Contudo, pensamos no papel das universidades na formação de docentes sensíveis às questões de gênero, de modo que a abordagem não estivesse localizada em algumas disciplinas escolares, mas que fosse um olhar do docente para seu cotidiano, buscando uma forma de problematizar em suas aulas e em seus conteúdos escolares. A sensibilidade dos educadores promoveria uma ampliação do diálogo da escola na construção dos direitos humanos e da cidadania plena de forma intencional e com isso promoveria uma escola alicerçada na inclusão das diferenças. (BRABO, 2008).

O Currículo de Sociologia homogeneiza a situação complexa de uma rede de ensino heterogênea, de forma que as realidades contextuais da juventude paulista são colocadas em uma condição superficial e reduzidas a um conjunto de habilidades com a finalidade específica de obter resultados nas avaliações do SARESP. O foco cada vez menos se encontra no/a aluno/a e mais no que são as exigências para se alcançar o desempenho desejado pela avaliação externa, com todos os esforços pedagógicos e planejamentos focados em atingir o índice.

Ao promovermos apenas habilidades e competências para avaliações de rendimento escolar, limitamos o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes e da própria atividade docente à esfera 'do fazer', que consiste em criar um ambiente educacional que valorize a leitura e a escrita e aprenda a calcular, mas que exclua 'ensinar a pensar', de modo que o estudante possa refletir criticamente e com autonomia à medida que domina o conjunto de saberes historicamente acumulados.

Nesse sentido, o ensino de Sociologia executa um papel muito aquém de suas potencialidades enquanto disciplina no Ensino Médio, pois a forma de seleção dos conteúdos do Caderno de Sociologia aborda os temas de forma superficial e informativa, sem que exista uma preocupação em conceituar e abstrair. Tais temas ficam no nível de identificação de gráficos e informações textuais que não aprofundam as discussões temáticas, mas cumprem o papel de informar sobre sua existência e

não refletir criticamente. Ao seguirmos as sequências das propostas de aprendizagem propostas nos Cadernos de Sociologia do Professor e do Aluno, era-nos possível traçar uma perspectiva comparativa entre o que os estudantes sabiam dos temas e o que foi agregado no processo pedagógico. Percebíamos que pouco havia sido agregado à aprendizagem dos/das estudantes e que não havia um raciocínio por parte dos estudantes, mas apenas a emissão das mesmas opiniões.

Especificamente, ao abordar-se as temáticas de gênero no Currículo de Sociologia, foi possível examinar nos conteúdos que a forma como abordam as temáticas cumpre apenas um papel informativo, pois as questões não abordam elementos próximos das vivências juvenis, como, por exemplo, a construção das identidades de gênero como elemento de ampliação de diálogo sobre pluralidade e a escola como espaço para a diferença. Ao contrário, as temáticas de gênero carregam ainda o peso do negativo à medida que só são exploradas as nuances da desigualdade no mercado de trabalho entre homens e mulheres ou a violência contra a mulher. Esses temas são relevantes para a construção de uma sociedade mais sensível a essas questões, mas deixar invisíveis as experiências subjetivas que envolvem as temáticas de gênero é não se comprometer com a desconstrução dos padrões estabelecidos.

As bases teóricas do Currículo de Sociologia apresentam a categoria gênero como elemento de construção sociocultural que tem como fundamento as diferenças percebidas no corpo através dos sexos. Ao utilizarem essa proposta, os autores engessam a possibilidade de discutir os corpos que fogem a essa coerência sexo/gênero, uma vez que não problematiza as possibilidades de identidades de gênero como elementos diversos e legítimos em nossa sociedade. A comprovação de que essas temáticas recebem pouca relevância mostra-se na menção do movimento LGBT nos Cadernos da terceira série como um movimento social contemporâneo associado às formas de participação democrática.

Uma noção singular de gênero e sexualidade é adotada nos currículos escolares e nas práticas das escolas. A instituição escolar pauta suas ações por um padrão que compreende a masculinidade e feminilidade a partir da coerência com o corpo biológico, sendo a forma de sexualidade legitimada a heterossexualidade, de modo que o que se desvia desse padrão é invisibilizado nos currículos escolares.

