

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**Amanda Dória de Assis**

“As meninas são mais maduras”, “os meninos são infantis”:  
regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de  
Educação Física.

**Tese de Doutorado.**

**PORTO ALEGRE**

**2021**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO  
Linha de pesquisa: Prática Pedagógica e Formação de Professores

Amanda Dória de Assis

“As meninas são mais maduras”, “os meninos são infantis”: regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de educação física.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano. Sob a orientação do professor Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

CIP - Catalogação na Publicação

Dória de Assis, Amanda  
"As meninas são mais maduras", "os meninos são  
infantis": regulação de gênero no I ciclo e suas  
interfaces nas aulas de educação física / Amanda  
Dória de Assis. -- 2022.  
204 f.  
Orientador: Elisandro Schultz Wittisorecki.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, , Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Escola. 2. Gênero. 3. Educação Física Escola. 4.  
Currículo. I. Schultz Wittisorecki, Elisandro, orient.  
II. Título.

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

NATUREZA DO DOCUMENTO: Tese de doutorado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano /  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica

TÍTULO DA PESQUISA: “As meninas são mais maduras”, “os meninos infantis”:  
regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de educação física.

### **OBJETIVOS:**

- Analisar fatores sociais que atravessam a vida das estudantes.
- Analisar, sob a perspectiva das/os docentes, modos de subjetivação no I ciclo.
- Analisar os discursos que atravessam os modos de produção de subjetivação das meninas.
- Compreender, sob a perspectiva das/os docentes, performatizações de gênero no I ciclo.
- Analisar a regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de educação física.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Silvane Fensterseifer Isse (UNIVATES)

---

Professor Dr. José Geraldo Soares Damico (UFRGS)

---

Professor Dr. André Luiz Dos Santos Silva (UFRGS)

---

Orientador Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki –UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Às professoras colaboradoras da pesquisa. Muito obrigada!!! Vocês deram vida à tese. Gratidão por tudo que compartilharam comigo!

À minha mãe, meu respeito e gratidão. Obrigada por tudo!!! Não teria nem feito faculdade se não fosse tua crença de que sim, eu poderia ter acesso ao ensino superior. Obrigada por ser exemplo de mulher que sobrevive e vive firme e forte a tudo. Também agradeço muito a toda família, meu irmão e irmã, as/os primas/os... que sempre me apoiaram e ajudaram, contribuindo de diferentes formas para que eu conseguisse seguir na vida acadêmica. Obrigada!!

Muito obrigada, Luciana! Não tenho como citar tudo que tu fizeste. Dos muitos mimos pra me ajudar a "focar" na tese, até as colaborações na correção, somadas ao afeto que afeta a tese. Meu amor, muito obrigada! A gratidão se estende a toda família Vivian, pelo baita incentivo!

Gratidão ao grupo de pesquisa F3P- EFICE que me acolheu, e foi ao longo destes anos respeitando minhas posições teóricas, acolhendo minhas pautas. Muito obrigada, pessoal!! Em especial, agradeço à Natacha, grande companheira desde o mestrado, gratidão por tudo!

Agradeço ao meu orientador Elisandro, pelo espaço que oportunizou a realização do mestrado e do doutorado e pelas muitas partilhas! Gratidão imensa!

Agradeço à Professora Silvane Fensterseifer, e aos professores José Damico e André Luiz pela disponibilidade e pelas contribuições para ajustes e melhorias da tese. Obrigada banca!!

Gratidão às minhas amigas! Nossa caminhada por aí foi um motor provocativo para a produção do tema da tese. Nossas vivências como

mulheres, independentes, que adoram colocar o bloco na rua; nossas problematizações de bar, incidiram diretamente nos problemas de pesquisa. Que baita rede de mulheres nós formamos! Em especial, agradeço à Manu e à Barbará, que mesmo com afastamento geográfico e afastamento pandêmico, continuaram sempre perto, mesmo que virtualmente.

Boa parte desta tese foi escrita literalmente no chão da escola. Na verdade, de escolas. Nestes espaços, pude contar com a parceria e incentivo de muitas colegas que por meio de diferentes gestos contribuíram com a tese. Então só tenho a agradecer! Talvez as colegas não façam ideia do quanto influenciaram minha escrita e me ajudaram a produzir a tese. De modo especial, agradeço às/aos companheiras/os das EMEF Judith, Colégio de Aplicação da UFRGS, EMEF Chapéu do Sol, EMEF América e EMEF Morro da Cruz. Gratidão pessoal!

## RESUMO

Esta tese discute gênero no I ciclo do Ensino Fundamental, em especial, analisando o modo pelo qual as meninas vêm se produzindo nesta etapa de ensino e suas interfaces nas aulas de Educação Física. Para tanto, foi realizado um estudo com trabalhadoras em educação que atuam no I ciclo (os três primeiros anos do ensino fundamental), quais sejam: orientadora educacional do I ciclo, docentes referências, docentes especializadas de Educação Física e docente especializado de Artes-educação de escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de perspectiva pós-crítica em educação, que tem como instrumentos de pesquisa entrevistas. A partir disso, o argumento geral dessa tese é que no currículo do I ciclo, mais do que alfabetização letrada, aprende-se no ciclo alfabetizador uma leitura binária de gênero projetada pela racionalidade ocidental moderna. Isso se efetiva na constituição binária dos espaços, dos materiais pedagógicos e escolares e pelo controle das/os estudantes, que por meio de ofensas misóginas e homofóbicas controlam a manutenção da heteronormatividade. Nesse cenário, naturalizam-se ideias como “as meninas são mais maduras” e “os meninos são infantis”. Como efeito, naturaliza-se também que as meninas sejam mais responsabilizadas desde pequenas pelo trabalho doméstico, também são vistas desde cedo como sexualizadas; enquanto os meninos são vistos como naturalmente mais bagunceiros e irresponsáveis. Além dessas problematizações, a partir de análises interseccionais, pude compreender que por meio de diferentes mecanismos – piadas, humilhações, deslegitimação da cultura afro-brasileira na escola– que os modos de subjetivação são diferentes entre meninas negras e meninas brancas. A Educação Física enquanto componente curricular do I ciclo apresenta-se como uma disciplina em que as diferenças de gênero são visíveis, pois é um espaço em que os corpos ficam mais expostos. Também perpassam as aulas as relações de saber-poder relacionadas a certas práticas corporais que legitimam os meninos a se sentirem mais autorizados a fazer as aulas e a estabelecer disputas com as professoras acerca do que deve ser trabalhado em aula. A partir do que foi apresentado até então, compreendo o quanto desde o I ciclo há uma retórica de enunciados e práticas que põe em marcha regulações de gênero, que reitera a matriz heterossexual. Assim, no ciclo alfabetizador aprende-se uma leitura generificada.

**Palavras-chave:** Educação; Gênero; Educação Física escolar; Currículo.

## ABSTRACT

The thesis debates gender in elementary school (first cycle), particularly analyzing how girls create themselves in this stage of education and its interfaces in Physical Education classes. For this purpose, the research was undertaken with the personnel of the elementary schools, namely: school counselors, reference teachers, specialized Physical Education teachers, and specialized art teachers, all in municipal schools in Porto Alegre (Brazil). Methodologically, it is qualitative post-critical research in education, with interviews as instruments. From this starting point, the main argument of the thesis is that the school curriculum of elementary school is a mechanism of mass subjectivation of the heterosexual cast. More than lettered alphabetization, the alphabetizing cycle teaches a binary read of gender, projected by modern western rationality, bounded by pure physicality. That is effectuated in the binary construction of spaces, of materials, and by the control of students (girls and boys), that control the maintenance of heteronormativity with misogynist and homophobic insults. In addition, teachers are products and producers of this gendered curriculum, since the intersection of gender and childhood discourses has as an effect the construction of a majority of white women as the educational staff that works with children. Therefore, the teachers are the reference, and from these repeated acts they teach and regulate gender. In this scenario, it is naturalized to think, for example, that "girls are more mature" and "boys are more juvenile". Actually, it is also naturalized that girls should be held responsible since childhood, while boys are seen as naturally rowdier and more irresponsible. Besides these problematizations, from an intersectional standpoint, I could understand that as a result of different mechanisms - jokes, humiliations, delegitimization of African-Brazilian culture at school - the subjectivation is different between white and black girls. Physical education as a subject of elementary school is an area in which gender differences are made visible, especially due to the fact that social differences are marked by pure physicality. It is also undeniable that the relations of knowledge-power related to certain corporal practices legitimize boys to feel more authorized to join classes and establish disputes with teachers about what should be worked in session. From what was presented, I comprehend how much since elementary school there is a rhetoric of statements and practices that set gender regulations,

which concern one or several students but also are at the same time a way of social regulation.

**Key Words:** School; Gender; School physical education; Curriculum

## LISTA DE SIGLAS

Antra – Associação nacional de travestis e transexuais

ATEMPA – Associação das Trabalhadoras em Educação do município de Porto Alegre

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Boleshs - Boletins Escola sem Homofobia

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DMLU – Departamento municipal de limpeza

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EFI – Educação física

EJA – Ensino de Jovens e adultos

EMEF – Escola Municipal de ensino fundamental

ERER – Educação para as relações étnicos-raciais

ESEFID – Escola superior de educação física, fisioterapia e dança

F3PEFICE – Grupo de estudos qualitativos formação de professores e prática pedagógica

LGBTQIA+ - lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais

MESP – Movimento escola sem partido

OMS – organização mundial da saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PL- Projeto de lei

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNS - Pesquisa Nacional de Saúde

PPGCMH – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano

PPP- Projeto Político pedagógico

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Scielo - Scientific Electronic Library Online

SMED –Secretaria Municipal de Educação

## **LISTA DE APONTAMENTOS OUTROS, PARA INÍCIO DE CONVERSA.**

No decorrer da tese abordarei inúmeras questões que atravessam a vida das alunas, alunos e alunes. Por conta disso, desde já aponto, em conformidade com a Audre Lorde, algumas noções que contribuem para compreender melhor as questões que trarei. De acordo com a autora:

“Racismo: é a crença na superioridade inerente a uma raça sobre todas as outras, o que implicaria seu direito à dominância.

Machismo: A crença na superioridade inerente a um sexo, o que implicaria seu direito à dominância.

Heteronormatividade: A crença na superioridade inerente a um padrão de amor, o que implicaria seu direito à dominância

Homofobia: o medo de sentimentos amorosos por membros do próprio sexo, o que se reflete em ódio por esses sentimentos em outras pessoas” (LORDE, 2021, p.57)

Esses apontamentos foram feitos pela Audre Lorde na abertura de um ensaio que escreveu sobre amor e diferenças. Trata-se de noções que expõem posicionamento pessoal fundamentado no acúmulo de estudos feministas.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1:** Organização dos ciclos na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre

**Quadro 2:** Dados referentes às colaboradoras da pesquisa.

## LISTA DE IMAGENS

**Imagem 1:** Marcha das Vadias – Porto Alegre.

**Imagem 2:** Marcha das Mulheres Negras – Brasília.

**Imagens 3 e 4:** Fotos da Marcha das Mulheres Negras- Rio de Janeiro.

**Imagem 5:** Mapa do município de Porto Alegre dividido por bairros, com sinalizações da localização das escolas, onde atuam as docentes colaboradoras da pesquisa.



## Sumário

<b><i>OLHANDO ENTRE AS JANELAS</i></b>	<b>20</b>
<b>1. <i>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</i></b>	<b>23</b>
1.1 Problemas de gênero na escola: aproximação ao problema de pesquisa	31
1.2. Problemas de pesquisa e objetivos	35
<b>2. <i>REVISANDO PRODUÇÕES SOBRE GÊNERO, ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA.</i></b>	<b>37</b>
2.1 Pesquisas sobre gênero nos anos iniciais do ensino fundamental	37
2.2 Revisão de literatura do grupo F3PEFICE	42
<b>3. <i>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</i></b>	<b>46</b>
3.1 Caminhos Metodológicos	51
3.1.2 Procedimentos metodológicos	51
3.1.3 Sujeitos da pesquisa e intercorrências pandêmicas	53
3.1.4 Produção dos dados da pesquisa	58
3.1.5 Cuidados éticos	59
<b>4. <i>A PRODUÇÃO DE SUJEITOS MODERNOS</i></b>	<b>62</b>
4.1 Sujeito, saberes e normatizações	66
4.2 Qual sexo? Olhares para o corpo e produção compulsória da heterossexualidade	68
4.3 Espaços de subjetivação - currículo e produção de sujeitos	75
4.4 Currículo da Educação Física e produção de sujeitos	80
<b>5. <i>ESTUDOS DE GÊNERO</i></b>	<b>86</b>
5.1 A constituição do termo gênero como categoria analítica	86
5.2 Desdobramentos teóricos e políticos	91
5.2.1 Teorização de gênero pós-identitária	95
5.2.1 “São elas por elas, escute esse samba que eu vou te cantar”	97
5.3 É PARA FALAR DE GÊNERO SIM! Gênero e sexualidades nos currículos escolares	103

<b>6. CENAS CONTEMPORÂNEAS</b>	<b>109</b>
6.1 <del>ideologia de gênero?</del>	118
<b>7. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE</b>	<b>123</b>
7.1 I ciclo de formação: composição do quadro docente e objetivos curriculares	127
<b>8. DISCUSSÃO</b>	<b>129</b>
8.1 “DORES DE TODOS OS TIPOS, FRIO, FOME...VIOLÊNCIA”: SOBRE O CONTEXTO EM QUE VIVEM AS ESTUDANTES	131
8.2 GÊNERO EM CENA: atos performativos de gênero no ciclo alfabetizador	138
8.3 “AS MENINAS SÃO MAIS MADURAS”: regulação dos corpos no I ciclo	147
8.3.1 Meu corpo, regras de quem?	151
8.3.2 “Meninos infantis”: infância tem gênero?	154
8.4 “UM CORPO MUITO SEM AMPARO”: racismo no I ciclo e seus efeitos nos modos de subjetivação de meninas negras	157
8.5 “ELES FICAM PERDIDAÇOS”: dissidências de gênero	166
8.6 “É um clássico né, as meninas pedindo corda”: diferenças de gênero nas aulas de Educação Física	174
8.6.1 Vai ter futebol, sôra? Currículo em disputa	179
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO</b>	<b>204</b>

## OLHANDO ENTRE AS JANELAS

Gosto de sentar de frente para janelas. Na escola, na minha casa, na biblioteca da ESEFID. Sento em frente a janelas, para escrever e tentar materializar em palavras o que me toca a experiência. Disperso-me olhando para fora, às vezes fecho a janela, coloco fones de ouvido, viro para o lado. Tento não me perder na/de vista. Tento não me deixar levar pelos sons; mas me atraem muito, sobretudo o canto dos pássaros que ouço vindo da rua. Eles parecem tão livres!

Talvez seja isso que me atraia nos pássaros, essa suposta liberdade que eles me passam por estarem voando, cantando pelo alto. Com franqueza, também gostaria de sair cantarolando e voando alto por aí. No entanto, muitas questões me prendem sentada na cadeira, do lado de dentro das janelas - lendo, pesquisando, problematizando, escrevendo.

É justamente essa falta de liberdade, que muitas de nós, mulheres, temos em relação ao que podemos ou não fazer; as normas sociais que construíram para nos limitar que tem afetado muito a vida de tantas mulheres e me feito refletir e problematizar sobre.

Atravessa a minha experiência como mulher, o machismo, o sexismo, a homofobia. Essas violências me atravessam todos os dias!

Quando vou trabalhar e fico com medo do homem que senta ao meu lado no ônibus, logo puxo a perna mais para o lado.

Quando estou trabalhando e percebo que os guris vão dominando as aulas de educação física. Quando vejo a violência que as crianças sofrem na escola com preconceitos racistas, homofóbicos. Quando estou em algum coletivo de esquerda e vejo tantas mulheres liderando movimentos, mas no fim das contas os encaminhamentos são feitos pelos homens, os quais são os exaltados. Quando estou com as minhas amigas em um bar, e em seguida aparecem aqueles homens chatos pra trovar. Nas ruas escuras e desertas: sabe como é, mulheres sozinhas na rua de noite... melhor a gente apertar o passo! Vamos embora pelo menos duas em cada Uber para nos proteger, porque é de conhecimento da maioria as histórias de assédio dos motoristas que saíram na mídia. Ficção, quem dera, falo da realidade! Não temos um minuto de paz!

Sabemos, como nos fez pensar Lélia Gonzalez, Ângela Davis, que as realidades e experiências das mulheres são diferentes, não universais, marcadas por outros marcadores de diferença como raça, classe, geração, sexualidade, religião. Logo mais, vou apresentar mais teorias dessas importantes estudiosas e ativistas.

Todavia, neste primeiro momento, ressalto que eu estou escrevendo da minha realidade. Que ora é oprimida, violentada pelas intersecções de gênero e sexualidade; ora é privilegiada, visto minhas outras posições sociais, enquanto servidora pública, pós-graduada. Por isso, reconheço que constitui minha vivência diferentes posições no laço social. A partir dessas posições, que fui delimitando o tema da pesquisa. Parece-me que esse é, não somente um tema de pesquisa, mas uma militância urgente.

Militância que começou meio sem querer, quando vi já estava lá – nas ruas, na escola, em casa – falando, problematizando as questões que afetam a vida das mulheres.

Evocando minhas memórias, uma das primeiras lembranças que me vem à mente é a Marcha das Vadias em 2014. Era um domingo de sol, eu só queria encontrar minhas amigas na Redenção, contudo quando percebi já estava lá na Oswaldo Aranha, marchando junto com aquelas mulheres. Lembro-me de estar entusiasmada com toda aquela manifestação, porém confesso, causava-me estranheza ver aquelas mulheres sem blusa, aqueles cartazes com dizeres escrachados. Nessa mistura de pressões corporais e impressões sobre tudo aquilo, eis que aparece uma amiga minha com um cartaz também. Nele, havia dizeres sobre aborto. Fiquei tensa na hora que tiramos a foto, pensei “será que minha família vai ver?”.

Hoje, quero mais é que todas, todos e todes vejam, escutem o que manifesto.

A tarefa do feminismo, a tarefa da teoria e do ativismo queer e do ativismo trans, é seguramente a de fazer com que **respirar** seja mais fácil, com que **andar pelas ruas** sejam mais fáceis, como que **encontrar uma vida mais vivível** seja mais fácil.

Judith Butler

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese discute gênero e currículo escolar. A pesquisa é composta por entrevistas de professoras (professoras referências<sup>1</sup>, professoras/es de educação física, professoras de arte-educação, professoras orientadoras) do I ciclo<sup>2</sup>, que corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental. A partir desses diferentes olhares e percepções, discuto gênero e busco compreender melhor o modo como as meninas vêm sendo produzidas no interior de escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

De antemão, situo que esse estudo parte do entendimento, tal qual formulou Judith Butler, de gênero como ato performativo, produzido através de práticas, de atos e gestos que remetem a atuações, performances constantemente reafirmadas ou negociadas a partir de determinadas possibilidades (BUTLER, 2003). Trata-se de uma norma pela qual se naturaliza as noções de feminino e masculino, construções erigidas em meio a relações de poder, as quais tornam inteligíveis sujeitos identificados nesses dois polos de gênero. Sob essa perspectiva, há uma oposição ao entendimento naturalizado de gênero, qual seja: mulheres-femininas, homens-masculinos.

Entendimento esse, que me parece bastante naturalizado ainda na escola, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, espaço onde circulam crianças em filas de meninas e meninos; com suas mochilas e demais materiais visivelmente demarcados como materiais de meninas ou de meninos. Estou instigada em realizar a pesquisa supondo que são muitas as aprendizagens de gênero no I ciclo.

Por compreender que inúmeras são as aprendizagens de modo de ser e viver na escola e que todo esse percurso das/os estudantes na escola é currículo, que localizo este estudo como uma pesquisa de currículo. Parto do entendimento que o currículo, conforme Alfredo Veiga-Neto (2002), é um artefato educacional de escolarização, e não somente o que hoje se entende por conteúdos, descritos nas grades curriculares como conhecimentos a serem ensinados, visando desenvolver

---

<sup>1</sup> Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre denomina-se de professora referência a docente responsável pelo ensino globalizado, em outras redes de ensino também é chamada de professora polivalente e/ou professora regente.

<sup>2</sup> Uso essa nomenclatura respeitando o modo como essa etapa é constituída – em ciclos, e nomeada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

habilidades, competências; mas também escolarizando outros elementos da cultura, como as normas de conduta – questões disciplinares, de gênero e demais normas sociais que são ensinadas mesmo que não estejam escritas nos conteúdos a serem legados. Dessa forma, o autor entende que o currículo opera no plano subjetivo também, em meio a complexas redes nas quais o sujeito está imerso.

Os entendimentos de currículo situados nas teorias pós-críticas em educação consideram que a escola produz sujeitos, o que possibilita entender o currículo como dispositivo de subjetivação. Visto isso, estudos como os de Silvio Gallo e Marlucy Paraíso apresentam que na escola os indivíduos são subjetivados, ganham uma identidade e um papel, através do processo educativo, para desempenhar um conjunto de funções que se espera (GALLO, 2010). Nessa direção, Marlucy Paraíso (2010) afirma que o que está em jogo em um **currículo é a constituição de modos de vida** (PARAÍSO, 2010) (grifo meu). Segundo Sandra Corazza (2001), o currículo é compreendido também como linguagem, “nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações...” (CORAZZA, 2001). Entende-se, então, que no percurso, na trajetória de alunas, alunos e alunes há muitas aprendizagens sobre modos de ser, agir na sociedade.

Sob essa perspectiva, intenciono por meio das entrevistas das professoras colaboradoras, compreender os significados, conceitos, posições discursivas que possibilitem analisar modos de subjetivação no I ciclo, sobretudo, problematizando gênero e jogando luz aos processos de normatização sobre as meninas. Reconhecendo gênero como performance, as análises não se centrarão somente naquilo que convencionamos interpretar como menina/mulher, mas sim nas relações de gênero dando mais ênfase em saber como as meninas vêm se constituindo nessa calabouço escolar.