As temáticas de gênero presente nos Cadernos de Sociologia, mesmo que tratadas de forma superficial e pouco desafiadora, cumprem um papel importante, pois

sua presença permite que se legitime a abordagem dos assuntos em sala de aula e, como tal, possibilitam a introdução de outros recursos, como vídeos, textos ou imagens que ajudem a propor uma reflexão mais aprofundada sobre os temas.

A pertinência dessas temáticas encontra-se justamente no desafio real imposto à escola em ser um espaço em que as diferenças das mais diversas origens compõem o cenário escolar a partir da desconstrução dos silenciamentos das minorias e assumindo que as relações de força invisibilizam os sujeitos de modo que não possam aparecer como elementos de conteúdos pedagógicos ou sequer que tenham espaço para se exercerem livremente em sociedade.

Fazer uma pesquisa na escola no contexto de uma cidade pequena em que muitos jovens têm como meio de sociabilidade as visitas às suas igrejas, que refletem uma postura conservadora quanto às temáticas de gênero e paralelamente na escola convivem com jovens que passam por processos não normativos para a construção de suas identidades de gênero mostrou que, ao abordar essas temáticas com precisão e reflexão, houve impactos significativos na experiência cotidiana de muitos deles.

O relato dos casos apresentados nas três turmas de Ensino Médio procurou reforçar a pertinência de se conhecer bem os temas abordados em sala de aula, pois temáticas como gênero e sexualidade se encaixam em temas polêmicos que podem apresentar, nas falas dos alunos, a reprodução de discursos que se espera refletir com eles. Nessas salas, não havia na situação de aprendizagem temas como pedofilia, linchamento, estupro, pornografia por vingança, identidades de gênero e sexual, mas esses elementos foram acionados pelos/as estudantes de um ponto de vista emocional, de modo que exigiram a utilização de materiais complementares através de dinâmicas, vídeos, charges e músicas para mobilizar certas percepções reflexivas presentes nas falas dos alunos que exigiam atenção e refinamento para que pudessemos sensibilizar para os temas propostos.

Ao termos dimensão de que esses casos fazem parte do cotidiano da sala de aula, buscamos refletir que a forma como os temas se apresentam no Caderno do Professor não habilita uma apropriação consistente que possibilite ao professor discutir com seus alunos temas de maneira a possuir bases teóricas e práticas para construir uma percepção no aluno que saia do nível emocional e opinativo e passe a ser visto como distante e racional.

Ao apresentarmos as temáticas de gênero no cotidiano escolar, percebemos uma ligeira mudança, ao menos nas posturas dos alunos nas aulas de Sociologia,

como a diminuição de certas formas de falar jocosas e pejorativas. Os alunos foram sensibilizando as turmas e melhorando as relações entre si, de modo que já existe uma vigilância entre eles sobre o sentido do que dizem quando envolvem determinados tipos de ofensas relacionados ao feminino. As turmas que ingressam nas terceiras séries têm criado seus projetos para realizar o **Dia Internacional da Mulher** para refletir na escola sobre a situação da mulher na sociedade.

Esses são ganhos significativos, ainda mais quando vivemos em uma conjuntura política e social que se tem dedicado a **vigiar** as escolas em busca de atacar/combater a 'ideologia de gênero', sentido esse que vai na contramão do que se apresenta nesta tese, em que a experiência acumulada apontou a necessidade de se tratar dessas temáticas, pois a educação como direito permite que os sujeitos encontrem meios para melhorar seu acesso a direitos por dominar a posse deles.

Em suma, esta pesquisa não deseja responsabilizar os organizadores do Currículo de Sociologia por omissão ou viés ideológico conservador, mas sim pensar no compromisso do que se ensina alinhado com a sociedade que se deseja alcançar, de modo que a existência de determinados temas, como gênero no currículo, implica a possibilidade desses materiais de contribuir para a valorização da diferença como propósito da educação a fim de alcançar a sociedade que se deseja.