A demanda por essa delimitação sobre mais ênfase nas meninas, mesmo reconhecendo gênero como performativo e não natural, deu-se tanto pela minha própria vivência pessoal, quanto pela minha trajetória acadêmica. Os estudos de gênero vêm me despertando e convocando a compreender melhor os fenômenos culturais que colocam as gurias em constante situação de vulnerabilidade na escola, na rua. Vivemos em um país misógino, com altos índices de feminicídios, assédio sexual e demais violências contra mulher – psicológica, simbólica e física.

Essas violências e desigualdades começam desde cedo, sendo as meninas alvo de constante abuso. Conforme o boletim epidemiológico do ministério da saúde (BRASIL, 2018), entre 2011 e 2016 houve um aumento de 83% de notificações de violências sexuais sofridas por crianças e adolescentes. Sendo que a maioria são meninas em ambas as faixas etárias. Entre as crianças de 1 a 5 anos de idade, 74% das violências são sofridas por meninas. Além disso, cabe destacar, que a maior parte das notificações é de meninas negras. O estudo também mostra que os homens são os principais autores de violência sexual tanto contra crianças quanto com adolescentes. Nos casos envolvendo adolescentes, em 92,4% das notificações o agressor era do sexo masculino, nos casos envolvendo crianças, em 81,6%.

Além das violências explícitas, há no cotidiano misógino constantes ataques às mulheres. Sobre misoginia, Márcia Tiburi (2018) entende que se trata “do discurso de ódio contra as mulheres, um discurso que faz parte da história do patriarcado, do sistema da dominação e dos privilégios masculinos, daquilo que podemos chamar de machismo estrutural, o machismo que petrifica a sociedade em sua base e impede transformações democráticas” (TIBURI, 2018, p.106).

Ao encontro disso, Flávia Biroli analisa que nesse sistema de privilégios masculinos, a democracia é inviável na medida em que o trabalho que as mulheres fazem sem remuneração, como o trabalho reprodutivo e aqueles implicados no cuidado de filhas/os, no cotidiano dos afazeres domésticos, deixando os homens com maior liberdade para se engajar no trabalho e demais ocupações. Em oposição, a participação das mulheres na esfera pública, embora tenha aumentado, ainda é limitada por conta das responsabilidades a elas atribuídas na esfera privada, na medida em que os sentidos atribuídos ao feminino ainda guardam relação com a noção de domesticidade (BIROLI, 2018, p.11). Ao aprofundar esse debate, a autora propõe que a cidadania das mulheres seja comprometida pela divisão sexual do trabalho, que em sua forma corrente contribui para criar obstáculos ao acesso à ocupação e recursos, à participação política e autônoma. Com isso, as mulheres têm menores possibilidades de dar expressão política no debate público a suas necessidades.

Nesse contexto misógino, também se entrecruza nas relações cotidianas o assédio moral, caracterizado pelos xingamentos, injúrias, calúnias, humilhações, no trabalho e em diferentes espaços sociais. As mulheres também sofrem com a

violência psicológica, como a vigilância constante e controle da vida social por parte do companheiro. Atribui-se como decorrência disso, os altos índices de feminicídio (assassinatos de mulheres cometidos em razão de gênero).

O Brasil é estatisticamente o quinto país do mundo com maior número de feminicídios. Os dados desses assassinatos são tão alarmantes, que foi criado no Brasil a Lei do feminicídio - Lei 13.104/15, criada a partir de uma recomendação da CPMI (Comissão Parlamentar Mista de Inquérito) sobre Violência contra a Mulher do Congresso Nacional, que investigou a violência contra as mulheres nos estados brasileiros. Esta lei alterou o Código Penal brasileiro, incluindo como qualificador do crime de homicídio o feminicídio e o colocou na lista de crimes hediondos, com penalidades mais altas.

Com o advento da pandemia causada pelo covid-19, os índices aumentaram ainda mais. A Síndrome respiratória aguda grave 2 (Sars-COV-2) é uma doença causada pelo coronavírus. A disseminação desse vírus em escala mundial causou a pandemia da Covid-19. Os primeiros casos de COVID-10 apareceram no final de 2019 na China. No dia 11 de março de 2020, devido à sua disseminação no mundo a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Neste contexto pandêmico, em 2020, uma mulher foi assassinada a cada 7 horas no Brasil. A maioria das vítimas são mulheres declaradas como pardas, de 35 a 39 anos, com renda de até um salário mínimo. É isso que aponta o levantamento do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP,2020) , que se baseia em dados das secretarias de segurança públicas estaduais. No total, foram registrados 1.350 casos de feminicídio no país. Mais da metade das vítimas foram mortas em casa.

Ainda, as desigualdades de gênero também são alarmantes no trabalho, na política e em diferentes âmbitos. Há diferenças de gênero inclusive no acesso ao esporte e lazer. De acordo com o quarto volume da Pesquisa Nacional de Saúde<sup>3</sup> (PNS), com base em amostra de 2019, a desigualdade de gênero no acesso ao lazer prossegue: homens se exercitam por lazer; enquanto as mulheres por trabalho. Na PNS 2019, 34,2% dos homens com 18 anos ou mais praticaram o nível

---

<sup>3</sup> Disponível em < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf> > acesso em 01 out. 2021

recomendado de atividade física no lazer, enquanto para as mulheres este percentual foi de 26,4%. Porém, em relação às atividades domésticas, estimou-se que 15,8% das pessoas de 18 anos ou mais de idade praticavam atividade física por no mínimo 150 minutos semanais, tais como faxina pesada ou atividades que requerem esforço físico intenso. Este indicador, mostrou-se fortemente concentrado nas mulheres, 21,8% praticam 150 minutos de atividade física nas tarefas domésticas, já os homens somam 9,1%.

Esses dados corroboram com Biroli (2018), quando nos diz que a divisão sexual do trabalho implica em privações para as mulheres realizarem outras atividades, ao passo que os homens socialmente não carregam o peso do trabalho doméstico e dispõe de maior disponibilidade para fazer outras atividades, como nos mostras os dados do PNS.

Indiscutivelmente nas últimas décadas os movimentos feministas, movimentos negros, LGBTIA+ empreenderam lutas que já modificaram bastante a vida desses grupos que historicamente foram/são marginalizados. Inclusive esta tese que apresento é fruto do acúmulo dessas lutas e das teorizações de gênero que vêm rompendo com os limites impostos pelo patriarcado branco. Contudo, com o panorama apresentado anteriormente, o qual abarca algumas violências e desigualdades de gênero, sobretudo, relacionado às mulheres, entendo que ainda há muitos problemas a serem enfrentados. Ainda mais na atual conjuntura, em que o conservadorismo está mais explícito, disseminando discursos de ódio, propagando violências, além dos retrocessos em relação aos direitos humanos e tentativas de barrar as discussões de gênero.

A personificação desses discursos de ódio se encontra no próprio Presidente da República, Jair Bolsonaro. O atual Presidente não esconde seus preconceitos machistas, racistas e homofóbicos. Ao contrário, travestido de liberdade de expressão, dissemina preconceitos via redes sociais, na imprensa, em atos e discursos oficiais. Destaco, sobretudo, seu posicionamento antigênero, que ganhou força na sua campanha política e fez parte do seu discurso de posse. Abaixo, um trecho da fala de Bolsonaro na sua posse presidencial em janeiro de 2019:

“Nosso objetivo é unir as pessoas, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, lutar contra a ideologia de gênero e preservar nossos valores”. Jair Messias Bolsonaro.

Para além das falas pronunciadas pelo Presidente, há em marcha no Congresso Nacional brasileiro uma agenda conservadora empreendida pela bancada religiosa, ruralista e militar (grupos identificados com a extrema direita). A escola também é impactada pelo conservadorismo, tornando-se as instituições de ensino campo de disputa de implementação de novos currículos e supressão de temas diversos como: gênero, sexualidade, educação sexual, versões históricas da ditadura civil-militar no Brasil. Tais questões estão imbricadas, em especial, na crítica veemente às supostas ideologias de gênero<sup>4</sup>.

Nos últimos anos, como efeito desses movimentos, tivemos documentos educacionais modificados, como o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), que durante o governo da Presidenta Dilma Rousseff (de 2011 a 2016), as palavras gênero e orientação sexual foram retiradas da redação final. Voltando mais um pouco na história, lembro que em 2004 foi lançado o Programa Escola sem Homofobia, uma das ações seria a veiculação nas escolas do Caderno Escola sem Homofobia; porém a produção final do material foi vetada nas escolas em 2011, devido a pressões de grupos conservadores no Congresso Nacional. Anos mais tarde, esse documento ganhou repercussão sendo chamado pejorativamente de *kit gay*, sendo essa denominação usada pelo atual presidente Jair Bolsonaro quando estava em campanha para Presidência da República.

Nesse cenário, a tese que ora apresento, foi sendo tecida na vontade de empreender discussões que coloquem em suspensão ideias essencialistas de sujeito, sobretudo ideias essencialistas acerca das mulheres, problematizando gênero. Reconhecendo a importância de discutir tais questões com maior profundidade, assim, na tese realizei o seguinte encadeamento de textos:

Na próxima seção, narro questões que venho enfrentando na escola como professora de Educação Física, as quais me levaram a delimitação do problema de pesquisa.

No capítulo 2 apresento uma revisão de literatura em que analiso alguns estudos de gênero no campo da educação, estudos de gênero nos anos

---

<sup>4</sup> As origens das ideias que sustentam a existência de uma “ideologia de gênero” podem encontrar-se no seio da Igreja Católica, mais especificamente nos textos do então cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, em 1997 (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Abordarei mais sobre a produção e disseminação desse slogan “ideologia de gênero” no capítulo 5.

iniciais; gênero e Educação Física. Ainda faço um apanhado do que vem sendo produzido de estudos na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre no grupo de pesquisa F3PEFICE.

No Capítulo 3 apresento as fundamentações teórico-metodológicas, o modo como realizei a pesquisa, considerações sobre as colaboradoras da pesquisa. Também relato alguns acontecimentos durante o período da pesquisa.

No Capítulo 4 apresento a fundamentação teórica. Na primeira seção aprofundo as discussões sobre modos de subjetivação, sendo o currículo escolar um meio de produção de sujeitos. Para isso, subdividi esse capítulo em três partes: o primeiro tratará sobre modificações no modo de subjetivação, olhando para constituição da Modernidade, a partir dos estudos de Michel Foucault. No segundo, foco nas relações de poder e saber que produziram saberes indicados na produção binária de gênero, aprofundando o conhecimento da teorização Foucaultiana com acréscimo de filósofas como Judith Butler. Por fim, escrevo sobre escola como espaço de produção de sujeitos, tendo o currículo como dispositivo de subjetivação, com teorizações de Sandra Corazza, Marlucy Paraíso e Silvio Gallo.

No capítulo 5 busco apresentar um recorte dos estudos de gênero, falando da constituição do termo gênero como categoria analítica. Em seguida, fala de alguns estudos de gênero, e também de movimentos políticos, como os estudos feministas interseccionais, o feminismo negro, as Teorias Queers. Ainda, concluo esse capítulo com um compilado de diretrizes e documentos educacionais que sustentam o trabalho de gênero e sexualidade na escola.

No capítulo 6, após falar sobre a produção de saberes da Modernidade que erigiram um quadro de referência para os sujeitos, e de apresentar ativismos e estudos que colocaram em xeque essas normas patriarcais brancas, trago no capítulo 6 uma síntese, na minha percepção, do que tem constituído o cenário contemporâneo. Neoconservadorismo, necropolítica são algumas das discussões que faço acerca da cena contemporânea.

No Capítulo 7 faço um breve resgate histórico da organização curricular na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Também faço considerações específicas do I ciclo, acerca da organização pedagógica e do que se espera da Educação Física nessa etapa.

No Capítulo 8 apresento a discussão da tese. Lanço mão das entrevistas realizadas com as professoras colaboradoras para realizar as análises propostas.

No Capítulo 9 apresento o que pude esboçar como tese e as considerações finais deste trabalho.

### **1.1 Problemas de gênero na escola: aproximação ao problema de pesquisa**

A condição de professora de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre me coloca frequentemente a problematizar gênero no cotidiano escolar.

É importante frisar, que as instituições dessa rede de ensino se situam à margem da cidade, constitui-se de estudantes que estão à margem não somente geograficamente da cidade, mas também à margem dos serviços públicos necessários para uma vida mais digna. Muitas/os alunas/os vivem apenas com as mães, segundo os dados cadastrais e também de acordo com o fluxo de pessoas responsáveis que vão à escola. Na pandemia, isso ficou bastante explícito, pois as mães foram as responsáveis que mais fizeram contato com as escolas para receber as atividades remotas<sup>5</sup>.

O contexto social das/os estudantes já justificaria a urgência de tematizar gênero na escola. Além disso, inquieta-me, também, as relações de gênero cotidianas que se estabelecem no interior da escola, pois das crianças de 6 anos aos adultos de 65 anos com os quais trabalhei, já enfrentei situações de desigualdade de gênero com todas/os.

Na EJA (educação de jovens e adultos/as), era bastante frequente alunas idosas sem experiências em práticas corporais, pessoas que não praticam atividade nem por lazer, nem por saúde. O mesmo não ocorria com os homens, que em sua maioria praticava um futebolzinho, ou jogava sinuca no bar. Também eram recorrentes histórias de alunas que haviam parado de estudar por conta dos afazeres domésticos ainda na infância. Estudos indicam que muitas meninas no mundo todo deixaram de estudar na pandemia, pois assumiram responsabilidades de cuidar da casa, que envolve trabalho doméstico, cuidado de pessoas idosas e de crianças menores, por exemplo.

Retomando as memórias, mais especificamente acerca das turmas do chamado ensino regular, destaco que no cotidiano da escola com muita frequência escuto pelos corredores da escola alguém chamando um menino de

---

<sup>5</sup> Atividades remotas foi o termo designado às atividades realizadas pelos/as estudantes fora da escola, durante a pandemia causada pelo coronavírus. Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre as atividades remotas ocorrem de diferentes formas: via WhatsApp, Facebook e/ou através de materiais impressos na escola que eram distribuídos às famílias.

veado; entro na sala e já sou pressionada pelos meninos para deixá-los jogarem bola, há momentos que chegam a debochar da aula que proponho.

Seguindo, as questões se atenuam quando estamos realizando aulas práticas, é comum escutar que as gurias são ruins, fracas, e quando alguma guria demonstra habilidade já se insinua que ela “parece um guri jogando!”. Além disso, há muitas gargalhadas e deboches quando alguém rompe as fronteiras das normas de gênero - meninos rebolando, por exemplo, é um disparador para muitas piadas. O mesmo acontece quando em alguma brincadeira, peço para darem a mão para um/a colega - as gurias não querem dar as mãos para os gurus, e os gurus não querem dar as mãos para outro guri, muitos conflitos se estabelecem e mais piadas são ditas relacionadas à sexualidade e ao gênero. Somam-se a isso, as situações de violências físicas mesmo, que não são raras. Empurrões, pontapés nos colegas e nos materiais da aula (cones, bambolês), e até mesmo brigas mesmo, ocorrem no espaço das aulas de Educação Física.

Entre todas essas questões de gênero que atravessam as aulas e o espaço escolar, em especial, tem me afetado a relação que as meninas estabelecem na escola. É impressionante, não tem um dia na escola que não vejo ou escuto algum problema envolvendo alguma menina. Nas turmas dos anos finais, explicitamente as diferenças e desigualdades de gênero se manifestam. Basta eu iniciar a aula e explicar a atividade, que algumas meninas já começam a dizer que não sabem fazer ou que não querem mesmo. Durante as atividades práticas, mesmo quando estão fazendo, muitas meninas vão se apagando da aula, param de se mexer, começam a ir pros cantos do espaço. Exemplificando: em um jogo de handebol, elas podem estar em quadra, mas algumas param de pedir a bola, não corre, fica parada em quadra. Enquanto que boa parte dos meninos corre, se mexe pra pegar a bola mesmo sem muita técnica. Seria natural essa diferença não só das habilidades, mas de engajamento mesmo, de disponibilidade?

Os problemas de gênero são visíveis no ensino fundamental. Eu me sinto, muitas vezes, precisando conquistar as gurias para fazê-las participar, mas ao mesmo tempo temo que elas se sintam violentadas, pois quaisquer erros que elas cometam, os gurus já começam a gritar, xingar. É muito complicado.

Trabalhar de forma não sexista é importante, contudo ainda é preciso considerar que meninos e meninas não chegam vazios e vazias, digamos assim, de experiências, são marcados e marcadas pelas representações e distinções de gênero.

Nas turmas dos anos iniciais, embora menos aparente, também há distinções de gênero. Segundo sinalizado em outro estudo (ASSIS, 2020), os meninos parecem mais encorajados a realizar as atividades, mesmo que não tenham mais competências motoras, físicas e cognitivas para realizar de fato aquela atividade; compreendo que a sua identificação masculina parece conferir poder e confiança para realizar as atividades propostas. Ainda, durante as aulas de educação física, percebo que muitas vezes os meninos vão ocupando maior parte dos espaços das aulas, enquanto as meninas ficam à margem, como se o espaço da educação física tivesse gênero: masculino (ASSIS, 2014).

As meninas, em contrapartida, demonstram muitas vezes mais dificuldade para realizar boa parte das aulas propostas, apresentando certos receios em se expor, necessitando de incentivo e encorajamento para fazer certas atividades. Exemplificando, ao propor uma atividade de equilíbrio, em que as/os estudantes precisam passar em um pé só por cima de uma corda, em sua maioria os meninos vão fazer, muitas meninas, todavia, vão pedir pra eu dar a mão, pois ficam com medo de cair, ou vão dizer – antes mesmo de tentar fazer, que não conseguem. Em aulas com bolas, as diferenças se acentuam, as meninas mostram-se muitas vezes com receio de serem atingidas pela bola, fugindo da bola; enquanto os meninos disputam a bola, e por vezes brigam literalmente por ela, independentemente de ser um jogo de arremesso ou chute, eles parecem se disponibilizar mais para jogar.

Visto isso, tenho tentado trabalhar essas questões com as/os estudantes, seja por meio da escuta e do diálogo, de modo emergencial quando alguma situação ocorre na escola; seja propositivamente, trabalhando intencionalmente gênero nas aulas de educação física. Decorrente disso, escutei inúmeras histórias que chegam embrulhar o estômago, como ocorreu quando em uma aula com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental

uma aluna relatou abuso sexual, logo em seguida outra menina relatou situação similar, narrando que mudou de residência por conta das tentativas de abuso que sofreu. Na ocasião, tomei as medidas humanas necessárias, e busquei auxílio da orientadora. Além disso, conversei com as demais professoras sobre o caso. Mas infelizmente esses casos não eram novidades e são tratados como mais um, em meio a tantos semelhantes de violências diversas.

Em decorrência desse episódio de relatos de abuso, realizei um trabalho de empoderamento feminino, que teve como produção final uma apresentação de dança com exposição de cartazes, produzidos pelas meninas. Elas queriam manifestar aquilo que elas achavam que podiam fazer, que elas consideravam que todas mulheres também podiam fazer, entre as frases que elas escreveram e expuseram, destaco o cartaz que diz: “Eu posso viver!”, escrito pela aluna que relatou ter sofrido abuso sexual.

Em suma, desde os primeiros anos do ensino fundamental as crianças parecem atravessadas por questões de gênero e sexualidade. Mas essas são análises que venho fazendo a partir da minha própria prática (ASSIS 2014, 2019); reconhecendo os limites dessas análises e a importância delas, almejo aprofundar o debate a partir de olhares outros, no caso, olhares de outras(os) colegas trabalhadoras(es) em educação, como docentes e orientadoras educacionais do I ciclo.

Com a intenção de conhecer mais sobre esses assuntos, e o modo como isso vem sendo pesquisado e debatido por outras/os pesquisadoras/es, na seção seguinte apresento a revisão de literatura.

## 1.2. Problemas de pesquisa e objetivos

A partir do que argumentei nas considerações iniciais, em que mostrei os altos índices de desigualdade e violência de gênero; e problematizei a partir da minha experiência docente; compreendendo que há muitos problemas de gênero a serem debatidos, intenciono aprofundar esse debate no I ciclo.

Entendo que é preciso investir em estudos de gênero nos anos iniciais, jogando luz para os problemas vistos pelas docentes nessa etapa. Ainda, a vivência docente nessa etapa de ensino me faz questionar muitos discursos que atravessam esse ciclo, penso que seja necessário desconfiar daquilo que vem sendo dito, feito e/ou naturalizado no trabalho com as crianças. As entrevistas realizadas com as professoras, me parecem colaborar para compreender isso, tomando suas entrevistas como eventos discursivos, que são enunciados das suas posições discursivas.

Ademais, em especial, visto a minha implicação pessoal com problemas que passam as meninas nas aulas, somado às violências para com as mulheres no social, direcionar as discussões para tratar sobre os problemas que afetam e atravessam o percurso das meninas na educação física, bem como na sua trajetória escolar no I ciclo.

Diante do exposto até então, constitui preliminarmente as seguintes questões:

De que modo as trabalhadoras em educação veem as meninas no I ciclo? De que modo as meninas são vistas e produzidas no I ciclo? Como as meninas têm se produzido nas aulas de educação física? Sob quais discursos elas são subjetivadas? A partir de que regimes de verdade?? Como as relações de gênero têm interpelado as aulas de educação física no I ciclo? De que modo é possível vislumbrar relações outras nas aulas, que não essas que reproduzem diferenças, desigualdades, violências?

### Objetivos

- Analisar fatores sociais que atravessam a vida das estudantes.

- Analisar, sob a perspectiva das/os docentes, modos de subjetivação no I ciclo.
- Analisar os discursos que atravessam os modos de produção de subjetivação das meninas.
- Compreender, sob a perspectiva das/os docentes, performatizações de gênero no I ciclo.
- Analisar a regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de educação física.

Em suma, essa tese propõe discutir gênero e currículo no I ciclo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que contou com entrevistas de professoras/es do I ciclo<sup>6</sup> - Professoras referências, professoras de Educação Física, professoras de Arte-educação, professoras orientadoras e professora supervisora. A partir desses diferentes olhares, busco compreender melhor o modo como as meninas vêm sendo produzidas no interior das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de perspectiva pós-crítica em educação, que tem como instrumentos de pesquisa entrevistas.

---

<sup>6</sup> Corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental.

## **2. REVISANDO PRODUÇÕES SOBRE GÊNERO, ANOS INICIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA.**

Apresentarei neste capítulo uma revisão de estudos que abordaram gênero e educação; educação, anos iniciais e gênero; Educação Física e gênero; Educação Física, anos iniciais e gênero. Com essas diferentes buscas, objetivei compreender o que tem sido pesquisado acerca desse tema tanto na educação, quanto especificamente em Educação Física e na etapa dos anos iniciais.

Usei nos descritores o termo anos iniciais, porque há maior menção na literatura deste termo do que o termo I ciclo. Ressalto, porém, que anos iniciais é uma nomenclatura que conforme a divisão organizacional da educação básica, contempla mais turmas. Os anos iniciais correspondem aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o I ciclo aos três primeiros anos desta etapa. Dito isso, ao fazer buscas com os descritores anos iniciais desconsidere os trabalhos realizados no quarto e no quinto ano, por não serem turmas pertencentes à etapa que estou analisando.

### **2.1 Pesquisas sobre gênero nos anos iniciais do ensino fundamental**

Ao buscar pesquisas de mestrado e doutorado sobre gênero na educação de 2000-2021 constatei que muitos estudos discutem as mudanças nos documentos educacionais (MAROLA, 2018; OSVANY 2018; SANTOS, 2018). Há também pesquisas voltadas à formação docente, que analisam o conhecimento de futuras docentes acerca dos conceitos de gênero, bem como currículos de cursos de licenciatura (SANTOS, 2014; BERTEGLIA, 2019). Foram poucos os estudos sobre gênero nos anos iniciais do ensino fundamental, pois boa parte das pesquisas de gênero e crianças são realizadas na educação infantil.

Em relação às pesquisas realizadas nos primeiros anos do ensino fundamental, destaco a pesquisa de Cristina D'ávila Reis (2011). Sua dissertação apresenta análise de práticas discursivas relacionadas a gênero que constituem corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Reis (2011), o

currículo pesquisado divide – menino-aluno normal ou anormal, igual ou diferente, adequadamente ou inadequadamente masculino. Ainda, a autora analisa que currículo pesquisado ranqueia: do menos masculino ao menino-aluno considerado mais masculino. Diante disso, Reis (2011) entende que o currículo pesquisado é feito de conflitos entre a demanda por alunos/as disciplinados/as e por meninos agitados, ousados, insubmissos e desinteressados, desorganizados, indisciplinados e brincalhões.

Maria Cláudia Dal'Igna (2005), do mesmo modo que eu, também contou com a colaboração de professoras dos anos iniciais em sua pesquisa. Em sua dissertação ela discute e analisa como o gênero atravessa (é incorporado e mobilizado) e constitui o discurso pedagógico que, articulado com outros discursos, define e regula o que se entende por desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização. Com sua pesquisa, destaco suas análises que compreende que nos anos iniciais

As diferenças biológicas parecem contribuir para reiterar e legitimar a superioridade masculina e a inferioridade feminina no que se refere ao desempenho escolar. O fracasso ou baixo rendimento dos meninos permanece sendo explicado por seu comportamento, uma vez que eles são naturalmente dotados de uma agitação que não conseguem controlar. Já o bom desempenho das meninas é associado a sua feminilidade passiva. (DAL'IGNA, 2005, p.128)

Ao pesquisar artigos, encontrei trabalhos relevantes, como de Camila Campos e Marlucy Paraíso (2015). As pesquisadoras estudaram o currículo de duas turmas de alfabetização e acompanharam as crianças de seis e sete anos de idade em seus dois primeiros anos escolares do ensino fundamental, buscando analisar como se dão os processos de diferenciação de gênero na alfabetização das crianças e quais são os raciocínios de gênero usados nesses currículos e na condução das práticas pedagógicas. De acordo com Campos e Paraíso (2015).

Tão desejável quanto aprender a ler e a escrever rapidamente nos primeiros anos do ensino fundamental, é também que se aprenda a ser menino e menina. Para isso, as práticas educativas que operam com raciocínios generificados presentes na escola deixam claro o que cada um pode ou não fazer. Além disso, determinam posturas, modos de ser, modos de viver de meninos e meninas, que acabam se tornando

comportamentos naturais e próprios. A ponto de os próprios alunos já se policiarem nos seus gostos, desejos, vontades, por serem fabricados modos pelos quais passam a constituir a si mesmos como meninos e meninas.

Ao fazer uma busca no portal da Scielo com os descritores educação física escolar e gênero, filtrando artigos produzidos entre 2000 e 2020, encontrei muitos estudos que debatem gênero a partir de pesquisas realizadas nos anos finais do ensino fundamental e/ou pesquisas realizadas com docentes que atuam nos anos finais ou no ensino médio. Entre as quais, destaco o estudo de Liane Aparecida Uchoga e Helena Altmann (2016) buscou entender as relações de gênero estabelecidas em aulas com diferentes conteúdos. Essa pesquisa etnográfica foi realizada com docentes dos anos finais do ensino fundamental. Conforme as autoras, o questionamento que conduziu a pesquisa era como os diferentes conteúdos da educação física interferiam nas relações de gênero produzidas em aula.

Porém, a partir do estudo de campo, as pesquisadoras compreenderam que não exclusivamente os conteúdos, mas também outras categorias que atuam junto a esses, interferem na relação de meninos e meninas nas aulas. Fatores como “confiança nas próprias habilidades” e a capacidade de “arriscar-se em novas aprendizagens corporais” mediavam como meninos e meninas se relacionam com o conteúdo das aulas, independentemente se esse era um movimento ginástico, um posicionamento numa situação de jogo etc. O gênero masculino parecia ter uma visão positiva desses fatores, o que permitia que ele se envolvesse mais com as aulas e arriscasse mais nas aprendizagens quando comparado com o feminino. Esses fatores também influenciavam na prática efetiva da atividade proposta, nas quais em muitos momentos as meninas permaneciam na aula, porém não se envolviam de maneira efetiva, desenvolvendo papéis secundários nas atividades.

O estudo de Gilvan Silva (2020), que pesquisou sobre o lugar e não lugar das meninas nas aulas de educação física em uma turma do ensino médio. O autor analisou como as relações de gênero interferem na participação de alunas em aulas de Educação Física, no Estado da Bahia. O estudo apontou alguns obstáculos e limites que interferem na participação das alunas

em aulas de Educação Física, como o machismo, a força física, a generificação das práticas corporais, a compreensão do desempenho escolar na ótica masculina, a naturalização e normatização de comportamentos e atitudes, a influência da família e seus discursos essencialistas, bem como a naturalização de habilidades como femininas e masculinas.

De acordo com o pesquisador, esses obstáculos estão fundamentados numa lógica de oposição binária. Assim, Silva entende que é necessário desconstruir esse pensamento de representação binária de gênero, que limita o repertório corporal de alunas e alunos pela instituição de padrões de comportamento como ‘certos’ ou ‘errados’, ou, ainda, determinando que certas coisas são para meninas ou meninos. Ainda, o autor compreende que transformar o ambiente escolar e as aulas de Educação Física em um ‘lugar das mulheres’ é uma tarefa política e pedagógica de toda educadora e educador orientados por uma dimensão democrática que visualize o espaço escolar como um lugar de equidade e de mudança social.” (SILVA, 2020)

Também há estudos de revisão, como o estudo de Jéssica Moura (2019) que traz um amplo levantamento bibliográfico de pesquisas de gênero no campo da educação física. A sua dissertação buscou levar a compreensão de como os Estudos de Gênero têm fornecido subsídios para (re)pensarmos nossos problemas de pesquisa, nossas práxis e o próprio campo científico da Educação Física. Entre as pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, as ênfases foram em aula (turma) mista; o Programa Segundo Tempo; e nas brincadeiras; ambas pensando os processos pelos quais a educação e as vivências entre meninas e meninos possam ser transformadas a ponto de gerarem igualdade.

Em relação às pesquisas que tem sua centralidade na categoria mulher, questões como a maternidade; a relação de diferença entre os sexos que gera o apagamento/exclusão, bem como os discursos essencialistas acerca dos papéis sexuais masculinos e femininos; a dominação masculina, geradora de desigualdades sociais, e denunciada por vertentes do feminismo; a pauta da interdição da liberdade e dos desejos; as histórias das mulheres e a necessidade de visibilidade; parecem ser assuntos debatidos nos textos, a julgar pela conexão estabelecida entre as palavras . Ademais, as/os autoras/es

parecem tratar da temática de gênero como um recurso analítico para compreensão da categoria «mulher(es)», basta ver que ambos compõem campos léxicos distintos apesar de estarem conectados. Concebem-no como uma construção fruto das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres, e ao que tudo indica, mantêm ou criticam a dicotomia natureza/cultura, sexo/gênero, pois os termos encontram-se correlacionados, e expressões como “diferença biológica”, “biologia”, “determinismo”, “identidade de gênero”, “social”, “construção”, “identidade” são ramificações destes termos.

Ao buscar pesquisas com descritores gênero, educação física e anos iniciais, encontrei poucos estudos. As produções sobre gênero e educação física escolar centram-se em grande parte estudando e pesquisando turmas dos anos finais do ensino fundamental, quando as desigualdades de gênero parecem mais visíveis. Enquanto os estudos sobre educação física nos anos iniciais são mais recorrentes abordando questões referentes aos conteúdos, ou têm analisam conteúdos específicos e estratégias de ensino (FREIRE; GODA, 2008; ARAUJO, 2012; SILVA, 2015; CÁSSARO, 2019), avaliação (SILVA; MOURA; PEREIRA, 2015), avaliação de aprendizagens através de propostas da Educação Física (SILVEIRA, 2010; XAVIER, 2011), e outros falando sobre prática pedagógica e/ou trabalho docente de educação física nos anos iniciais (LABIAK, 2019; ASSIS, 2017). Portanto me parece que há uma lacuna em estudos sobre gênero e educação física escolar nos anos iniciais.

Entre esses estudos, ao refinar a busca para pesquisas sobre educação física nos anos iniciais que tematizaram gênero, encontrei apenas um trabalho: a dissertação de Fábio Pereira (2009), intitulada Currículo, educação física e diversidade de gênero. Em sua pesquisa, o autor analisou experiências docentes de educação física ao trabalhar especificamente os conteúdos de dança e futebol em turmas do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Conforme Pereira, mesmo com mediação dos do docente num viés crítico, a dança e o futebol ainda são atividades generificadas. Por conta disso, o autor defende que a escola deve possibilitar mais condições aos alunos e as alunas de ultrapassarem o senso comum, as/os fazendo desconfiar das naturalizações e limitações impostas pelo binarismo de gênero.

Com essa busca, foi possível compreender que são poucas as pesquisas sobre gênero e educação física nos primeiros anos do ensino fundamental. Em sua maioria, as pesquisas que debatem gênero são realizadas no final do ensino fundamental e no ensino médio. Logo, há muito ainda o que ser pesquisado e debatido no I ciclo.

## **2.2 Revisão de literatura do grupo F3PEFICE**

Também revisei estudos empreendidos pelo grupo de pesquisa F3P-EFICE<sup>7</sup>, coletivo de pesquisa do qual faço parte e que vem se dedicando a fazer pesquisas nas escolas públicas gaúchas, sendo a rede municipal de ensino de Porto Alegre a rede mais pesquisada pelo grupo. São mais de duas décadas pesquisando temáticas diversas relacionadas à Educação Física escolar e prática pedagógica nas escolas municipais.

As pesquisadoras Tatiana Wolf, Jéssica Frasson e Guilherme Bernardi (2021) fizeram um mapeamento das pesquisas do grupo, para elas/e, são duas décadas de comprometimento político, social e pedagógico com campo da educação física e com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nesses 20 anos, foram 7 teses de doutorado e 19 dissertações de mestrado, totalizando o expressivo número de 49 escolas municipais pesquisadas, 73% da RMEPOA.

Visto a expressividade numérica e qualitativa de produção de conhecimento realizada na parceria entre os grupos F3PEFICE e a RMEPOA, eu também mapeei as pesquisas do grupo realizadas nesta rede de ensino. Foi possível conhecer que há temas diversos abordados nas pesquisas, dentre eles: interdisciplinaridade, socialização docente, construção de identidade docente, relações étnico-raciais, proletarianização do trabalho docente, protagonismo juvenil.

Em relação às pesquisas realizadas com olhares para o currículo, debatendo conteúdos da EFI, as pesquisas foram realizadas em sua maioria no II ciclo e na EJA. O único trabalho que discutiu questões específicas do I ciclo, foi realizado por mim, no mestrado (ASSIS, 2017). A lacuna é maior ainda

---

<sup>7</sup> Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE)

quando se trata de pesquisas que debateram gênero. Não há, dentre as 26 pesquisas realizadas na RMEPOA nenhuma que tenha especialmente tratado desse assunto. Considero, portanto, ainda insuficientemente estudado problemas de gênero nas aulas de EFI da RMEPOA, do mesmo modo é pouco tratado a EFI no I ciclo.

No entanto, não significa que não haja problemas de gênero nas aulas de EFI, tampouco é inexistente os dilemas acerca desses problemas pelas docentes de EFI. Ao esmiuçar as pesquisas realizadas pelas companheiras e companheiros do grupos F3PEFICE, visto a importância das mesmas por não somente levantar debates diversos, mas também por registrarem aspectos históricos relacionados ao desenvolvimento da Educação Física escolar na RMEPOA, encontrei nos diários de campo das/os pesquisadoras e demais registros de pesquisa, muitas questões de gênero.

Isso pode ser visto no estudo de Bossle (2003). Ao entrevistar o professor de Educação Física, ele relatava as dificuldades de trabalhar com meninos e meninas juntas/os. Por conta disso, conta que começaram a trabalhar de modo separado – um docente com as meninas e outro com os meninos. Conforme o referido professor, ao trabalhar com as meninas, encontrava necessidade constante de motivá-las para que participassem das atividades. Já o professor dos meninos enfrentava a cobrança frequente por futebol (BOSSLE, 2003, p. 242).

Questões similares foram mostradas na pesquisa de Diehl (2007) ao pesquisar o impacto das mudanças sociais na prática pedagógica do professorado de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Um professor entrevistado relatou as dificuldades de trabalhar com meninas e meninos: “muitas vezes as meninas não querem fazer aula e sentam, eu não obrigo elas a fazerem as atividades, mas eu faço elas entenderem que estão perdendo” (DIEHL, 2007, p. 229). Ainda, na entrevista, o professor externou a preocupação dele e dos demais professores de Educação Física para que não houvesse exclusão de um aluno ou aluna “por ter características diferentes... chamar o colega de podre, de viadinho, chamar a menina de lésbica” e para romper com “isso é coisa de guri, isso é coisa de guria” (p. 229). Assim, Diehl (2007) expõe na sua pesquisa um quadro com temáticas que entende interferirem na ação pedagógica das/os docentes de

Educação Física, a saber: rivalidade entre meninos e meninas; dificuldade para trabalhar com meninos e meninas e meninas no 3º ciclo<sup>8</sup>; interesses diferentes entre meninos e meninas.

Com esses estudos, mesmo que não fossem pesquisas dedicadas a estudar relações de gênero na escola, é possível perceber os dilemas e os desafios de trabalhar com turmas mistas nas aulas de Educação Física, bem como a produção de masculinidades e de feminilidades.

Dando sequência à análise de teses e de dissertação, chamo a atenção aos estudos mais recentes do grupo F3P-EFICE, realizados entre 2015 e 2020. Verifica-se maior discussão desse tema nas pesquisas realizadas nas escolas públicas do Rio Grande do Sul.

Isso ocorre no trabalho de Fazenda Junior (2016). Uma das alunas entrevistadas relata que, nos momentos livres das aulas de Educação Física, ela até tenta jogar futebol, mas, assim que entra na quadra, ela afirma que os guris “já começam a dar chute já, a chutar a bola na minha direção, e eu, ah não, eu não quero mais jogar, desisto!”. Um colega seu que estava sendo entrevistado também complementou dizendo que “eles querem que ela saia, tipo, botam medo nela” (FAZENDA JÚNIOR, 2016).

Engeroff (2016), ao pesquisar as representações da Educação Física escolar em uma escola de Ensino Médio da cidade de São José do Hortêncio – RS, também expõe problemas de gênero nas aulas de Educação Física. Entre outras observações, a pesquisadora registra nos diários de campo a seguinte fala: “Acabou o jogo de futsal por falta de vontade de boa parte da turma, principalmente das meninas” (ENGEROFF, 2016, p. 102). Essa problemática é mencionada também no estudo da autora durante a realização do grupo de discussão realizado com alunas/os, quando um dos meninos afirmou: “o jogo das gurias é muito ruim” (p. 78).

Em outro estudo, Tavares (2016), ao pesquisar o currículo de Educação Física em uma escola de Viamão–RS, também apresenta cenas de violência de gênero, como pode ser observado em um dos diários de campo da pesquisadora:

---

<sup>8</sup> Correspondia às turmas do sexto, sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental.

Depois de explicar, Janaína demonstra com alguns alunos uma espécie de mini jogo, onde duas duplas atacam e duas defendem. Em uma vez que duas meninas estão no ataque, um dos meninos comenta 'vocês são burras?! tão vendo que a outra tá marcando, então domina a bola, não passa' (TAVARES, 2016, p. 129).

Na aula de EFI alguns meninos e uma menina jogam futebol. Outros grupos de meninas ficam espalhados pela arquibancada (TAVARES, 2016, p. 128).

Diante dessas situações, Tavares (2016) entende que alguns discursos são expostos mais explicitamente e outros de forma mais implícita – o quanto alguns discursos e estereótipos de gênero são demonstrados por meio de falas e/ou posicionamentos. Esses discursos, ao mesmo tempo em que se disseminam, também parecem ser assimilados e corporificados pelos sujeitos, dando forma às aulas de Educação Física (TAVARES, 2016).

É possível compreender, com essas breves passagens, o quanto algumas cenas parecem repetidas: meninas mais à margem das aulas, supostamente demonstrando menos vontade de fazer as atividades; meninos mostrando-se mais agressivos. Será que há relação entre essas questões? Será que elas chegam às aulas com a mesma bagagem de experiência, por conseguinte, com as mesmas habilidades desenvolvidas para práticas hegemônicas na Educação Física?

Em suma, entendo que ainda são muitos os problemas de gênero nas aulas de Educação Física. Reitero a importância de ampliar o debate sobre gênero na RMEPOA, sobretudo no I ciclo.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este estudo fundamenta-se em diferentes perspectivas teóricas, como os estudos feministas pós-identitários, estudos feministas interseccionais, estudos de currículo pós-críticos. Para auxiliar na explicação das escolhas teóricas, retomo que os objetivos desta tese são:

- Analisar fatores sociais que atravessam a vida das estudantes.
- Analisar, sob a perspectiva das/os docentes, modos de subjetivação no I ciclo.
- Analisar os discursos que atravessam os modos de produção de subjetivação das meninas.
- Compreender, sob a perspectiva das/os docentes, performatizações de gênero no I ciclo.
- Analisar a regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de educação física.

A demanda por lançar mão de diferentes perspectivas, mesmo que pareçam não convergir epistemologicamente, se deu por compreender que os estudos Foucaultianos e a teorização de gênero pós-identitária, fundamentada no pós-estruturalismo - que inicialmente sustentavam meu estudo, não era o suficiente para tentar dar conta dos objetivos da pesquisa e analisar a produção de dados desta pesquisa, conforme as entrevistas com as colaboradoras foi se desdobrando. Pois esta pesquisa foi sendo constituída de dados acerca de meninas periféricas, atravessadas por marcadores de classe, raça, religião, além das questões de gênero. Indiscutivelmente os estudos feministas negros, em sua maioria de fundamentação marxista, são grandes referências para debates interseccionais. Por isso também vou beber dessas fontes teóricas para as análises da tese. Entendo que essas diferentes vertentes possibilitam compreender por diferentes facetas fatores sociais que atravessam a vida das estudantes.

Em especial, para ajudar na compreensão dos demais objetivos desta tese, o modo como analisarei os dados produzidos pela pesquisa sustenta-se no pensamento pós-moderno e à perspectiva pós-estruturalista.

Conforme Harvey (2012), a desconfiança de todos os discursos universais são marcos do pensamento pós-moderno. Assim, o pós-modernismo rejeita as metanarrativas – interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal (HARVEY, 2012, p.19). Giroux (1999) salienta que, um dos avanços teóricos pós-modernos é sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais é preciso repensar as questões de significado, identidade e política (1999, p.75).

Ao estudar as contribuições de Silva (2011) sobre pós-modernismo e currículos escolares, observo que Silva destaca a centralidade das seguintes questões problematizadas pelo pós-modernismo: desconfiança profunda das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, o qual é adepto das grandes narrativas; questiona as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade e; reserva um de seus ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade.

Também parte desse pensamento pós-moderno, o pós-estruturalismo numa perspectiva que tenciona a linguagem e o processo de significação. James Williams (2013), ao estudar pensadores considerados pós-estruturalistas, como Jaques Derrida, Gilles Deleuze e Michel Foucault, sintetiza que o pós-estruturalismo é um movimento na filosofia que começou na década de 1960 e permanece sendo influência não apenas na filosofia, mas também em campos temáticos da literatura, política, artes, sociologia.