Estamos vivendo um momento político preocupante, pois vemos o ataque deliberado de frentes parlamentares conservadoras que retiraram o termo *gênero* dos documentos oficiais, como os planos nacionais, estaduais e municipais de educação. Percebe-se que a ausência de determinados conteúdos e sujeitos sociais refletem as intenções políticas de invisibilização e exclusão de acesso aos meios democráticos. Da mesma forma, o ataque contínuo às disciplinas de humanidades, especificamente com as constantes incisivas públicas que afirmam a retirada de Sociologia e Filosofia dos sistemas de ensino como justificativa de uma visão simplista que reduz essas disciplinas a 'formação de militância política', entristece-nos e preocupa-nos, pois se mostra como um retrocesso nos ganhos em termos de direitos alcançados. A preocupação também funciona de alerta para compreender que nenhum direito alcançado é permanente e que é preciso estar atento às forças contrárias a fim de proteger e resistir para que conquistas coletivas não retroajam e se aprimorem.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Mirian. **A voz e a escuta**: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014>. Acesso em: 15 nov. 2015.

BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli. Formação de professores de Sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-crítica. **Mediações**: revista de ciências sociais. Londrina, v. 12, n. 1, p. 173-195, jan./jun. 2007,. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3395>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Educação e democracia**: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. **Ex aequo**, Vila Franca de Xira, n. 17, p. 155-165, 2008. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602008000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2018.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 ago. 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. v. 3.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2017. Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de

2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.151-173.

CAÇÃO, M. I. Proposta curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da Tylerização na educação pública. **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, p. 380-394, mar./set. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9099>. Acesso em: 26 jan. 2017.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, p.401-412, maio 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/416/381>. Acesso em: 16 jul. 2017

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171, jan. 2002. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>. Acesso em: 18 maio 2019.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. esp. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> . Acesso em: 13 maio 2017.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 222-232, 1997. Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANG_ELINA_E_MARILIA.pdf .Acesso em: 24 ago. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade do saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2019.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Podessa (org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012, 324 p.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LIRA, A.; JOFILI, Z. O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 3, n. 1, p. 22-41, 2010. Disponível em: <http://www.ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/105/104>. Acesso em: 15 jul. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades às preocupações teóricas teórico-metodológicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dezembro de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 de agosto de 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 ago. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUNA, Naara. A criminalização da "ideologia de gênero": uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 50, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104. Acesso em: 01 maio 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Campinas: LEPED/Unicamp, 2003.

MENDONÇA, S. G. L. O processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996-2016). *In*: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin. (org.). **A sociologia na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez., 2015.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFScar, 2014.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado**. Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-g9922017000300725&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 06 ago. 2018.

MORAES, Amaury César. Propostas curriculares de sociologia para o ensino médio: um estudo preliminar. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Podessa (org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 121-134.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, p. 359-382, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em jul. 2019.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In*: MORAES, Amaury Cesar. (org.). **Coleção explorando o ensino de sociologia**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2010, v. 15, p. 45-62.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Rogério Cruz. “A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 66, p. 321-326, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400321&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 maio 2019.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. As temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no ensino médio: interface entre a institucionalização da sociologia e a extensão universitária. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFScar**, v. 6, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2016.

PEREIRA, Alexandre. **Quando o antropólogo quer saber o que é ser um professor: uma descrição tensa**. Porto Seguro: [s.n.], 2009.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4782010000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2009.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Buenos Aires, p. 117-142, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

RAMOS, Jefferson. “Não fale disso na escola”: relações de gênero, homossexualidade e educação. *In*: ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; COSTA, Maria Fabiana da Silva (org.). **Educação, estado e diversidade: perspectivas e desafios**. [S.l.: s.n.]: 2018, p. 89-113.

RESES, E. ... **E com a palavra**: os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2004.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. *In*: CARVALHO, L. M. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. Um Discurso Sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. **Estudos Avançados**. USP, vol.2 n.2, p. 46-71, mai/ago., 1988.

SANTOS, M. B. **A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias /Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do aluno**: Sociologia. São Paulo: IMESP, 2014a. v. 2. 1ª série.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Sociologia. São Paulo: IMESP, 2014b. v. 2. 1ª série.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do aluno**: Sociologia. São Paulo: IMESP, 2014c. v. 2. 2ª série.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Sociologia. São Paulo: IMESP, 2014d. v. 2. 2ª série.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do aluno**: sociologia. São Paulo: IMESP, 2014e. v. 1. 3ª série.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: Sociologia. São Paulo: IMESP, 2014f. v. 1. 3ª série.