Trata-se de uma teorização que tenciona a linguagem e o processo de significação. A linguagem é entendida como um campo de produção de significados (SILVA, 2001), na qual não é vista apenas como representacional, mas também como constitutiva das coisas. Sob essas ideias, entende-se que não há verdades a priori, a verdade é uma produção. Evocando as palavras de Foucault

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela

acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2006, p. 12)

A produção dessas verdades se estabelece nas relações de saber-poder. Com isso, entende-se que o poder é produtivo.

O poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema do poder; mas é preciso considera ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades do conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. (FOUCAULT, 2009, p.30)

Assume-se nessa perspectiva, o entendimento de que não existem verdades a priori, e sim invenções, produção de verdade estabelecidas pelas relações de poder. Trata-se de produção de discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros. Ressalto, que ao tratar de discurso pela formulação Foucaultiana, o discurso não é concebido como mera aglutinação de palavras, mas como uma aglutinação, um conjunto de signos, de práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Conforme Stuart Hall, os discursos produzem as posições com as quais sujeitos podem se identificar (HALL, 2006). Portanto, é por meio de nomeações, descrições e concepções que construímos conhecimentos e podemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007). Ao encontro disso, Veiga-Neto compreende que os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o “verdadeiro” de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão que as inventam (VEIGA-NETO, 2016, p. 101).

Em vista disso, compreendendo a linguagem como constitutiva das coisas, é possível desconstruir ideias totalizantes sobre os sujeitos. A partir desse escopo teórico, podemos discutir acerca da constituição de sujeitos e a produção de subjetividades problematizando as relações entre o sujeito e a verdade. Deste modo, as problematizações recaem sobre os modos de subjetivação, que são as condições que incidem sobre “o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele conhecimento” (FOUCAULT, 2004, P. 235).

Nessa perspectiva, o processo de subjetivação se dá através do assujeitamento do sujeito aos discursos considerados verdadeiros segundo os jogos de poder-saber que constituem os regimes de verdade de determinada época. Segundo Prata, o conceito de subjetivação Foucaultiano aparece associado a formas, processos e modos, revelando os terrenos do múltiplo ao invés do uno (PRATA, 2009).

A desconstrução relaciona o significado de uma categoria à história de sua produção, evidenciando como oposições não naturais foram construídas com objetivos particulares, desvendando as convenções, as pressuposições de verdade e os códigos obscuros sobre os quais o pensamento foi assentado. Há, portanto, que se desmontar a lógica interna de categorias dicotômicas que, implícita e arbitrariamente, foi acoplada em um texto e adquiriu determinado significado com propósitos particulares (DERRIDA, 1995).

Retomando os estudos de Willians, o pós-estruturalismo pode ser visto como uma ruptura com nosso senso seguro do significado e referência na linguagem, de nosso entendimento, de nossos sentidos, de nosso entendimento da identidade. Tal ruptura não deve ser vista como negativa, pois conforme Willians, um dos aspectos do pós-estruturalismo

é poder resistir e trabalhar contra verdades e oposições estabelecidas. Ele pode sim, ajudar em lutas contra a discriminação em termos de sexo ou gênero, contra inclusões e exclusões com base em raça, experiências prévias, classe, riqueza. Ele alerta contra violência, às vezes ostensiva, às vezes oculta, de valores estabelecidos como moral estabelecida, um cânone artístico ou uma estrutura legal fixa. (WILLIANS, 2013, p. 17)

Entendo que esses estudos contribuem com a pesquisa que realizei, ao compreender a necessidade de ruptura com senso seguro de conceber, olhar e por conseguinte formar nossas alunas na escola, no I ciclo. Por isso, sob essas perspectivas, buscarei apontar o modo como realizarei a pesquisa.

### **3.1 Caminhos Metodológicos**

Neste seção apresento detalhamentos dos procedimentos metodológicos desta pesquisa; fundamentação teórica que sustentou a produção do projeto; e as intercorrências ocorridas durante o período de realização da pesquisa bem como, do modo como se deu efetivamente a pesquisa.

#### **3.1.2 Procedimentos metodológicos**

Esta tese se constitui como uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de entrevistas com docentes e trabalhadoras do I ciclo da Rede Municipal de Porto Alegre (RMEPOA).

A respeito da pesquisa qualitativa como metodologia para estudos no campo da educação, Triviños (2015) afirma que desde a década de 1970 é crescente o interesse pelos aspectos qualitativos em educação na América Latina. Ainda, o autor discorre que o ensino sempre caracterizou-se pela realidade qualitativa, apesar das pesquisas em educação serem frequentemente apresentadas de modo quantitativo, como as taxas de não alfabetizados e o número de matrículas.

No Brasil, André (1995) elucida que as pesquisas qualitativas na área da educação tornaram-se bastantes populares a partir de 1980. Desde então, tem aumentado cada vez mais a produção acadêmica de pesquisas qualitativas.

Entre as pesquisas qualitativas, fundamento a pesquisa nos estudos pós-estruturalistas e pós-críticos em educação. Sob essas perspectivas, existe uma abertura bastante grande para realização das pesquisas. Algumas produções buscaram apresentar algumas pesquisas sob essas perspectivas. Refiro-me a coletânea dos livros Caminhos Investigativos I, II, e III, organizado por Marisa Vorraber Costa ( 2002a; 2002b; 2005) e ao livro Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em educação, organizado por Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012). Nesses estudos, metodologias qualitativas diversas foram realizadas, como narrativas, entrevistas, etnografias, netnografias, cartografias.

A partir dessas produções compreendo que as pesquisas pós-críticas não buscam em suas pesquisas nas escolas descobrir verdades, mas sim,

desconfiam dos discursos retóricos, problematizando as relações de poder imbricadas nas relações entre sujeitos, nos efeitos de verdade estabelecidos pelos regimes de verdade. Sendo assim, as metodologias não buscam uma forma de acessar uma verdade no campo da educação.

Ao tratar de modos de pesquisar currículo, Paraíso (2012) relata a necessidade de multiplicar olhos e olhares para compreender as relações de poder envolvidas na produção dos saberes. Segundo a pesquisadora, analisar as relações de poder implica na atenção às minúcias, às táticas, aos procedimentos. É preciso ativar os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados e relacioná-los com aqueles saberes supostamente verdadeiros (p.39), e então mapear as condições de possibilidade dos saberes.

Por conta da pandemia causada pelo covid-19 e a impossibilidade de realizar uma pesquisa de campo de inspiração etnográfica, conforme a proposta de pesquisa inicial que apresentei à banca de qualificação, utilizei como estratégia de pesquisa entrevistas.

Em relação às entrevistas, Rosa Hessel salienta a importância, em um estudo pós-crítico, de olhar as entrevistas como eventos discursivos, complexos, forjados não somente pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento da entrevista e posteriormente, na sua escuta e análise (2002, p.120). Entendo, portanto, que enquanto evento discursivo, o interesse, as análises não são sobre a pessoa que está sendo entrevistada, mas sim da ordem discursiva, pois aquilo que as colaboradoras falam está inserido em uma racionalidade específica.

De acordo com a pesquisadora Kamila Lockmann (2013), a opção por entrevistas e análises de práticas discursivas escolares não nos afasta daquilo que efetivamente acontece nas escolas, uma vez estaremos analisando as práticas escolares, a partir daquilo que se diz, das regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação das práticas discursivas escolares. É preciso compreender que a atuação no campo pedagógico passa a ser constituída por uma série de discursos que circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação. O que se diz sobre ensino, o que se

fala sobre o saber pedagógico, sobre avaliação ou inclusão escolar constitui determinadas verdades que moldam formas adequadas de agir na escola ou de ministrar uma “boa aula”.

Quanto ao formato e organização da entrevista, optei por realizar entrevista semiestruturada<sup>9</sup>. Assim, realizei previamente um roteiro de perguntas sem, no entanto, concebê-lo de modo fixo. Na medida em que estava entrevistando e escutando o que me traziam as colaboradoras, fui flexível em suprimir ou reformular algumas questões. Esta postura flexível não está relacionada com pouco rigor metodológico, como nos diz Veiga-Neto (2009) [...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido (p.89). No caso específico do uso das entrevistas semiestruturadas, temos um ponto de início, mas não sabemos o final, os caminhos pelos quais as colaboradoras entrevistadas vão nos levar.

Ao fazer a transcrição, também são importantes as reflexões de Andrade (2012). A pesquisadora, a partir da transcrição das coisas ditas, relata que aprendeu a impossibilidade da reconstrução ou reintegração da narrativa do modo como foi enunciada. Isso porque, ao ser dito e tornar-se público, o enunciado coloca-se fora daquele que enuncia, fazendo parte de um outro contexto e outro tempo. Podendo ser (re)inventado na análise da pesquisadora.

### **3.1.3 Sujeitos da pesquisa e intercorrências pandêmicas**

Embora inicialmente eu pretendesse realizar um estudo qualitativo de inspiração etnográfica com estudantes de 2 escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a pandemia causada pelo covid-19 impactou diretamente as pretensões da minha proposta de pesquisa, visto que as escolas foram fechadas em março de 2020, período que iniciaria meu trabalho de campo, que se estenderia até o final do ano letivo de 2021.

---

<sup>9</sup> Apêndice II

Com as indefinições sobre o retorno das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino, em meados de 2020 redefini as projeções de pesquisa visando conseguir concretizar o doutorado.

As mudanças se deram em relação às colaboradoras. Inicialmente a pesquisa seria com as/os estudantes, entretendo, não havendo aulas presenciais e também sabendo das dificuldades das/os estudantes em realizar as atividades remotas, por não terem acesso à internet e aparelhos tecnológicos, modifiquei a pesquisa.

Assim, ao invés de realizar a pesquisa com às/os estudantes, fiz a pesquisa com as docentes, as quais se tornaram minhas colaboradoras.

Após a mudança do projeto inicial, o processo de inclusão e de exclusão dos sujeitos vislumbrava contar com 10 docentes, conforme os seguintes critérios:

- Docentes que atuassem no I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Ensino de Porto Alegre.
- Docentes homens e docentes mulheres, tendo em vista as questões culturais relacionadas a gênero no I ciclo.
- Docentes com diferentes tempos de experiência como trabalhadores/as do I ciclo.
- Docentes disponíveis a participar do estudo e com condições de participar via Google Meet.

A escolha dos sujeitos colaboradores se deu pensando em abranger sujeitos de diferentes regiões da cidade de Porto Alegre. Assim, selecionei escolas municipais de três grandes regiões da cidade: zona sul, zona leste e zona norte. Destaco que usei como critério de escolha dos sujeitos a localização das escolas, mas não se tratará de um pesquisa realizada em escolas, e sim como professoras e demais trabalhadores/as de escolas municipais de Porto Alegre.

O contato inicial foi através das escolas: enviei um e-mail para as instituições convidando trabalharas/es do I ciclo para participar da pesquisa. O período em que comecei a divulgar a pesquisa e tentar selecionar participantes

para a mesma foi bem conturbado – setembro de 2020. Havia um desgaste imenso entre as professoras/es e demais trabalhadoras/es em educação.

O total descaso da mantenedora com as/os estudantes durante a pandemia - as/os quais são crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social, afetou muito as/os docentes, que sem apoio e orientações para efetivo trabalho remoto, desdobraram-se em organizações de campanha de doação de alimentos e demais recursos básicos para as famílias das/os estudantes. Ainda, constantemente a classe trabalhadora da educação sofreu e vem sofrendo ataques, pois uma parcela da sociedade culpava as escolas e as/os docentes pelo ensino não presencial, ao invés de culpabilizar os governantes pela incompetência de suas gestões em controlar a pandemia.

Visto isso, todo contexto pandêmico e suas relações na docência, foi baixa a adesão de pessoas quando enviei por e-mails institucionalizados das escolas. Havia um esgotamento evidente entre as/os trabalhadora/es da educação no último semestre de 2020, quando iniciei os primeiros contatos para realizar a pesquisa.

Visando garantir a realização da pesquisa, também enviei nos grupos de WhatsApp convites divulgando a pesquisa. Saliento que por ser professora desta rede de ensino, e por já ter sido professora em 3 escolas municipais diferentes, estou em vários grupos de municipalidades – grupos de professoras da rede municipal, constituídos em períodos de greve, grupos de professoras de Educação Física, grupos de professoras de regiões específicas. Enfim, na caminhada como professora e pesquisadora nesta rede de ensino, fiquei implicada em diferentes lutas e fui ingressando também em diferentes grupos.

Logo, reconheço que o processo de pessoas aderidas à pesquisa não foi isento de implicações pessoais. Pois foi com a divulgação nos grupos de WhatsApp, principalmente, que comecei a ter maior adesão de professoras interessadas na pesquisa. Outra situação que ocorreu, foi que ao concretizar a entrevista com algumas professoras, elas indicaram colegas da mesma escola para participar. Com isso, algumas colaboradoras são trabalhadoras da mesma escola, mas ocupam posições diferentes.

A partir disso, a concretização da pesquisa contou com onze trabalhadoras em educação, de cinco regiões diferentes de Porto Alegre. Embora eu desejasse contar com professores homens, a pesquisa não se efetivou com nenhum professor, apenas professoras identificadas como mulheres participaram. Assim, entendo que as questões de gênero já emergiram desde a constituição das docentes colaboradoras. Tenho como suposição os seguintes motivos: há menos homens trabalhando no I ciclo; há menos interesse dos professores homens em participar de pesquisas que tematize gênero.

Diante disso, abaixo, apresento um quadro com uma síntese de informações das colaboradoras.

<b>Colaboradoras</b> 10	<b>Localização da Escola</b> <b>onde atua</b>	<b>Função</b>
<b>Sandra</b>	Extremo sul	Referência
<b>Viviane</b>	Zona leste	Professora de Educação Física
<b>Silvana</b>	Zona Leste	Professora de Educação Física
<b>Maria Rita</b>	Zona Leste	Referência
<b>Carolina</b>	Zona sul	Professora de Educação Física
<b>Frida</b>	Zona Oeste	Professora de Educação Física e orientadora.
<b>Simone</b>	Zona Leste	Professora de Educação Física
<b>Rosângela</b>	Zona Oeste	Professora de Arte-Educação
<b>Ângela</b>	Extremo sul	Orientação e professora volante
<b>Patrícia</b>	Zona Sul	Supervisão e professora de educação física

**Quadro 2:** dados das colaboradoras da pesquisa

**Fonte:** Entrevistas

<sup>10</sup> Todos os nomes são fictícios. Alguns nomes fictícios foram escolhidos pelas colaboradoras, e a escolha dos demais nomes foi feita por mim, como uma forma de dar visibilidade a nomes que considero importante. Como: Silvana Goellner, Ângela Davis, Simone Beauvior, Sandra Corazza, Patricia Hill Collins, Rosangela Soares.

Abaixo, um mapa sinalizando as regiões da cidade em que se localizam as escolas das docentes colaboradoras.



**Imagem 5:** Mapa do município de Porto Alegre dividido por bairros, com sinalizações da localização das escolas, onde atuam as docentes colaboradoras da pesquisa.

### 3.1.4 Produção dos dados da pesquisa

A maioria das entrevistas foram realizadas online via Google Meet, tendo em vista a situação pandêmica que vivemos e a necessidade de distanciamento social, preservação da saúde das/os colaboradora/es.

A escolha dessa plataforma se deu visto a adesão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ao Google Suite for Education, visto as demandas por dispositivos de interação social durante a pandemia. Assim, o Google Meet ficou disponível à comunidade da UFRGS para realização de aulas, pesquisas e demais atividades acadêmicas online. A condição de pesquisadora desta instituição me proporciona, portanto, usufruir deste recurso que permite a gravação das reuniões feitas no Google Meet.

Estimei a partir do roteiro de entrevista semiestruturado, que as entrevistas durariam em média 45 minutos. Todavia, o tempo médio das entrevistas realizadas via Google Meet foi de 1h30min. A realização de entrevistas não estava no meu plano inicial, e vejo que nas primeiras entrevistas tive dificuldades de compreender que deveria deixar mais tempo as professoras falarem, sem me apressar quando pairava o silêncio, com interpelações na reflexão das professoras. Posteriormente, percebi que em muitos momentos o silêncio era o momento que as professoras estavam pensando sobre o assunto. Foi uma experiência nova na minha jornada como pesquisadora, que tenho como experiência pesquisas ação, e pesquisa etnográfica.

Também quero destacar que durante as entrevistas por Google Meet, houve muitas intercorrências no decorrer da realização das pesquisas, por conta da oscilação do sinal de internet, tanto da minha parte, quanto das colaboradoras.

Ainda, destaco que as pesquisas acabaram sendo bastante personalizadas, pois ocorreram no período de maior isolamento por conta da pandemia causada pelo COVID-19. Assim, estando as colaboradoras em suas casas, me sentia adentrando um pouco na casa das colaboradoras. Acontecimentos pessoais ocorriam ao longo da entrevista. Também, ocorreram

momentos em que as colaboradoras precisavam resolver questões pessoais, como as demandas maternas.

Com todas essas situações extraordinárias causadas pela realização da pesquisa na pandemia, considero que dentro dos limites possíveis, a realização das entrevistas por vídeo – Google Meet, foram significativas. A transcrição das entrevistas gerou um total, em média, de duas a duas páginas e meia de texto escrito.

Além das entrevistas por vídeo, duas, das onze entrevistas, foram realizadas através do aplicativo WhatsApp. Essas entrevistas foram registradas pelo áudio do aplicativo. Considerei bastante significativo essas entrevistas. Um dos fatores que considerei relevante é o fato das professoras terem mais tempo em contato com a pesquisa. Uma das entrevistas durou o dia todo. Iniciei as perguntas pela manhã, e durante o dia a professora respondeu. Houve pausas, reflexões e retorno de áudios bastantes longos. Muitos áudios ultrapassaram o tempo de 10 minutos.

Haja vista todas as dificuldades de realização de uma pesquisa via Google Meet, pela disponibilidade de tempo e de internet, considerei bastante válida as entrevistas via WhatsApp, pela interação que me pareceu mais ajustada à rotina de algumas professoras, e pelo retorno que davam à entrevista.

### **3.1.5 Cuidados éticos**

Os cuidados éticos durante a realização desta pesquisa seguiram os seguintes passos, ancorados nas recomendações da Resolução 466/2012 do CNS:

- Aceite para participar da pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 1);

- Substituição dos nomes verdadeiros das/os professoras (es) demais colaboradoras/es das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
- Devolução das entrevistas para as/os colaboradores/as para avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julguem necessário;
- Cuidado nas descrições e interpretações de modo a evitar gerar prejuízo moral e constrangimento às instituições e aos colaboradores;
- Compromisso com a divulgação das discussões resultantes da pesquisa a todos os envolvidos durante a pesquisa.



#### 4. A PRODUÇÃO DE SUJEITOS MODERNOS

“Tu deves”, assim se chama o grande dragão; mas o espírito do leão diz: ‘Eu quero!’.

O ‘tu deves’ está postado no seu caminho, como animal escamoso de áureo fulgor; e em cada uma das suas escamas brilha em douradas letras: ‘Tu deves’! Valores milenários brilham nessas escamas e o mais poderoso de todos dragões fala assim: ‘em mim brilha o valor de todas as coisas.’... Meus irmãos, que falta faz o leão no espírito? (...) Assim falou Zaratrusta

(NIETZSCHE, 2016a, p.33)

Por todos os cantos, tem alguém dizendo tu deves. Porém, o encontro com as escritas de Friedrich Nietzsche e demais filósofos como Michel Foucault, no início da minha jornada acadêmica, somado às teóricas feministas me afetam como se fossem espíritos de leões, provocando que eu desconfiasse das certezas e dos “tu deves” que atravessam meu caminho.

Assim, tenho compreendido até então, que não há nada de natural e/ou essencial nos sujeitos. Nessa direção, ou melhor, na desconstrução de fixações que enquadram os sujeitos e seus modos de enunciação dos sujeitos no laço social, tenho sentido a necessidade de interrogar e analisar como isso foi se forjando. Para ajudar na compreensão das lentes que fomos constituindo para enxergar, por conseguinte, produzir os sujeitos, lanço mão de ideias que destoam de uma ideia ontológica do sujeito essencialista, que teria uma natureza a priori.

Tal ideia, já fora posta em circulação nas escritas de filósofos como Nietzsche (2005), que entendia que o homem se tornou um animal fantasioso que deve preencher uma condição de existência. Nessa esteira, Foucault investigou não somente como foi sendo constituída a noção de sujeito, mas também o modo como nos constituímos sujeitos – como nos subjetivamos, problematizando as relações poder-saber e sujeitos. Conforme Foucault, o homem é uma invenção da modernidade, constituído a partir de saberes emergentes da Ciência.

A Modernidade, sociologicamente, se associa à industrialização, à mercantilização, à burocracia e à cidade (HARVEY, 2012). O fenômeno do Iluminismo, já no século XVII, também marca esse período. É nesse momento que esse fenômeno se difunde em toda a Europa, vinculado ao fim do feudalismo, à difusão da imprensa, e ao crescente poder econômico e social das classes burguesas. Para Foucault, é nesse contexto que emerge o chamado projeto moderno, que de modo simplificado, pode ser entendido como uma forma de vida marcada pela crença na razão/racionalidade.

O 'nascimento' do sujeito moderno se define mediante a dúvida e o ceticismo metafísico, quando coloca Deus em xeque e, assim, o sujeito individual se percebe capaz de raciocinar e pensar. Nessa perspectiva, compreende-se a modernidade como um projeto de mundo sustentado no humano, em um homem dotado de razão e técnicas capazes de dominar a si e a natureza. "Penso, logo existo" é a máxima de René Descartes, pensador que demarca a racionalidade emergente no século XVII. A racionalidade põe em marcha, também, a ideia de progresso, de civilização.

Maria Rita Kehl nos diz que um conjunto de mudanças na sociedade europeia, como a urbanização, a industrialização, a organização da vida pelos parâmetros da eficácia industrial e da moralidade burguesa, o nascimento da família nuclear, - corresponde a um novo tipo de sujeito. Ainda, a psicanalista compreende que foi sendo criados manuais de instruções, na trama simbólica, que constitui a cultura, nos designando lugares, posições, deveres, traços identificatórios (KEHL, 2016, p. 23). Nessas mudanças, Conforme Margareth Rago:

Frágil e soberana, abnegada e vigilante, um novo modelo de mulher, elaborado desde meados do século XIX, prega novas formas de comportamento e etiqueta, inicialmente às moças das famílias mais abastardadas e paulatinamente às classes trabalhadoras...Por caminhos sofisticados e sinuosos se forja uma representação simbólica da mulher, a esposa-mãe-dona-de-casa, afetiva, mas assexuada. (RAGO, 1987, p. 62-64)

A consolidação desse ideal de feminilidade e ideal civilizatório articulou-se a um conjunto de normas de conduta para vida na cidade e afirmação da burguesia emergente. Em relação à moral, Nietzsche – em genealogia da moral - analisou os princípios ocidentais relacionados ao bem e ao mal, e entre

outras questões, interrogou o valor do valor da moral. Na ocasião, conforme o filólogo

O julgamento 'bom' não provém daqueles que demonstram bondade! Em vez disso, foram os próprios 'bons' ou seja, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si próprios e a suas ações como bons, em contraste com tudo que fosse mesquinho, inescrupuloso, vulgar e plebeu. (NIETZSCHE, 2016b, p.19)

Analisando etimologicamente, Nietzsche nos diz que em diferentes línguas, a designação de “bom” reconduzem a mesma metamorfose conceitual de aristocracia, nobre. Em paralelo, o conceito de ruim está atrelado a vulgar, plebeu, baixo. Pensando do ponto de vista da utilidade destes valores criados, Nietzsche argumenta que estabelecer valores eleva a hierarquia. Logo, valores ordenam grupamentos, mantendo privilégio de alguns.

Também mostra a implicação do nascimento do cristianismo com a elaboração de valores “bons”, como a compaixão, a boa consciência, as “ações não egoístas” (p.18). Tais ideias nos levam a renunciar desejos em prol da consciência tranquila. Nas palavras de Nietzsche, a “paz a alma” que os cristãos desejam é o gado moral e a felicidade gorda da consciência tranquila. Nessa direção, para Nietzsche, quando se renuncia à guerra (os instintos), se renuncia à vida (s.d, p.39).

Ao encontro disso, ao estudar práticas de si na Antiguidade greco-romana, Foucault estuda a história antiga das práticas do dizer-a-verdade sobre si mesmo. Nesse empreendimento, estudou a noção de *parresía* compreendendo essa noção como elemento constitutivo do dizer-a-verdade sobre si, ou, mais precisamente, como elemento qualificador do outro necessário no jogo e na obrigação de dizer a verdade (FOUCAULT, 2011, p.8). Etimologicamente, *pân rêma* é “dizer tudo”. *Parresía*, seria, assim, a atividade que consiste em dizer tudo. A *parresía* seria, então, dizer tudo indexado à verdade. Dizer a verdade sem mascarar-la com que quer que seja (FOUCAULT, 2011, p.11), e o parresiasta é aquele que diz tudo.

Importa destacar que não se trata de uma verdade como essência, mas uma verdade relacionada à ética do sujeito. Dessa forma, para que haja *parresia* é preciso manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade

dita e o pensamento de quem a disse; e o questionamento do vínculo entre os dois interlocutores – o que diz a verdade e aquele a quem essa verdade é endereçada (p.12).

Tal relação, é entendida como jogo parresiástico, constituindo um vínculo entre o que fala a verdade e aquele que aceita ouvi-la. Nessa relação, se instaura o risco de ferir o outro e de suscitar condutas extremas. Logo, outra característica elencada por Foucault em relação à *parresía* é a coragem. Em suas palavras: A *parresía* é, portanto, a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve.

Ao fim desses estudos sobre a Antiguidade, Foucault compreende que há uma passagem de um modo de subjetivação implicado na constituição de si, como exercício de liberdade e com uma relação ética para com os outros, para um modo de subjetivação que conduz a renúncia de si, através de uma obrigação permanente de obedecer. Isso atrela-se também a uma mudança na constituição do *éthos* dos sujeitos, na medida em que a renúncia de si, está implicada a condutas morais, fazendo com que os sujeitos se distanciem de suas verdades para moldar-se aos modelos morais.

Na leitura da historiadora Margareth Rago, a construção da cidadania das elites modernas aparece como lições de obediência e subserviência, cujos efeitos podem ser sentidos ainda hoje, numa sociedade que valoriza os manuais de autoajuda (RAGO, 2009, p.259). A constituição de si é marcada pela emergência não só da moralidade, mas dos saberes das ciências que estão sendo produzidos na Modernidade.

#### 4.1 Sujeito, saberes e normatizações

Na modernidade com avanço da Ciência e com a produção de diferentes saberes, a crença passa a ser no progresso relacionado à ciência, moldando um quadro que olha para o futuro como um tempo que seria melhor. Nesse contexto, constituía-se nas cidades uma burguesia tomada de ideais e perspectivas de progresso. A sociedade era marcada pelas hierarquias que foram sendo estabelecidas a partir dos parâmetros de normalidade forjados com saberes da psiquiatria, da medicina e do jurídico.

Foucault nos mostra como a constituição de certos saberes produziu a objetificação dos sujeitos; medindo, comparando, classificando, com os conhecimentos emergentes da aritmética, da medicina, da biologia. Nesse período há uma constituição de si mesmo como objeto de investigação e de discurso. (FOUCAULT, 2021, p. 73). Foucault estudou, por exemplo, os saberes psiquiátricos, os quais criaram uma régua entre saúde e doença, propiciaram a emergência da loucura. Do mesmo modo, saberes da medicina e da biologia ditaram normas ao corpo, produziram discursos sobre a sexualidade.

Em história da sexualidade I, Foucault discorre o que chamou de dispositivo de sexualidade – trata-se de um conjunto de discursos, decisões legais, medidas oficiais, enunciados científicos e proposições de cunho filosófico tanto no terreno do dito quanto no do não dito acerca da sexualidade em épocas distintas. Dispositivo é entendido aqui como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1996, p. 244), com vistas à produção de modos de subjetivação. Para Beatriz Preciado (2014), o dispositivo é um sistema de escrituração, uma codificação de sexo/gênero que descreve narrativas em corpos, segundo scripts socialmente instituídos, através das relações de poder e saber.

Foi a partir do dispositivo de sexualidade que Foucault, também, pretendeu pensar um campo de poderes e saberes que, a partir da virada do século XVIII para o século XIX, já não visava apenas disciplinar as condutas

sexuais dos indivíduos, mas que se alastrava na direção da normalização e regulação da conduta sexual da espécie, o que o levou a cunhar a noção de “bio-política da população” (FOUCAULT, 1999, p.131).

Foucault aborda modos de poder sobre o corpo, que não eram apenas ligados ao poder disciplinar, que incidia individualmente nos sujeitos; mas sim um poder sobre a vida da população, a biopolítica. Não que esse poder não existisse antes, no entanto ele assinala que no século XIX há uma virada no modo de gestão da população, visto a série de saberes que possibilitou outro modo de controle da população, quais sejam: as medições estatísticas de taxas de nascimento, mortalidade, entre outros.

Esses conhecimentos populacionais acabam facilitando a intervenção do Estado a partir da elaboração de esquemas de intervenção, como a intervenção na natalidade. Conforme o autor, não se trata de um problema de fecundidade, mas de morbidade. A introdução da medicina passa ter uma função, também, de higiene pública.

Nas ideias de Foucault, o elemento que circula como regulamentador e pauta para disciplinarização, é a norma. Nas palavras do autor, a norma é o que se pode aplicar tanto a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regulamentar (FOUCAULT, 1999, p. 302). Guacira Louro (2008) explica que a norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar.

Como efeito da norma, Foucault compreende que se estabeleceu um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. Isso, por meio dos discursos biológicos, justificou as hierarquias das raças, a qualificação de umas como boas, enquanto outras são ruins. Assim, para manutenção do homem enquanto espécie e da segurança da população, justificou-se a morte do outro, da raça ruim, do anormal, para uma vida mais sadia, mais pura (FOUCAULT, 1999, p.305).

Desse modo, a leitura de Foucault indica que o que era apenas práticas sexuais entre seres humanos passam a integrar o dispositivo de sexualidade de modo que o sexo se torna uma questão política, passa se a governar não só

o sujeito, mas também a população por meio de controle de taxa de natalidade, idade de casamento e de nascimento, através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre sexo.

#### **4.2 Qual sexo? Olhares para o corpo e produção compulsória da heterossexualidade**

Butler concorda com Foucault e avança em sua teorização para aprofundar o debate de gênero, a partir do entendimento foucaultiano de que há uma ideal regulatório que regula nossas vidas. Para Butler os saberes considerados científicos da Modernidade erigiram certo quadro de referência para o reconhecimento dos sujeitos. Trata-se de regimes de verdade que estabelecem práticas mais verdadeiras que outras.

Nesse bojo, foi sendo instituído modos binários de pensarmos, bem como posições sociais hierárquicas, identidades. As fixações de identidades possibilitam a produção das diferenças, por meio de oposições binárias, entre elas a constituição do binarismo feminino e masculino. Assim, a autora entende que a norma regulatória que incide sobre os corpos é binária e isso ocorre porque o aparato regulador é binário (BUTLER, 2003).

Desse entendimento de ideal regulatório emerge também o que Butler (2003, p. 215-216) chamou de “matriz heterossexual”, a malha específica de poder que designa “a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados”. Para a sua manutenção, a matriz regulatória opera com a produção de identidades (sexuais e de gênero) a serem reafirmadas cotidianamente. Em outros termos, um homem deve atender aos padrões de masculinidade, possuir um pênis e desejar exclusivamente corpos de mulheres.

Butler (2000) nos diz que a matriz é estabelecida antes mesmo do nascimento. Quando perguntam “qual o sexo da criança?”, por exemplo, já se elaboram expectativas para a formação dessa criança, comprando roupas e adereços supostamente de menino ou de menina, brinquedos, planejando como ela deverá ser. Diante disso, Butler (2000) nos diz que a interpretação dessa questão respondida pelas ecografias é fundante e reiterada várias vezes

para a produção de gênero. Para essa autora, a interpretação médica nas ecografias transforma um ser neutro em um 'ele ou ela' (BUTLER, 2000, p. 116).

Em consonância a isso, Berenice Bento entende que a materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/ a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo.

Visto o entendimento contingente e histórico dessas normas, os estudos de Butler abrem possibilidades de implodir e subverter a inteligibilidade de gênero estabelecida na articulação de gênero – sexo - prática sexual. Essa contestação e implosão das normas se faz necessária na medida em que estabelece que há vidas mais precárias que outras, por não corresponderem à inteligibilidade de gênero. Uma vez que, a norma governa inteligibilidades, permitindo que determinadas práticas e ações sejam reconhecidas como tais, impondo uma grelha de legibilidade sobre o social e definindo os parâmetros do que será e do que não será reconhecido como domínio do social.

Conforme a teórica transexual Helena Vieira, um olhar mais atento nos faz perceber que nem todas as culturas se baseiam na noção binária de gênero. Entretanto, a cultura ocidental que se espalhou em suas colônias, nos faz pensar hoje, o não binário como impensável. Segundo Vieira (2018), há um esforço intenso no enquadramento do sujeito em um dos polos de gênero. Nessa direção, Vieira entende que o gênero é pré-discursivo, uma interpretação do corpo dada pela cultura que designa por relações semióticas arbitrárias o que é masculino e feminino. Está dado antes do nascimento, e depois de nascer é preciso aprender a ser do gênero que lhe deram: cruzar as pernas, falar grosso, não mexer tanto as mãos (p.363). Nesse cenário normativo arbitrário, Helena Vieira relata que a vida de uma trans nesse modelo binário a faz sentir a dor de não pertencer, “a dor de não pertencer à humanidade” (p.364)

Para além do sentimento da dor de não se sentir pertencente à humanidade – embora isso já fosse problema o suficiente, inúmeras hierarquias, desigualdades, violências afetam a vida de pessoas que destoam do conformismo binário de gênero. Conforme Butler (2015b; 2018), vidas são por definição precárias, sendo esta uma característica inexorável de todo ser vivente. Contudo, corpos que são socialmente regulados e sujeitos à violência e vulnerabilidade, segundo alguns marcadores sociais, tais como moradores/as de comunidades, negros/as, mulheres e pessoas LGBTIs, particularmente transgêneros, enquadram-se, em contextos diversos, em condição maior de precariedade, tendo o acesso limitado a bens, políticas públicas, recursos e serviços básicos.

Desse modo, a precariedade está, talvez de maneira óbvia, diretamente ligada às normas de gênero, uma vez que sabemos que aqueles que não vivem seu gênero de modos inteligíveis estão expostos a um risco mais elevado de assédio, patologização e violência. As normas de gênero têm tudo a ver com como e de que modo podemos aparecer no espaço público, como e de que modo o público e o privado se distinguem, e como essa distinção é instrumentalizada a serviço da política sexual (BUTLER, 2018, p.41).

A pesquisadora nigeriana Oyèrónke Oyewùmí (2021) ao analisar discursos ocidentais sobre gênero argumenta que as explicações biológicas ainda são privilegiadas para explicar gênero, diferenças de gênero, raça, ou classe no ocidente, sendo essas diferenças expressas com degeneração.

Essa degeneração foi sendo construída tanto pelas explicações científicas, que colocavam os Outros com desvio do original – padrão pessoa; quanto por considerações morais, por desvios de comportamentos. Assim, a noção de que diferenças e hierarquias na sociedade são biologicamente determinadas continua a gozar com credibilidade. Por conta disso, a autora chama a atenção para a centralidade dos corpos na produção das diferenças, das hierarquias.

A noção de sociedade que emerge dessa concepção é a de sociedade constituída por corpos, com corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres. (OYEWÙMÍ, p. 2021,27)

Com isso, a autora adverte que a cultura ocidental é marcada pela fisicalidade pura. Para ampliar seus argumentos, ela lança mão das análises de Elizabeth Grosz, que nos diz que “o corpo se torna um texto, um sistema de signos a serem decifrados, lidos, interpretados. A lei social é encarnada, corporalizada “(GROSZ apud OYEWÙMÍ). Assim, para a autora as diferenças e hierarquias vão se consagrando nos corpos; e os corpos consagram diferenças e hierarquias (OYEWÙMÍ , 2021, p.35).

Ao analisar a racionalidade ocidental e a produção de gêneros binários como estruturantes da sociedade, OYEWÙMÍ mostra como essas noções baseadas no corpo ocidentais foram implementadas com a colonização. Segundo OYEWÙMÍ (2021), a organização das sociedades iorubás antes da colonização era estruturada por idade, por senioridade. Conforme a autora, “ a senioridade é a classificação social das pessoas com base em suas idades cronológicas”. (p.80). Um dos indicadores ainda hoje desse modo de organização, é a prevalência da categorização etária na língua ioruba, onde a maioria dos pronomes e nomes não são genericados. A distinção está em pronomes da terceira pessoa *wón*, usado para referirem-se a pessoas mais velha, independentemente do sexo. Com isso, a pesquisadora relata que em interações sociais e conversas, é necessário estabelecer quem tem mais idade, porque isso determina qual pronome usar.

Entendo que esse recorte do amplo estudo de OYEWÙMÍ contribui para desnaturalizar as construções binárias de gênero estabelecidas na racionalidade ocidental. Ainda, ajuda a compreender a expressividade da colonização europeia, que impôs saberes emergentes da Modernidade em suas colônias. Logo, entendo que se por um lado é possível compreender que foi se constituindo a partir dos saberes produzidos na Modernidade, regimes de verdade que estratificaram a vida, ao passo que se demarcou o que era delinquente, louco, o normal em relação ao sexo e etc, como nos disse Foucault. Por outro lado, também entendo que há a supressão de saberes diversos, apagamento de culturas, modos de ser, formas de viver. Enfim, um processo de matar o conhecimento do outro, um epistemicídio (PESSANHA, 2019), que estabelece um modelo universal de ciência branco, euro-cristão, como analisa Lélia Gonzalez (2021).

Como consequência, o saldo do Iluminismo e da produção da racionalidade Moderna é a ideia de um homem universal, qual seja: branco, heterossexual, cristão. Também, estabeleceu-se uma hierarquização social que legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, inviabilizando outras experiências.

Silvia Duschatzky e Carlos Skliar, inspirados em Derrida, problematizam a lógica ocidental que opera através de binarismos. Segundo ela/e, esse pensamento binário elege e fixa como fundante ou como central uma ideia, uma entidade ou um sujeito, determinando, a partir desse lugar, a posição do 'outro', o seu oposto subordinado, acrescentam a ideia de que a modernidade estabeleceu uma lógica binária a partir da qual denominou e inventou de distintos modos o componente negativo: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro, etc. (p.166). Nesse sistema binário, uma das discussões da autoria é acerca da ideia "o outro como fonte de todo mal". O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das "falhas" sociais.

E o que se fez mais tarde com a homossexualidade senão depositar ali a origem de todos os conflitos morais? E o que é opor-se à legalização do divórcio senão afugentar a dissolução da família burguesa? E o que significa proibir uma criança chilena de levar a bandeira argentina, como aconteceu em uma província desse país, senão ver no estrangeiro a contaminação da pureza da pátria? E o que significa depositar no outro todo mal, senão o rechaço aos "de fora", quando se trata de defender as fontes locais de trabalho? (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p.166)

Assim, a partir do que foi exposto até então, compreendo que foi se constituindo certo quadro de referência para reconhecimento dos sujeitos (BUTLER 2017), dentre deles, está a matriz de inteligibilidade de gênero. Foi sendo estabelecido também uma estratificação social assentada no racismo patriarcal heteronormativo. Reconhecendo a contingência histórica desses saberes, também penso ser possível vislumbrar formas outras de vida.

Ao encontro disso, faço coro às palavras de Margareth Rago, que entende que

criticar é dar vida, fazer existir, ressaltar as configurações que contornam e conformam o objeto, considerar as práticas que os constituem, observando-o e escutando-o,

sem enquadramentos conceituais aprisionísticos, ou simplesmente, sem preconceitos. (RAGO, 2009, p. 256)

Em acordo com Rago, entendo que desfazendo os fios da continuidade histórica XXX, que sustentam noções de identidade binárias e natureza humana, podemos vislumbrar menos aprisionamentos que tornam certas vidas mas precárias.

Para dar sequência nessa deslegitimação do presente, na seção seguinte tratarei sobre currículo escolar, o reconhecendo como dispositivo em massa de subjetivação.

Diante disso, o desafio é olhar para a escola desnaturalizando as constituições de modos de vida homogêneos, na medida em que essas produções em massa de sujeitos homogêneos, estabelecem-se em meio a relações de poder, estabelecendo desigualdades e violências diversas.

A escola é a primeira frente da guerra civil: o lugar onde se aprende dizer “nós, meninos, não somos como elas”. O lugar onde se marcam os vencedores e os vencidos como um signo que acaba por se transformar num resto. Escola é um ringue no qual o sangue se confunde com a tinta e onde são recompensados os que sabem fazer os correto que importam os idiomas ensinados se a única língua que se fala ali é a violência secreta e surda da norma?

(PRECIADO, 2020, p.196)

### 4.3 Espaços de subjetivação - currículo e produção de sujeitos

As instituições escolares inegavelmente são uma das principais instituições sociais na contemporaneidade, mesmo com tantas críticas que são feitas a elas. Durante o período sem aulas presenciais por conta da pandemia causada pelo covid-19, essa importância ficou bastante evidente. Ao mesmo tempo em que se criticavam as escolas e o trabalho docente; muitas pessoas defendiam o retorno às aulas presenciais, mesmo com altos índices de transmissão do vírus e altos índices de leitos ocupados por causa da covid-19 (com efeito, além de aumentar o risco de morte por covid-19, aumentava o risco de morte para qualquer pessoa que precisasse ser internado em uma UTI).

Esses dilemas durante a pandemia não são novos. Inúmeros questionamentos são direcionados às escolas, ao trabalho docente, ao currículo. Vou buscar aqui, apresentar alguns tencionamentos que emergem dos chamados estudos pós-críticos de currículo, iniciando com uma breve síntese histórica da consolidação das instituições escolares modernas.

Estudos do campo da história da educação versam que a educação em instituições escolares surgiu no século XVI, sob a tutela da Igreja Católica e, gradualmente, foi passando para as mãos do Estado, entre os séculos XVII e XVIII, período em que novas tecnologias de controle e disciplina foram configurando a sociedade moderna.

Varela e Alvarez-Uria (1992) esboçam algumas condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias que, naquele contexto, foram fundamentais – no entender dos autores - para o aparecimento da escola. Segundo esses autores, uma dessas condições foi a definição de um estatuto da criança, a partir do século XVI, o que propiciou um espaço para instrução desses sujeitos que, então, não eram mais considerados pequenos adultos.

Diante dessa demanda, outra condição elencada por Varela e Alvarez-Uria é a “emergência de um dispositivo institucional: o espaço fechado” (1992, p.8). Essas instituições fechadas — colégios, albergues, hospícios, prisões — emergem a partir do século XVI.