SAVIANI, Nereide. Políticas Curriculares: elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 29-36, jan./jun. 2009.

SCHRIJNEMAEKERS, S.; PIMENTA, M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o projeto *São Paulo faz escola*. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622011000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 nov. 2012.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.1-30, jul./dez. 1995.

SGANZELLA, Natália C. M. **Ser mulher e ser prostituta, histórias de vidas das mulheres**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SGANZELLA, Natália C. M. **“Feita só por mãe!”**: sentidos de maternidade e família entre mulheres prostitutas. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/202/3921.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 mar. 2018.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In*: MORAES, Amaury Cesar (org.). **Coleção explorando o ensino de sociologia**. 1. ed. Brasília: MEC, 2010. v. 1. p. 23-31.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIANNA, Cláudia. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise dos documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, p. 407-428, maio/ago. 2006.

ANEXO 1 – Música: Jack

Senhor caderno
Eu me interno com a caneta
Pra compor contra a injustiça
Que assola nosso planeta
É muita treta
Ela desceu do ônibus
Encontrou com o namorado
Numa noite sem verão
E no seu coração
Paixão desenfreada
Desceu a rua só
Dez da noite
Na quebrada
De repente medo vem
Por alguém foi abordada
Um cano na cintura
Ela ficou paralisada
Assustada
Achou que era um assalto
Maldade de boné
E oitão no asfalto
Magro, alto
No rosto uma cicatriz
Mais um verme vai fazer
Outra família infeliz
Ela fez o que ele quis
Deu bolsa e o celular
Finge que namoramos
Se gritar vou atirar
Não teve como escapar
Sozinha, arrastada
Pro matagal escuro
Sua roupa foi rasgada
Cadê suas amigas?
Onde que estão seus manos?
Outra mulher estuprada
Com vinte e poucos anos
Interromperam seus planos
Uma vida despedaçada
Eterno é o trauma
Na alma violentada
Ela beirou a morte
E a beira do abismo
Conheceu o ódio
Assassino com machismo
No pente entupido
De maldade
Covardia
Com soco e coronhada
Outro estupro acontecia

Quero ver seu amor
Quero ver sua esperança
Quando ver um lixo humano
Mutilando outra criança
Fiz a rima de vingança
Mas talvez não mude nada
Enquanto eu estou rimando
Outra mina é assassinada
De carteira assinada
Ela estava com fé
Levantou bem cedo
Tomou banho e fez café
Deu um beijo na sua mãe
E andou uma hora a pé
Nunca mais voltou pra casa
Sumiu outra salomé
Final muito comum
Todos sabem qual que é
O preço que se paga
Por ter nascido mulher

Por mim, por nós
Pelos nossos avós
E nossos ancestrais
Mulheres vocês já sofreram demais!

A dor do próximo
Não te comove na trilha
Quero ver quando essa dor
Envolver tua família
Juntaram a matilha
É formação de quadrilha
Agora outro jack
Vai sentir o aço que brilha
Fiquei sabendo que ele foi capturado
Na favela todos sabem
O castigo de tarado
Os lobos estão com fome
Então preparem os talheres
Cadê a valentia
Do assassino de mulheres?
Já faz uma semana
Que ele paga os pecados
Até quando ele aguenta
Todo dia é mutilado
O verme sangra muito
Tem espírito de porco
Talvez toda sua dor
Ainda seja pouco

Segura o troco
Na rua principal
Samu está resgatando
Mais um jack sem o pau
Ao lado do seu corpo
Suas mãos numa sacola
Furado igual peneira
Sem a língua e sem as bola
Estuprador de escola
Cada dia nasce uns cem
Mas esse foi pro saco
Não estupra mais ninguém
Perdão

Por mim, por nós
Pelos nossos avós
E nossos ancestrais
Mulheres vocês já sofreram demais!
Site : <https://www.lettras.mus.br/nocivo-shomon/jack/>