Conforme Narodowski (1994) e Sandra Corazza (2000), a educação escolarizada está atrelada à formação de sujeitos modernos a partir de parâmetros de normalidade. Segundo esses estudos, foi no século XVIII que a pedagogia ganhou força e contribuiu para fixação dos modos de pensar sobre infância e, por conseguinte, dos modos de formar sujeitos. Corroborando com isso, Bujes (2005) diz que esta empreitada de formação de sujeitos infantis está atrelada ao projeto mais amplo: formação de um sujeito moderno, que constitui um significado hegemônico deste constructo que é a infância. De acordo com a referida autora, essa construção se dá calcada pelos saberes médicos, biológicos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos.

Muitos desses saberes, no final do século XIX, fundamentam teorias de aprendizagens, como os conhecimentos da psicologia que propiciaram teorias de aprendizagens vinculadas ao desenvolvimento das crianças. Na Educação Física, a psicologia sustenta as abordagens psicomotricistas e desenvolvimentistas. Destaco também, as teorias críticas, que se utilizam dos saberes sociológicos que por sua vez carregam ainda ideias de um sujeito a ser emancipado.

Todos esses saberes foram constituindo modos de pensar a formação das/os alunos/as, os currículos escolares e, por conseguinte, atravessam o percurso dos/as estudantes. Diante disso, é possível pensar nas implicações do currículo na produção dos sujeitos. Em consonância, Costa (1998) afirma que “o currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (p. 51).

Visto isso, estudos (GALLO, 2005; PARAÍSO, 2010) sobre currículo fundamentados pela filosofia da diferença, compreendem que na escola os indivíduos são subjetivados, ganham uma identidade e um papel, através do processo educativo, para desempenhar um conjunto de funções que se espera (GALLO, 2005). Conforme Gallo, a educação escolar é uma forma de territorialização da subjetividade. Nas palavras do autor (2010), a escola-máquina-de-estado opera pela repetição: a produção de subjetividades segundo uma determinada dinâmica a fim de atender às demandas da produção. Uma produção de massa de subjetividades.

É possível compreender assim o espaço escolar, o currículo, como modo de produção de subjetivação, de produção de identidades. Diante disso, estes estudos buscam afirmar a diferença. Gilles Deleuze exalta e reivindica a diferença em si: o diferenciar-se em si da própria coisa.

Na leitura de Paraíso (2010), suas discussões sobre diferença desloca os sentidos a ela comumente atribuídos, já que em vez de buscar o comum sob a diferença, pensa “diferencialmente a diferença”. Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze trabalha com a ideia da diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. Com isso, na leitura de Paraíso a diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação (PARAÍSO, 2010).

Soma-se a essas ideias, outras problematizações sobre os currículos escolares. Refiro-me, aqui, nos Estudos Culturais sobre currículo, que problematizam a hegemonia de certas culturas a serem legadas aos/às estudantes em detrimento de outras tantas culturas que são marginalizadas e a formação de identidades unitárias. Assim, discutem alguns temas específicos, como gênero, etnia, religião, sexualidade, a fim de que se reconheça a pluralidade cultural e as diferentes marcas identitárias que constituem os/as alunos/as (CORAZZA, 2001).

No que tange as diretrizes curriculares em nível nacional, parece-me que estamos ampliando a pluralidade de conhecimentos a serem estipulados nos currículos, mesmo que a passos lentos. Destaco a lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. Essa lei foi um marco na educação, na medida em que jogou luz para questões historicamente silenciadas no currículo e na sociedade, em que a hegemonia branca torna menos legítimos os conhecimentos dos povos originários e conhecimentos afro-brasileiros.

Em relação aos documentos curriculares propositivos, destaco também as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2013), que apresenta diretrizes para educação quilombola, ambiental, étnica-racial. Mesmo que incipiente, já mobiliza pensarmos em outras práticas que destoam dos conhecimentos

eurocêntricos hegemônicos. Desse documento, destaco especificamente as considerações que trazem acerca da qualidade de educação:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares (565-566)

Entretanto, na contramão dessas ideias, nos últimos anos é recorrente os discursos sobre qualidade de educação balizadas por avaliações em larga escala, que em nada contribuem para permanência das/os estudantes na escola.

Na Rede Municipal de Porto Alegre, desde 2017, quando o prefeito Nelson Marchezan Jr. assumiu, também houve mudanças diretamente relacionadas ao fazer pedagógico, como: a mudança na rotina escolar, mudança na oferta de projetos de contraturno, mudança na organização curricular das turmas de turno integral. Essas mudanças provocaram diminuição na pluralidade de ações que as escolas ofertavam, deixando de proporcionar oficinas e projetos diversos. Conforme<sup>11</sup> o Secretário Municipal de Educação, Adriano Naves, era preciso dar ênfase na alfabetização letrada e matemática.

Um dos discursos que sustentam essas mudanças, é a suposta baixa qualidade de ensino, mensurada pelas avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil. Ora, visto o contexto onde localizam-se boa parte das escolas da rede municipal, as situações de miséria e violência de diferentes ordens nas quais estão submetidos as/os alunas/os dessas escolas, é de se considerar que esses sujeitos não dispõem dos mesmos recursos – em diferentes esferas – para aprender em um mesmo espaço-tempo alguns conhecimentos, e ainda

---

<sup>11</sup> Durante a reunião de ingresso das/os novas/os docentes à Rede Municipal de Porto Alegre, em agosto de 2017.

serem comparados com estudantes de outras redes nas avaliações de larga escala. Sem contar, é claro, as questões referentes à seleção dos saberes do currículo em avaliação.

Ademais, é crescente o aumento de dispositivos que parecem endereçar cada vez mais para homogeneização dos sujeitos, em consonância com asseveramento das discursividades moralistas que afetam a sociedade brasileira, seja pela seleção dos saberes considerados mais válidos, seja pelo modo de avaliar as/os estudantes.

Nesse sentido, a escola também tem sido pauta de muitas discussões e mudanças efetivas de diretrizes, como a Reforma do Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança no currículo do Ensino Médio, tornando optativa certas disciplinas por conta de uma suposta liberdade para escolha do seu itinerário formativo. Também destaco a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece direitos de aprendizagens comuns a serem trabalhados na educação básica, inclusive na Educação Infantil, que antes gozava de maior flexibilidade curricular; e a proposta de Lei Escola sem partido, que entre os argumentos, traz uma ideia de escola neutra sem doutrinação de ideologias.

Parece-me que novamente caminhamos para uma homogeneização dos sujeitos, seja daquilo que se espera que conheçam, seja por aquilo que se espera delas/es ideologicamente.

Mas, como bem destaca Paraíso (2010), apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação e a constituição de certos modos de vida; no currículo, tudo vaza e escapa. Assim penso; o que tem vazado dos currículos? O que escapa dos controles escolares?

Ainda, retomando as palavras de Corazza, o currículo quer, o currículo deseja para o outro. Uma série de dispositivos vão sendo produzidos e produzindo supostos sujeitos. Mas existe um outro ali. Sob essas ideias, sou levada a questionar como esse outro se produz? O que fazem eles/as, afinal,

daquilo que insistimos em ensinar, seja por meio dos conteúdos já sacralizados no currículo, seja pelas normas de condutas também sacralizadas, que ensinamos mesmo que não estejam escritas em nenhum lugar? Quais marcas vão afetar as/os alunas/os no seu percurso escolar?

#### **4.4 Currículo da Educação Física e produção de sujeitos**

A Educação Física escolar também é atravessada por muitos regimes de verdade. Saberes sobre o corpo, fortemente influenciados pela biologia e medicina; saberes sobre o sexo, atravessam as aulas, os sujeitos estudantes. Analisando brevemente a história da Educação Física no contexto escolar, pode-se perceber que ao longo de sua história, esta disciplina tem contribuído para educação dos corpos, sendo um espaço de produção de identidades e subjetividades de acordo com as necessidades políticas e sociais.

Embora as atividades físicas estivessem presentes afora a escola desde o período colonial, foi no final do século XIX, com a influência dos imigrantes europeus e seus hábitos, que se difundiu ideias de higiene como premissa para obtenção de corpos saudáveis. Assim, historicamente a Educação Física inseriu-se na educação brasileira com preceitos biomédicos, eugênicos, visando regeneração da raça e disciplinando corpos. Como aponta Castellani Filho (1988), era possível compreender a EF como sinônimo de saúde física e mental, como promotora da saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral. Preceitos que reiteraram certos modos de ser e viver a feminilidade e a masculinidade.

Silva (2012) diz que, nesse processo, o saber científico, sobretudo o oriundo dos conhecimentos médicos e biológicos – tão importantes para a construção dos modelos masculinos, femininos e da matriz heterossexual –, torna-se fundamental, pois foi nesse período histórico que ocorreu um amplo esforço para normatizar, ordenar e classificar todas as ações e os saberes. Nos processos de escolarização não foi diferente, uma vez que a norma também se fazia presente, e a Ginástica tornou-se uma importante engrenagem da maquinaria chamada escola.

O desenvolvimento da ginástica nesse período não tinha o mesmo propósito para homens e mulheres. Souza (1994) elucida que “se imaginava que os exercícios físicos fossem capazes de higienizar a sociedade, formando homens de corpos e de caráter fortes para que servissem à pátria e à família dentro da ordem estabelecida” (p.28).

Em contrapartida, as mulheres deveriam executar exercícios que possibilitassem um desenvolvimento muscular simétrico, sem prejudicar a sua graça e doçura. A esse respeito, Goellner (2003) afirma que as mulheres foram incentivadas a tais práticas porque eram tidas como “célula-mãe da nação”, e assim poderiam gerar filhos saudáveis e, conseqüentemente, uma nação forte. A respeito dessas diferenças, Jaco (2002) afirma que “apesar de a ginástica e sua introdução na escola buscarem atender a todo/as, sem distinção, atuando nos corpos de todos/as, à sua prática, a sua maneira de fazer e até seus objetivos eram diferentes para homens e mulheres” (p.19).

No final do século XIX, surge uma nova manifestação corporal: o esporte. De acordo com Silvana Goellner, no início do século XX, as práticas corporais e esportivas aparecem como uma opção de divertimento. Tal manifestação corporal também ingressa com força nas escolas, dividindo espaços na EFI com a Ginástica. Conforme Sousa e Altmann (1999), a partir dos anos 30 quando os esportes passaram a ser praticados na escola, por haver uma forte influência dos discursos médicos e, nesses, a afirmação de que a mulher era mais fraca, as meninas começaram a ser consideradas como naturalmente adequadas para atividades de dança e artes. Enquanto isso, os meninos praticavam judô, futebol, basquetebol, esportes que exigiam maior esforço, confronto corporal e movimentos violentos.

Com a ascensão dos militares no governo brasileiro, a partir de 1964, o esporte é fortalecido nas aulas de Educação Física escolar. Neste contexto, de acordo com Neira e Nunes (2006), a Educação Física serviu de base para a formação de atletas, promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras. O esporte nesse período passou a ser tratado basicamente como sinônimo da Educação Física escolar (DARIDO, 2003).

A fim de romper com este quadro, um amplo debate acerca da identidade da EFI emergiu nos anos 1980. Segundo Bracht e Almeida (2006), essas críticas foram fortemente influenciadas pelas discussões presentes no campo pedagógico neste período. Esses autores ainda entendem que “foi por essa influência que se desencadeou o notório estado de crise de identidade que assolou a área a partir dos anos 1980” (BRACHT e ALMEIDA, 2006). Desde então, houve muitas tentativas de delimitar o que a EF deveria tratar na escola e romper com modelo tecnicistas, vinculado apenas a dimensão procedimental. Além disso, buscavam embasar a EF com outros conhecimentos, além do conhecimento biológico predominante.

Sousa Jr. (2003) analisa que a história da educação física mostra que ela foi sempre discriminatória, mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos a serviço de uma ideologia sexista. As aulas separadas para meninos e meninas, e os objetivos distintos das aulas são exemplos explícitos destas reiterações normativas. Os homens realizavam exercícios físicos visando higienizar os corpos e formação de homens fortes para servirem a pátria. Em contrapartida, as mulheres deveriam executar exercícios que possibilitassem um desenvolvimento muscular simétrico, que as preparassem para maternidade, sem prejudicar a sua graça e doçura.

Diante disso, Silvana Goellner (2013) observa que a utilização de gênero como ferramenta analítica possibilitou compreender que os corpos, as gestualidades, as representações de saúde, beleza, performance, sexualidade são construções históricas. Ou seja, em diferentes tempos, entende-se saúde, por exemplo, de modos diferentes. O corpo, nessa perspectiva, também passa a ser olhado sob diferentes modos. Pois além das análises anatômicas, o corpo passou a ser analisado também nos seus entornos, significados, a partir das intervenções que fazemos nele, as quais produzem identidades. Ressalto que não se trata de desconsiderar as diferenças anatômicas, fisiológicas, mas sim de compreender que estas diferenças por si só não sustentam as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres nas práticas corporais.

Helena Altmann (2015) mostra também que nos anos de 1990, houve uma intensificação dos debates e das pesquisas na área, chamando a atenção

para as conexões feitas entre gênero com outras categorias – raça, classe, geração e sexualidade na produção do campo. A autora destaca que a oficialização de aulas mistas na Educação Física foi um fator legal significativo nos anos 1990, que possibilitou impulsionar a produção do campo acadêmico sobre Educação Física e gênero (ALTMANN, 2015)

Soma-se aos estudos de gênero, as discussões empreendidas pelas chamadas teorias críticas da educação física, que incorporaram nos estudos da EFI estudos da antropologia, sociologia, filosofia. Em decorrência disso, diferentes vertentes emergiram (SOARES et. al 1992); e foi sendo produzido o entendimento de que a educação física trata na escola da Cultura Corporal de Movimento.

Assim, foi possível perceber que no entorno das práticas corporais sejam elas no âmbito da Educação Física escolar, do lazer ou do alto rendimento, existem desigualdades de acesso e permanência entre meninos/homens e as meninas/mulheres (GOELNNER, 2013). De acordo com a referida autora, essa constatação permitiu ainda que aflorasse metodologias de ensino direcionadas para a coeducação e para a igualdade. Talvez essa tenha sido uma das contribuições dos estudos de gênero mais impactantes para a Educação Física escolar. Visto que, alertaram para a necessidade de desnaturalizar as aulas sexistas, bem como a diferenciação dos objetivos traçados para meninas e meninos.



Eu não me vejo na palavra  
Fêmea, alvo de caça  
Conformada vítima  
Prefiro queimar o mapa  
Traçar de novo a estrada  
Ver cores nas cinzas  
E a vida reinventar  
E um homem não me define  
Minha casa não me define  
Minha carne não me define  
Eu sou meu próprio lar

Música: “Triste, Louca ou Má”,  
Banda: Francisco, el Hombre

## 5. ESTUDOS DE GÊNERO

Meu esforço para enfatizar a importância do trabalho intelectual, da **produção teórica como uma prática social que pode ser libertadora.**

bell hooks

Como vimos nas seções anteriores, os saberes das ciências emergentes na modernidade constituíram regimes de verdade que estabelecem um quadro normativo para o reconhecimento dos sujeitos, havendo uma relação do engendramento de si com esse regime. Ainda hoje, por conta dessa estrutura branca patriarcal e heteronormativa decorrente desses regimes de verdade, outras tantas vidas enfrentam precarização.

Entretanto, muitos outros conhecimentos emergentes principalmente da década de 1960 e 1970, colocam em xeque esses saberes e essa estrutura social. Entre eles, os estudos de gênero. É sobre esses estudos e demais ativismos, como os feminismos, que tratarei nesta sessão.

### 5.1 A constituição do termo gênero como categoria analítica

Visto as falácias envolvendo as discussões de gênero na contemporaneidade, importa destacar que gênero, como conceito, se modificou de várias maneiras nas últimas décadas.

“ O que é mulher? Como alguém se torna mulher? O que são mulheres em suas diferenças de cor de pele, religião, classe, etnia, sexualidade. Há mulher universal?” (PORCHART, p.14). Estes foram alguns dos questionamentos que impulsionaram o aprofundamento do debate sobre gênero, produzindo diferentes vertentes de estudos de gênero: estudos feministas (marxista, negro, interseccional, transfeminismo), estudos sobre masculinidades, estudos gays e lésbicos, teoria queer.

Seria um atrevimento tentar abordar aqui boa parte deles com a responsabilidade que merecem. Por isso, me dedicarei a tratar de alguns

movimentos que considero importantes na consolidação dos estudos de gênero e que de certo modo diz respeito também aos estudos dos quais eu tenho proximidade e que fundamentaram as análises da pesquisa.

Inicialmente, destaco que a elaboração do conceito gênero como ferramenta analítica se deu em um contexto histórico marcado por muitas mobilizações sociais, pela insurgência do chamado segunda onda feminista na América do Norte em meados dos anos 1970. A emergência de gênero e do movimento feminista foi fomentando, entre outras coisas, pelo aumento da inserção das mulheres na universidade. Como consequência, aumentou também os chamados estudos de mulheres, que se ocupavam daquilo que deriva do fato de ser mulher na sociedade.

Entre as pesquisas dessa época, destaco a importância das pesquisas de Margaret Mead, que em um dos seus trabalhos “Sexo e Temperamento”, de 1930, tenta demonstrar que temperamentos associados a mulheres e homens não eram naturais. Para tanto, em 1930 ela compara etnografias de três culturas na Nova Guiné: Arapesh, Mundugumor e Tchambuli. Segundo sua pesquisa, na cultura dos Tchambuli, os homens eram afetivos e as mulheres competitivas e mais agressivas. Duas dessas culturas não imaginavam homens e mulheres com temperamentos distintos, os Arapesh valorizavam um temperamento afetivo, gentil e colaborativo, ao passo que os Mundugumor valorizavam os competitivos e agressivos – mas nestas sociedades esse temperamento era culturalmente aprendido tanto para pessoas do sexo feminino como masculino.

A partir disso, Mead questionava a ideia essencialista que prevalecia nos Estados Unidos: de que as mulheres seriam *naturalmente* mais aptas a cuidar de crianças, por exemplo. Conforme a pesquisadora brasileira Heloisa Buraque (2020), o trabalho de Margaret Mead, nos termos do culturalismo de sua época, afirmavam que a cultura *moldava* os temperamentos, as personalidades, concluindo que não era a base biológica – o corpo, nem uma parte dele, como os hormônios – que explicaria as personalidades de homens e mulheres em diferentes culturas: o fator determinante seria o aprendizado cultural.

Na França, o livro *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, em 1949, também chamava atenção sobre o entorno do tornar-se mulher. Essa obra é considerada de suma importância não somente na academia, mas também na militância, sendo até hoje lembrada pelos movimentos feministas. Na ocasião, Beauvoir sinaliza fatos e mitos sobre a condição da mulher na sociedade. Também faz um resgate sobre a diferenciação forjada que foi sendo constituída para produção do feminino, diferenciando meninas dos meninos desde a infância. A filósofa entende que foi se instituindo a mulher enquanto categoria a partir da relação e do olhar do homem. Nas palavras dela, “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela...o homem é o Sujeito, o absoluto; ela é o Outro” (BEAUVOIR, 2016, p.13). Na mesma direção, a autora compreende que os judeus são os ‘outros’ para os anti-semitas, os negros para os racistas norte-americanos, os proletariados para as classes dos proprietários.

As publicações citadas acima e o movimento feminista foram muito importantes por colocar em xeque as naturalizações relacionadas ao feminino e ao masculino. Em especial, as autoras mencionadas anteriormente trouxeram para a esfera pública, o reconhecimento de que as opressões sofridas pelas mulheres era algo de caráter social, ou seja, era uma construção social daquilo que diz respeito ao modo de ser homem ou ao modo de ser mulher na sociedade, dessa forma, a análise de diferenças tornou-se mais efetiva. Percebendo-se assim que, as diferenças anatômicas, fundamentadas na biologia, na medicina, eram insuficientes para justificar e explicar tamanhas diferenças entre homens e mulheres.

Com isso, gênero passou a ser usado, então, como uma ferramenta analítica destas relações. Sendo compreendido inicialmente como construção social, ou seja, aquilo que entendemos como feminino e masculino, está ligado ao modo como mulheres e homens são construídos, respectivamente, na sociedade.

No âmbito acadêmico, o uso do termo gênero passou a ser usado como categoria analítica em meados da década de 1970. Um dos marcos acadêmicos para isso, foi quando a intelectual Joan Scott publicou *gender: a useful category of historical*. Scott (1995) chamou atenção para as relações de

poder que emanam das relações e das construções simbólicas entre homens e mulheres, pois não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades, está em ação um jogo de poder, tendo em vista que as identidades são constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações e hierarquizações. Segundo Heloisa Buarque de Almeida (2020), o termo gênero difunde-se no campo das humanidades, como modo de sair de qualquer naturalização ligada ao termo sexo ou diferença sexual, e mesmo para ir além dos estudos sobre mulheres.

De dentro do apê  
 Ar condicionado, macbook, você vai dizer  
 Que é de esquerda, feminista, defende as mulher  
 Posta lá que é vadia, que pode chamar de puta  
 Sua fala nem condiz com a sua conduta

Vai pro rolê com o carro que ganhou do pai  
 Pra você vê, não sabe o que é trabalho  
 E quer ir lá dizer  
 Que entende sobre a luta de classe  
 Eu só sugiro que cê se abaixe

Porque meu é tiro certo e vai chegar direto na sua hipocrisia  
 O papo é reto, eu vou te perguntar  
 Cê me responde se cê aguentar, guria  
 Quantas vezes você correu atrás de um busão  
 Pra não perder a entrevista?  
 Chegar lá e ouviu um  
 "Não insista,  
 A vaga já foi preenchida, viu  
 É que você não se encaixa no nosso perfil"

Quantas vezes você saiu do seu apartamento  
 E chegou no térreo com um prato de alimento  
 Pra tia que tava trampando no sinal  
 Pra sustentar os quatro filhos que já tá passando mal de fome?  
 Quando foi que cê parou pra perguntar o nome  
 E pra falar sobre seu ativismo?  
 Quando foi que cê pisou numa favela pra falar sobre o seu  
 Fe-mi-nis-mo?  
 Sempre deixando pra amanhã  
 Deixando pra amanhã  
 Há miliano que cês tão queimando sutiã

E nós, as mulher preta?  
 Nós só serve pra você mamar na teta  
 Ama de leite dos brancos  
 Sua vó não hesitou quando mandou a minha lá pro tronco

Música: De dentro do Ap

Artista: Bia Ferreira

## 5.2 Desdobramentos teóricos e políticos

No final do século XIX, despontaram vários questionamentos acerca dos estudos de gênero e do ativismo feminista hegemônico (branco). Dentre eles, estavam as críticas do movimento de mulheres negras, as quais eram críticas e criticadas por parte do movimento feminista hegemônico e das acadêmicas que pesquisavam gênero, visto que as mulheres negras não eram representadas por estes movimentos. Tampouco, as reivindicações das mulheres brancas eram parte das demandas das mulheres negras.

O movimento das mulheres negras ganhou mais notoriedade na década 1980, nos EUA. Dentre as muitas mulheres desse movimento, destaco a ativista Angela Davis, que desde a década de 1970, enfrenta o racismo, o sexismo, a lesbofobia. Conforme Davis (1984), um compromisso sério com empoderamento de mulheres que historicamente estão submetidas à invisibilidade, deve se preocupar não só por empregos, mas condições de trabalho digno, violência racista, falta de moradia, legislação migratória (p. 17).

Ao encontro disso, é pertinente a leitura de Audre Lorde, que há mais de 30 anos escreveu que

A violência se entrelaça no tecido diário de nossas vidas – no supermercado, na sala de aula, no elevador, no consultório médico e no pátio da escola, vem do encanador, do padeiro, da vendedora, do motorista, do caixa do banco, da garçonete que não nos serve. Como mulheres, compartilhamos alguns problemas; outros não. Vocês temem que seus filhos cresçam, se unam ao patriarcado e deponham contra vocês; nós tememos que nossos filhos sejam arrancados de dentro de um carro e sejam alvejados no meio da rua, e vocês darão as costas para os motivo pelos quais eles estão morrendo. (LORDE, 2021, p. 148)

Foi nesse contexto que bell hooks passou a defender a produção de teorizações que emergissem da experiência das mulheres negras, pois ela relata que tanto a teorização feminista hegemônico – feminismo branco – quanto os movimentos negros não davam conta de compreender a situação das mulheres negras, tampouco tinham propostas pra superação dos problemas enfrentados pelas mulheres negras. Por isso, bell hooks<sup>12</sup> (2017,

---

<sup>12</sup> A bell hooks desejava ser citada no diminutivo, pois considera sua pesquisa, luta e militância mais importantes do que a sua pessoa

2019) salienta o quanto é importante a construção de uma teoria que partisse da experiência, da realidade que viviam os negros e principalmente as mulheres negras. A partir disso, a teoria possibilitaria compreender a situação que vivem, reconhecer que não é um dado natural ser e viver daquele modo. Ainda, essa compreensão poderia possibilitar meios de engajamento, de resistência, de luta que pudessem transformar a realidade.

No Brasil, os trabalhos da Lélia González também apontam para as diferenças marcantes entre as mulheres brancas e as mulheres negras, ao analisar a posição das mulheres negras no período pós-abolição no Brasil. A pesquisadora observa que “continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde, e à moradia”. Nesse sentido, ela compreende que após a abolição da escravatura, foi se estabelecendo outras divisões raciais de trabalho: as mulheres negras lhes eram atribuídos os papéis sociais de domésticas – abrangendo atividades que marcam seu lugar natural como empregada doméstica, merendeira, servente. E também seu papel de mulata, o qual lhe conferiu um lugar de objeto de exploração a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (GONZALEZ, 2021, p.44).

Diante das tantas questões que atravessam a posição das mulheres negras na sociedade, Lélia Gonzalez (2021) adverte que era flagrante o atraso político do feminismo brasileiro, na medida em que são liderados por mulheres brancas de classe média, silenciando a discriminação racial. Sueli Carneiro (2003) também aponta questionamentos nas reivindicações feministas, indagando:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... (...)quando falamos em garantir as mesmas oportunidades de

---

emprego para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para quais os anúncios de emprego destacam “exige-se boa aparência” (CARNEIRO 2011, n.p.)

As análises de Gonzalez, Carneiro, Davis, hooks jogam luz para as intersecções entre raça, gênero e classe (muito antes da disseminação dos estudos de gênero interseccionais). Nessa esteira, Davis alerta que as raízes do sexismo e da homofobia se encontram nas mesmas instituições econômicas e políticas que servem de base para o racismo. Com isso, a autora analisa que na maioria das vezes os mesmos círculos extremistas que causam violência contra as minorias étnicas são responsáveis pela erupção de violências motivada por preconceitos sexistas e homofóbicos (DAVIS, 2017 , p.22 ).

As pesquisadoras e ativistas políticas referenciadas anteriormente foram e são importantes na militância das mulheres negras frente aos constantes ataques que vinham tanto das mulheres brancas, que não lhes davam espaço, quanto dos homens negros, que desconsideravam as lutas femininas nos espaços negros.

Diante destes problemas entre os coletivos, Grada Kilomba (2020) afirma que as reivindicações de feministas negras não é classificar as estruturas de opressão, fazendo com que as mulheres negras tenham que escolher entre se unirem com os homens negros ou com as mulheres brancas- escolhendo entre raça e gênero-, mas ao contrário, Kilomba ressalta que as reivindicações são para “tornar nossa realidade e experiência visíveis tanto na teoria quanto na história” (KILOMBA,2020, p. 108).

Em síntese, entendo que as pesquisadoras e ativistas negras chamavam atenção para as demandas e vulnerabilidades vivenciadas pelas mulheres negras, que carregavam (e ainda carregam!) o peso da escravidão, enquanto que as mulheres brancas reivindicavam por direitos civis iguais aos dos homens. Ademais, destaco que na atualidade, o feminismo negro tem sido um movimento importante na análise das relações de gênero e na consolidação de direitos humanos. O aborto e a cultura do estupro<sup>13</sup>, por exemplo, que

---

<sup>13</sup> De acordo com a ONU Brasil (2016) o conjunto de maneiras pelas quais uma sociedade culpa as vítimas de assédio ou de uma violência sexual e, desse modo,

recorrentemente são alvos de debates na mídia e de ações jurídicas e religiosas, são temas fundamentais a serem discutidos pelo feminismo negro, haja vista a objetificação das mulheres negras, maiores vítimas de abuso e exploração sexual.

Já viramos o milênio, mas preciso ressaltar que as lutas das mulheres negras e de outras tantas, como as mulheres transsexuais, mulheres indígenas, mulheres lésbicas, ainda seguem necessárias. Portanto, o uso de gênero como categoria analítica mostrou que era preciso considerar que não existe “a mulher” como uma categoria universal, mas mulheres vivendo em condições sociais variadas em termos de raça, classe social, idade/geração, sexualidade, religião, entre outros marcadores sociais da diferença.

Assim, hoje há uma pluralidade de estudos de gênero. De acordo com a pesquisadora transfeminista Helena Vieira (2019), a desnaturalização de uma identidade unitária da mulher levou à denúncia da multiplicidade das experiências resultantes no que socialmente se chamava de mulher e na impossibilidade de uma resposta categórica e universal à pergunta aparentemente simples “o que é ser mulher?”.

Nessa direção, os estudos feministas interseccionais têm se consolidado como ferramenta analítica potente na cena contemporânea. A interseccionalidade considera as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, faixa etária. Ao revisitar esse conceito, Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021) destacam que a centralidade das análises interseccionais é a analítica das relações de poder, “ a interseccionalidade se esforça para olhar o poder sob vários ângulos”, investigando como as relações de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais cotidianas.

---

normaliza o comportamento sexual violento dos homens. Portanto, quando “em uma sociedade, a violência sexual é normalizada por meio da culpabilização da vítima, isso significa que existe uma cultura do estupro.

### 5.2.1 Teorização de gênero pós-identitária

Outro marco nos estudos de gênero, foram as publicações da filósofa Judith Butler, no final dos anos 1990, considerada uma das fundantes da teoria queer. A filósofa também interrogou quem era o sujeito do feminismo, desconstruindo a ideia de mulher como categoria universal; elaborou o conceito de gênero como ato performativo; e vem rompendo com a racionalidade da matriz heteronormativa que estabeleceu o binarismo de gênero, qual seja: homem- masculino, mulher feminino.

Conforme Butler:

Dizer que o gênero é performativo significa dizer que existe uma determinada expressão e manifestação, uma vez que a aparência do gênero, muitas vezes, é confundida com um sinal de sua verdade interna ou inerente. O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o fazem definir-se em um sentido ou outro (geralmente dentro de um quadro binário) e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder. Finalmente, não existe gênero sem reprodução das normas que ponham em risco o cumprimento ou o descumprimento de tais normas, abrindo-se, desse modo, a possibilidade de uma reelaboração da realidade do gênero através de novas formas (BUTLER, 2009, p. 322)

Ao encontro dessas ideias, outro desdobramento dos estudos de gênero são as Teorias Queers. Os queers, podem ser entendidos justamente no rompimento dos fluxos performativos cis-heteronormativos.

No Brasil, estes estudos começam a se disseminar no início dos anos 2000, embora ainda sejam menos conhecidos. Não há no português uma tradução exata para o termo queer, que em inglês significa algo similar a estranho, excêntrico. Para Guacira Louro (2004):

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante- homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina". (LOURO, 2004, p.7-8)

Essa perturbação me parece emergir por diferentes razões. Entre elas, pelo fato da Teoria Queer questionar todo um regime de verdade cristalizado em torno da sexualidade e do gênero. Questionamentos que problematizam

inclusive lutas de movimentos homossexuais, pois o que a Teoria Queer questiona é a engrenagem econômica, social, política entorno da heteronormatividade. Muitos movimentos por direitos homossexuais cederam para se encaixar aos moldes do heteronormativismo. Direito de casar, direito de ter filhos/as. Há toda uma economia nessa organização social, e é isso que os queers nos advertem, criticando as normalizações.

Louro argumenta que queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier, é a diferença que não quer ser assimilada. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, o regime de saber-poder que produz a heteronormatividade compulsória da sociedade. Ainda, outro fator que compreendo ser interpretado como provocados do queer, é o fato de não serem um movimento identitário, ao contrário, trata-se de pessoas que lutam por viver suas singularidades, por terem o direito de viver fora da régua normatizadora, sobretudo fora do binarismo de gênero. Nesse sentido, Richard Miskolci (2009) compreende que os estudos queer problematizam concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação.

Dessa forma, com o exposto, procurei apresentar brevemente alguns estudos que emergiram com a consolidação do termo gênero enquanto categoria analítica. É importante considerar que as teorias que vêm sendo produzidas e os dilemas entre os diferentes desdobramentos dos estudos de gênero se dão em contextos políticos e históricos. Portanto, as constantes problemáticas envolvendo pautas destes grupos na sociedade – como a crítica das mulheres negras que não eram contempladas pelo feminismo hegemônico (branco); a reivindicação de transexuais e travestis por reconhecimento nas lutas feministas e gays – causam significativos conflitos e desassossegos na elaboração de categorias analíticas, sendo fundamentais para superação de diferentes formas de opressão, exclusão, desigualdades.

Entendo que há na cena contemporânea uma explosão de estudos de gênero que implodem também as barreiras morais e civis impostas pelo patriarcado branco. Muito mais do que desfilar no laço social seus diferentes modos de ser e viver; a própria noção de cidadania vem sendo alterada, como o reconhecimento jurídico de famílias diversas, por exemplo. Na seção seguinte, falarei com mais ênfase da chamada 4ª onda do feminismo.

### 5.2.1 “São elas por elas, escute esse samba que eu vou te cantar”

*Nós somos mulheres de todas as cores  
 De várias idades, de muitos amores  
 Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei  
 De Elza Soares, mulher fora da lei  
 Lembro Mariele, valente e guerreira  
 De Chica Da Silva, Toda Mulher Brasileira  
 Crescendo oprimida pelo patriarcado  
 Meu corpo, minhas regras, agora mudou o quadro  
 Mulheres cabeça e muito equilibradas  
 Ninguém está confusa, não te perguntei nada  
 São elas por elas  
 Escute este samba que eu vou te cantar  
 Eu não sei por que eu tenho que ser a sua felicidade  
 Não sou a sua projeção, você é que se baste  
 Meu bem, amor assim eu quero longe de mim  
 Sou Mulher, sou dona do meu corpo e da minha vontade  
 Fui eu que descobri poder e liberdade  
 Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim  
 Nós somos mulheres de todas as cores  
 De várias idades, de muitos amores  
 Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei  
 De Elza Soares, mulher fora da lei  
 Lembro Mariele, valente e guerreira  
 De Chica Da Silva, Toda Mulher Brasileira  
 Crescendo oprimida pelo patriarcado  
 Meu corpo, minhas regras, agora mudou o quadro  
 Mulheres cabeça e muito equilibradas  
 Ninguém está confusa, não te perguntei nada  
 São elas por elas  
 Escute este samba que eu vou te cantar  
 Eu não sei por que eu tenho que ser a sua felicidade  
 Não sou a sua projeção, você é que se baste  
 Meu bem, amor assim eu quero longe de mim  
 Sou Mulher, sou dona do meu corpo e da minha vontade  
 Fui eu que descobri poder e liberdade  
 Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim  
 Eu não sei por que eu tenho que ser a sua felicidade  
 Não sou a sua projeção, você é que se baste  
 Meu bem, amor assim eu quero longe de mim  
 Sou Mulher, sou dona do meu corpo e da minha vontade  
 Fui eu que descobri poder e liberdade  
 Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim  
 Música: Nós somos mulheres  
 Grupo: Samba que elas querem*

Nas artes, nas mídias sociais, há uma expressiva mobilização de mulheres que resistem ao endurecimento do conservadorismo. Além de lutar contra retrocessos relativos aos direitos humanos, como as mobilizações contra criminalização do aborto; há ainda a circulação de novas narrativas a projeção patriarcal feita às mulheres. Nesse cenário, músicas como “nós somos mulheres”, reescrevem a história, que até então vinha sendo predominantemente escrita por homens brancos, edificando imagens objetificadas, submissas, pejorativas às mulheres.

Conforme Heloisa Buarque de Hollanda, desde 2013 há em cena uma série de mobilizações de mulheres: “um vozeiro, marchas, protestos, campanhas na rede e meninas na rua se aglomerando, gritando diante de ameaças de retrocessos”. Um dos estopins dessas mobilizações, na leitura de Almeida, foi a aprovação do projeto de Lei 5069/2013, que dificultaria o acesso de vítimas de estupro ao aborto legal.

Maria Bogado (2018), ao falar sobre os movimentos feministas da década de 2010, analisa que mesmo com divergências entre diferentes correntes do feminismo, a grande questão que une todas as perspectivas é a violência contra a mulher. Diante disso, novos modos de organizações coletivas são postas em marcha. Um dos elementos desse novo modo de manifestação, segundo Bogado, é uma linguagem política que passa pela performance e pelo uso do corpo (BOGADO, 2018, p.32).

Ao encontro disso, Duda Kuhnert observa que desde 2010, especialmente a partir de 2015, o ativismo feminista ganhou grande visibilidade, sendo “a presença flagrante de performance, da autoexposição e do uso dos corpos como principais plataformas de expressão” (KUHNERT, 2018, p.75)



**Imagem 1:** Marcha das Vadias – Porto Alegre

**Fonte:** Blog liberdade três palmeiras

Essa forma de mobilização, contestação foi/é vista em diferentes lugares do mundo. Entre eles, destaco o movimento *Ni Una Menos* de Buenos Aires (Argentina), proclamado como “um grito coletivo contra a violência machista”, cujo objetivo é dar voz à causa feminista. Esse movimento surgiu em 2014, mas ganhou notoriedade em 2015. De acordo com Brenda Marques, a globalização e o cyberfeminismo, possibilitaram a difusão do movimento *Ni Una Menos* que se tornou na atualidade um movimento não somente das Argentinas, mas uma rede de ativismos transnacionais.

A Marcha das Vadias também foi um movimento que ocorreu em diferentes partes do mundo. A primeira Marcha ocorreu em Toronto, Canadá, em 2011. A motivação para a primeira marcha se deu porque no início de 2011, em que houve vários casos de estupro no campus da Universidade de Toronto. Nesse contexto violento, um policial falou que as mulheres deviam evitar se vestir como vadias (*sluts*, em inglês original) para não serem vítimas de estupro. Em resposta a essa fala que culpabiliza as vítimas, ocorreu um protesto nomeado nas redes sociais como Marcha das Vadias, o qual se disseminou por várias cidades do mundo.

No Brasil, a Marcha das Mulheres Negras também vem sendo uma mobilização que nos últimos seis anos está tomando as ruas em diferentes

lugares no Brasil. A Marcha das Mulheres Negras foi idealizada em 2011, no Encontro Ibero-Americano do Ano dos Afrodescendentes, que aconteceu em Salvador, é promovida por várias entidades ligadas ao movimento negro. A primeira marcha ocorreu em 2015 em Brasília, contando com cerca de 50 mil mulheres que marcharam contra o racismo, contra a violência e pelo Bem Viver. Nesse ato, foi entregue uma Carta das Mulheres Negras à presidenta Dilma Rousseff. Abaixo, um trecho da carta:

Nós, mulheres negras do Brasil, irmanadas com as mulheres do mundo afetadas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e outras formas de discriminação, estamos em marcha. Inspiradas em nossa ancestralidade, somos portadoras de um legado que afirma um novo pacto civilizatório. [...] A sabedoria milenar que herdamos de nossas ancestrais se traduz na concepção do Bem Viver, que funda e constitui as novas concepções de gestão do coletivo e do individual, da natureza, da política e da cultura, que estabelecem sentido e valor à nossa existência, calcados na utopia de viver e construir o mundo de todas(os) e para todas(os). Na condição de protagonistas, oferecemos ao Estado e à Sociedade brasileiros nossas experiências como forma de construirmos coletivamente uma outra dinâmica de vida e ação política, que só é possível por meio da superação do racismo, do sexismo e de todas as formas de discriminação, responsáveis pela negação da humanidade de mulheres e homens negros. Declaramos que a construção desse processo se inicia aqui e agora. (2015)



**Imagem 2:** Marcha das Mulheres Negras – Brasília, 2015

Fonte: Portal Geledés



**Imagem 3 e 4:** Fotos da Marcha das Mulheres Negras no Rio de Janeiro, 2017

**Fonte:** Brasil de Fato

Somam-se a essas mobilizações de ruas, as manifestações nas artes, como nas letras de música escritas e cantadas por mulheres; a maior circulação de teóricas mulheres, de mulheres na autoria de obras literárias, como de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus. Nas palavras de Evaristo

Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa (EVARISTO, p.0, 2003)

Ciente de que esse capítulo histórico não se encerra aqui, busquei dar visibilidade há diferentes formas pelas quais na atualidade as mulheres enunciam formas outras de reescrever a história das mulheres – mulheres no

plural, que falam de diferentes lugares, e que rompem com silenciamento historicamente imposto pelas regulações racistas e machistas.

### **5.3 É PARA FALAR DE GÊNERO SIM! Gênero e sexualidades nos currículos escolares**

Em decorrência dos movimentos sociais e da consolidação dos estudos de gênero, houve também uma ampliação de produções sobre gênero e sexualidade na educação no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Nesse período, tanto em nível nacional, como nos parâmetros curriculares nacionais, quanto em nível municipal, como nos cadernos pedagógicos da SMED/POA, foram produzidos materiais para subsidiar o trabalho de sexualidade nas escolas.

Todavia, na última década o movimento antigênero (JUNQUEIRA, 2020) tem sido avassalador. As alianças entre religião, política e sociedade civil têm disseminado narrativas pejorativas entorno das discussões de gênero e sexualidade nas escolas que estabeleceram um pânico moral (MISKOLCI, 2007) acerca desses temas. Ainda, houve supressão do uso do termo gênero em documentos curriculares.

Além disso, cabe retomar que na escola, além dos objetivos específicos de cada área de conhecimento, também devemos educar para superação de desigualdades, educar para o acolhimento e respeito de todas, todos e todes. Diante disso, sabendo que as relações de gênero e sexualidades produzem ainda desigualdades e violências na sociedade, devemos trabalhar essas questões na escola.

Por conta disso, parece-me fundamental olharmos para o que já foi produzido, pois são muitos os documentos e as leis que sustentam que trabalhemos gênero e sexualidade na escola, sim! Para tornar mais visualmente compreensivo, trarei em tópicos alguns excertos de documentos que considero importante:

- **Constituição Federal - 1988**

- Art. 3º define a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

- Art. 206, dispõe que o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 1988)

- **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90**

O ECA Estabelece em seu artigo 5º que:

“nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”( BRASIL, 1990)

- **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1998**

A orientação sexual entrou nos PCNs como tema transversal. Entre os objetivos estipulados no caderno 10, de temas transversais, que tem como centralidade a discussão de orientação sexual, destaco:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
  - compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
  - conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
  - identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
  - reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- (BRASIL, 1998, P. 311)

- **Lei Maria da Penha - Lei nº11.340 de 2006**

O artigo nº8 da Lei Maria da Penha, ao tratar de medidas integradas de prevenção contra violência doméstica, aponta nos incisos VIII e IX:

- VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;
- IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

- **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**

O conjunto das diretrizes educacionais brasileiras (DCNs) aponta a demanda em trabalhar questões de gênero e sexualidade desde a educação infantil até o ensino médio.

As Diretrizes Curriculares para educação infantil, apontam que as instituições devem:

“construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p.17)

As diretrizes Curriculares Nacionais gerais para educação básica, infere que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. (BRASIL, 2013, P.25)

- **Base Nacional Comum Curricular 2018.**

A BNCC também estabelece dez competências gerais que são consideradas básicas ao tratamento didático proposto para a Educação Infantil e Fundamental, destacando-se aqui dentre elas:

As diretrizes para educação infantil apontam:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

(BRASIL, p. 9, 2018)

Ainda, a BNCC aponta na sua introdução que está alinhada à Agenda da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa agenda estabelece planos de ação que visam enfrentar problemas urgentes do nosso tempo. A superação das desigualdades de gênero é um dos objetivos da agenda da ONU.

- **Cadernos Pedagógicos nº 9 – SMED/POA**

O caderno nº9, conhecido por ser referência nas orientações da proposta da Escola Cidadã, efetivada por ciclos em Porto Alegre, lançado em 1996, aponta a demanda para ser trabalhado gênero, sexualidade e raça. Com a ressalva de que esse trabalho deveria ser constante, e não assunto turista, como diz o excerto abaixo do caderno nº9:

Mais do que assuntos turísticos, ou seja, que visitam a escola em datas comemorativas, eles devem ser abordados cotidianamente em toda e qualquer disciplina ou componente curricular com o objetivo de desvelar, aos poucos, a realidade em que estamos inseridos. Portanto, não devem ser tratados como disciplinas autônomas com espaço e tempo demarcados, mas, como já dissemos, enquanto conteúdos a serem tratados nos vários componentes curriculares. (PORTO ALEGRE, 1996, p. 61)

Também há um indicativo que deve ser abordado sistematicamente questões de sexualidade.

O entendimento do ser humano com sexuado e sujeito de suas aprendizagens desde o nascimento, impõe como necessária a consideração das aprendizagens afetivas e sociais envolvidas no processo de aprender, juntamente com as cognitivas (PORTO ALEGRE, 1999)

Isso se deu baseado na lei 7.583 de 1985, que instituiu o ensino de educação sexual na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre, que em seu artigo 3º dispõe:

O Trabalho de Orientação Sexual será desenvolvido em caráter sistemático e permanente no currículo escolar, como conteúdo e não como disciplina, no espaço de um turno semanal, na Rede Municipal de Ensino. Ainda, o decreto previa que São conteúdos básicos da Orientação Sexual: I - Desenvolvimento Psicosssexual II - Saúde Reprodutiva; III - Relações Interpessoais; IV - Afetividade; V - Autoimagem; VI - Relações de Gênero. (PORTO ALEGRE, 1995)

- **Caderno pedagógico nº7 – Interfaces da escola cidadã nas séries iniciais**

O caderno pedagógico nº7 também é uma produção da Secretaria Municipal de Porto Alegre. Essa edição traz questões específicas das séries iniciais, hoje chamado de anos iniciais. Um dos capítulos aborda a importância de ser trabalhado sexualidade com as crianças.

Muitas vezes tratamos a criança como se ela fosse assexuada, e praticamente não tratamos sobre sexualidade infantil, deixando essa temática ser tratada apenas na adolescência, o que não corresponde à realidade, pois as crianças são bastantes curiosas a respeito da sexualidade, a respeito do

próprio corpo e do outro. [...] Cabe ao professor estar atento, observar e propiciar espaço para os questionamentos, as dúvidas e as ansiedades dos alunos/as nos/as alunos/as. É seu compromisso esclarecer informações distorcidas, trabalhar com os preconceitos, mitos e tabus. (PORTO ALEGRE, 1996)

## 6. CENAS CONTEMPORÂNEAS

Quem cê tá pensando que é  
 Pra falar que eu sou louca  
 Que a minha paciência anda pouca pra você  
 Pára de vir me encher  
 Quem cê ta pensando que é?  
 Pra falar da minha roupa  
 Do jeito que eu corto o meu cabelo  
 Se olha no espelho  
 Você não anda valendo o esfolado do meu joelho esquerdo[...]

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  
 Música: Todxs putxs  
 Artista: Ekena

Afrontar as leis que o homem criou! Nas últimas décadas, muitos são os afrontamentos dessas leis impostas pela racionalidade masculina branca ocidental, entre os quais está a pluralidade de estudos de gênero e de movimentos feministas, movimentos negros. Ocorre que na cena contemporânea, há novamente um endurecimento do conservadorismo, que busca barrar as mudanças sociais em curso. Neste capítulo, abordarei um pouco sobre essa cena contemporânea.

Desde de 2020, a pandemia causada pelo coronavírus implicou em muitas modificações e adequações na organização da vida social. Entre as medidas adotadas, está o chamado isolamento social, visando diminuir a taxa de contaminação do vírus. Muitas atividades pararam totalmente seus serviços, outra parcela da população seguiu trabalhando em casa, pessoas pararam efetivamente de ter contato umas com as outras. No entanto, não

cessaram as violências. No interior da chamada “família tradicional brasileira”<sup>14</sup>, mulheres estão sendo sobrecarregadas de trabalhos, sofrendo violências domésticas, crianças são abusadas. Ainda, as desigualdades sociais e demais violências foram escancaradas. Nas ruas, jovens negros seguem sendo mortos brutalmente.

Entendo que não foi o coronavírus que causou tudo isso. A situação pandêmica apenas expôs que vivemos em um mundo doente, como cantava Renato Russo em Há tempos. Os sintomas parecem mais evidentes desde o processo de impeachment da 1ª Presidenta mulher do Brasil – Dilma Rousseff -, a qual foi deposta da presidência em 2016. Desde então, a agenda conservadora imposta pela bancada religiosa, militarista e rural no Congresso Nacional parece ganhar apoio de boa parte da sociedade civil.

Na leitura de Vladimir Safatle (2018), o país tende a deslocar-se cada vez mais para um modelo mais autoritário, com uso recorrente do braço armado para gerir conflitos, ao mesmo tempo em que criminaliza seus opositores. De fato, os dados evidenciam que o Estado age de forma cada vez mais autoritária, como nas operações da Polícia nas favelas.

Em maio de 2021, em uma dessas operações realizadas pela polícia em Jacarezinho, zona norte do Rio de Janeiro, 28 pessoas foram mortas. 28 pessoas mortas pela polícia! Em 2019, militares do exército dispararam 80 tiros em um carro, onde se encontrava Evaldo, homem negro, com sua família. 80 tiros!!!! Na ocasião, Evaldo foi morto, juntamente com Luciano, catador de lixo, que tentou prestar socorro a Evaldo e família<sup>15</sup>. Soma-se a essas mortes, o genocídio de jovens negros, as mortes de crianças por bala perdida, em sua maioria, crianças negras moradoras de zonas periféricas. Como diz o rapper Emicida: “80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo”<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Que social e contingentemente foi sendo estabelecida como aquelas famílias constituídas por pai, mãe e filhos(as).

<sup>15</sup> Caso Evaldo: Justiça condena 8 militares por mortes de músico e cantador no Rio de Janeiro Disponível em:

<<https://www.brasildefato.com.br/2021/10/14/caso-evaldo-justica-condena-oito-militares-por-mortes-de-musico-e-catador-no-rio-de-janeiro>> Acesso em: 08 de nov. de 2020

<sup>16</sup> Trecho da música Ismálisa, do rapper Emicida.

Essa pele alvo está relacionada ao racismo. Achille Mbembe (2018), nos ajuda a compreender as relações de poder e política e suas implicações na produção de morte. Para Mbembe é preciso se atentar a política da morte – necropolítica, onde o racismo estabelece quem deve morrer. Cabe ressaltar que Segundo Nilma Gomes(2010), o conceito de raça deve ser visto como um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete. Assim, inegavelmente sabe-se que na construção das sociedades, na forma como os negros e os brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social.

De acordo com Silvio Almeida (2021), mesmo com a demonstração por parte dos estudos de sequencialmente de genoma tenham mostrado que não há diferenças biológicas que justifiquem os tratamentos discriminatórios entre os seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. Assim, nos diz Almeida:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial a qual pertencem (ALMEIDA, 2021, p. 32).

Diante disso, o autor infere que vemos no Brasil o racismo estrutural, ou seja, o racismo é consequência da estrutura social, de modo “normal” como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares (p.50).

Com essa breve, mas muito necessária argumentação sobre raça e racismo estrutural, retomo as considerações de Mbembe (2018) sobre necropolítica que discute a noção de estado de exceção, a partir de Agambem. Trata-se da suspensão de direitos, suspensão do estado democrático, exercício do poder sem limites. Para Mbembe a articulação das narrativas de inimizade conjuntamente ao estado de exceção se converteu no alicerce normativo do direito de matar em nome da segurança de todas/os. A criação dessa narrativa de certos sujeitos como inimigas está diretamente imbricada no

racismo, ideia que vem sendo presente no pensamento ocidental para justificar hierarquias, privilégio, direito de fazer morrer, e mais do que deixar morrer, o direito de matar a curto prazo – necropoder.

Soma-se ao racismo estrutural e as políticas de morte, o neoconservadorismo contemporâneo. Assegurar a família tradicional brasileiro, amor à pátria, são alguns discursos propagado pelos neoconservadores. De acordo com Guilherme Almeida (2020), é preciso reconhecer que os elementos constitutivos de um projeto societário conservador são indissociáveis da historiografia crítica brasileira e não constituem, portanto, em si um elemento novo na nossa sociedade. Eles não são um elemento novo porque o Brasil se constituiu sobre patamares de profunda desigualdade social: entre capital e trabalho e, também, entre homens, mulheres e entre os/as que foram historicamente dissidentes do binarismo de gênero, entre pessoas brancas de origem europeia (ou entendidas como tais) e pessoas e povos de ascendência africana e/ou pré-colombiana. Enfim, para o autor o conservadorismo faz parte da nossa história, é parte da engrenagem desse país.

Todavia, a opção por usar o termo Neoconservador está relacionada à necessidade de distinguir os elementos novos que constituem este fenômeno. Conforme Almeida,

“Estes elementos novos precisam ser observados atualmente na ascensão com total desfaçatez da ultradireita em vários países e, em especial, no Brasil. Tal ascensão aponta para singularidades do nosso momento histórico e dos nossos desafios.” (ALMEIDA, 2020, p. 721)

Biroli, Machado e Vaggione (2020) argumentam que o neoconservadorismo possibilita compreender os tipos de coalizões políticas estabelecidas entre religiosos, políticos e grupos sociais visando manter a ordem patriarcal na América Latina como uma contraofensiva as mudanças sociais que estavam ocorrendo, como consequência da luta das mulheres, dos movimentos negros, movimentos gays. As autoras observam uma série de movimentos da América latina, como as organizações pró-vida (contra aborto, direitos reprodutivos), o aumento de evangélicos na América central e no Brasil, a aliança entre evangélicos e católicos na difusão do movimento antigênero a partir da suposta ideologia de gênero.

Ao encontro disso, Maria Barroco (2015) analisa que a ofensiva (neo)conservadora atinge diferentes dimensões da realidade, contando com grande chance de incorporação por atividades sociais que prescindem da razão em decorrência da crença em dogmas, a exemplo das religiões. Nesse sentido, quando se trata de avaliar questões que remetem a valores morais, os (neo)conservadores são moralistas, ou seja, intolerantes, preconceituosos e, no limite, fundamentalistas.

Se há uma ideologia de gênero vigente, ela é heteronormativa, misógina. Nessa sociedade, as violências de gênero se amplificam. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o Brasil está no 5º lugar dos países que mais matam mulheres no mundo no contexto de violência doméstica. E temos que falar: aqui no Rio Grande do Sul, a violência é imensa. Trata-se de um estado racista, machista, homofóbico. Houve um ano, em 2014, que o do Rio Grande do Sul apresentou uma taxa de ocorrências de estupros superior à taxa de estupros registrada no Brasil, foram 44.668 registros de ocorrências relacionadas à violência contra mulheres, perfazendo uma taxa de 765,3 ocorrências para cada 100 mil mulheres residentes no estado. Soma-se a essas violências o silenciamento das violências para com as vidas trans, que em sua maioria não chegam nem à velhice, pois morrem antes, sendo a expectativa de vida de uma pessoa trans a média de 35 anos de idade. Acerca disso, Bento ainda salienta que:

As mortes das travestis e transexuais se caracterizam pelo ritual de perversidade. Não basta um tiro, uma facada. Não basta matar uma vez. Mesmo diante do corpo moribundo, o assassino continua atirando e golpeando. Quem está sendo morto? A margem? Não seria o medo de o centro admitir que ela (a transexual/a margem) me habita e me apavora? Antes matá-la. Antes agir em nome da norma, da lei e fazer a assepsia que garantirá o bom funcionamento e a regulação das normas. (BENTO, 2011, P.553)

Diante das banalizadas mortes e violências diversas, Judith Butler (2019) propõe interrogar sobre quais vidas são passíveis de luto. Por que há comoção nacional com certas mortes e outras não? Exemplificando, Butler mostra que no episódio considerado como atentado do World Trade Center, em relação as pessoas que morreram, algumas histórias apareciam nos jornais e

na televisão – pessoas casadas, em relacionamentos heterossexual, com filhos(as)- e causavam comoção nacional. Outras vidas, simplesmente não apareciam. Nessa direção, a Butler questiona sobre as mortes das crianças no Iraque, quem as conhece? Onde vemos notícias desses fatos? Quais os nomes dessas crianças? A partir desses questionamentos, retoma seus questionamentos de que algumas vidas não são enlutadas, não são dignas nem mesmo de nota em um jornal, são vidas que parecem desumanizadas antes mesmo de sua morte. Assim, a pesquisadora compreende que é preciso questionar os limites dos discursos de inteligibilidade humana. Conforme Butler, “ À luz da violência global recente, a questão que me preocupa é: Quem conta como humano?”.

O mesmo me parece necessário ao olhar para a situação de extrema violência para com alguns grupos historicamente marginalizados no Brasil. Tenho compreendido que é evidente que as mortes e demais violências explicitadas e silenciadas tem cor, gênero, idade e classe social. A condição de homem branco e hétero, na sociedade patriarcal branca, coloca os sujeitos fora destas marcas constitutivas e normas de conduta em condições desiguais na sociedade e em situações de vulnerabilidade na hierarquia simbólica e econômica que foi sendo constituída.

Porém, como nos diz a velha máxima de Michel Foucault, onde há força há resistência (FOUCAULT, 1999). Essa resistência do qual Foucault insiste em falar, se dá pela compreensão de que o poder não se dá de via única, gerando um sistema opressor e com seus/suas oprimidos/as. A compreensão de um poder em rede que atravessa as relações sociais possibilita compreender as resistências como efeito de poder.

Mesmo sem reconhecimento e identificação nacional, grupos minoritários simbolicamente, que foram marginalizados historicamente, têm lutado por representatividade, equidade e justiça social, tais como os movimentos negros, feministas, quilombolas, sem terras, LGBTQIA+s (lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, *queers*, interssexis, assexuados. Visto isso, acompanhamos escapes - as resistências, em diferentes esperas – sociais, parlamentares, que produzem rompimentos nas normas vigentes.

As eleições municipais de 2021 me parecem um grande exemplo. Em todo o Brasil, cresceu o número de mulheres, de negras/os, de LGBTQIA+ eleites, eleitas e eleitos. Foram 30 candidatas trans eleites em 2020, sendo que 7 foram as mais votadas em suas cidades. Em Porto Alegre, cidade misógina e racista, a vereadora negra Karen Santos foi a candidata mais votada. Embora nosso sistema parlamentar por representações ainda não represente a pluralidade da população, foi extremamente significativo as eleições de 2020.

Ademais, hoje assistimos nos programas de televisão, em rede nacional, artistas não binários, como a Pablo Vittar. Nas olimpíadas de 2020<sup>17</sup> houve o maior número de pessoas assumidamente homossexuais, entre atletas e técnicas/os. Ainda, foi a primeira vez que uma atleta transgênero participou das olimpíadas - a neozelandesa Laurel Hubbard, competindo no levantamento de peso.

É possível visualizar na cena contemporânea grupos que se valem de afirmações identitárias para lutar por direitos e justiça social, ao mesmo tempo em que outros indivíduos buscam afirmar as singularidades, a diferença. Em comum, me parece que ambos fazem frente às violências diversas nas quais estão imersos historicamente os/as negros, gays, mulheres, jovens e demais minorias simbólicas. São vozes que ecoam no laço social e parecem estar afetando o patriarcado branco.

Nesse palco contemporâneo, a escola não está isenta. Ao contrário, a Educação tem sido pauta de discussões não só de professoras e professores, mas também de diferentes setores da sociedade civil. Muitos debates em torno dos currículos escolares, a respeito do que se pode e deve ensinar. Embora essas discussões sejam sempre correntes, visto que o currículo é um campo de luta por imposições de narrativas, de saberes; chama atenção que está em jogo outros conhecimentos, aqueles que dizem respeito aos códigos de conduta, valores, formas de viver. Falácias são disseminadas sobre as escolas, como a suposta ideologia de gênero e ideologia marxista.

---

<sup>17</sup> Realizadas em 2021 por conta da pandemia causada pelo covid-19.

Estas questões estão tendo repercussão direta nos documentos educacionais, como a supressão do termo gênero do Plano Nacional da Educação (2014-2024) e o projeto lei Escola Sem Partido. Mais do que movimento e projetos de lei conservadores, o que parece estar em jogo é um projeto de sociedade, projeto de produção de sujeitos conforme certos códigos de conduta, valores.

**Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida.**

**Simone de Beauvoir**

## 6.1 ~~ideologia de gênero?~~

O céu ameaça tormenta no território curricular. Afinal, estamos vivendo tempos de produção do slogan ideologia de gênero. Nestes tempos, grupos que exercem poder acionam aparelho de estado – que por si têm a preocupação em conservar – para impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares. (...) Trata-se de uma avalanche de ideais racionárias que busca inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, **retrocessos inaceitáveis**. (PARAÍSO, 2018)

Indiscutivelmente houve nas últimas décadas mudanças expressivas na forma como vivemos em sociedade no que diz respeito às relações de gênero. Muitas lutas sociais e acadêmicas consolidaram avanços importantes às mulheres, aos LGBTQIA+. Conforme Biroli (2021), as discussões que partiram da noção de gênero instauraram também mudanças na própria noção de cidadania, no período de consolidação das democracias liberais em diversas partes do mundo.

Um marco importante dessas mudanças foi a amplitude do debate sobre a posição das mulheres pela Organização das Nações Unidas. Desde 1975, a ONU promoveu quatro conferências mundiais voltadas especificamente para o debate e a proposição de políticas para as mulheres, visando o combate às desigualdades de gênero que inviabilizam a participação plena das mulheres na sociedade e as expõem a inúmeras situações de risco. Em 1995, a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres, realizada em Pequim, redimensionou o debate sobre o tema fazendo uso do conceito de gênero e explicitando seu caráter relacional:

todas as políticas e instituições econômicas [dos governos e da comunidade internacional], assim como aqueles encarregados de conceder recursos devem adotar uma perspectiva de gênero (Declaração e Plataforma de Ação de Beijing, 1995: 265).

Dessa forma, nessa conferência se reconheceu que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva

de gênero. Essas declarações, que tinham um alcance global, colocaram a “gênero” no centro dos debates que giravam em torno do papel da mulher. Acerca desse período, Francine Martins e Alessandra Teixeira (2019) analisam que na arena internacional, mais propriamente no sistema internacional de direitos humanos, gênero emerge como categoria política de modo concomitante às demandas feministas relativas aos direitos sexuais e reprodutivos e à sexualidade. Entendem assim, que gênero entra em cena para vocalizar demandas das mulheres pelo direito individual à liberdade, à sexualidade, à autonomia e ao corpo, embate que irá evidenciar, tão tardiamente, a parcialidade e a fragilidade dos constructos iluministas e liberais como instrumentos de garantia de cidadania às mulheres.

Mas como alerta Rafael Cossi, “não sejamos ingênuos: mudanças no quadro social provocam reações conservadoras; o patriarcalismo se mantém militante (COSSI, p.39, 2020)”. Essas reações conservadoras iniciaram com a contraofensiva católica (e posteriormente de todo o conservadorismo religioso) a fim de combater essa perspectiva de gênero. Conforme Sandra Souza (2018), a organização da resistência aos avanços de Pequim foi coordenada pelo Vaticano, tendo sido assumida por setores conservadores da Igreja Católica em torno do que passaram a denominar de “ideologia de gênero”.

“Ideologia de gênero” foi então o nome dado por diferentes expressões de movimentos religiosos, políticos e culturais conservadores, como forma de atacar as conquistas relativas à equidade de gênero. Esse discurso conservador se asseverou ainda mais no final dos anos 1990, contra os direitos sexuais, reprodutivos, e à sexualidade. Contudo, como já mencionado, a estratégia exitosa da cruzada moral contra o gênero se deveu sobretudo à capacidade de seus representantes em formar alianças, tanto com diferentes expressões do campo político conservador, como com outras correntes religiosas, tanto no mundo cristão (protestantes, neopentecostais) quanto fora dele (países islâmicos) (BIROLI, 2019).

A partir de uma torção dos significados das pautas feministas de gênero, especialmente no tocante aos direitos sexuais e à autonomia das mulheres, a obra católica reafirmou a importância da norma de gênero,

sobretudo no tocante aos papéis pré-estabelecidos (e complementares) de homem e mulher na sociedade, realçando o lugar estratégico da maternidade como forma de garantir (e não de cercear) os direitos das mulheres e seu “empoderamento”, dentro da família.

Como consequência da disseminação desse movimento antigênero (JUNQUEIRA,2020), assistimos nos últimos anos inúmeras tentativas de barrar gênero e sexualidade nos currículos escolares. Um dos primeiros destaques em nível nacional desse debate foi com as contestações reacionárias contra o Kit contra homofobia nas escolas, pertencente ao projeto Escola sem Homofobia.

Cabe destacar aqui questões importantes para compreendermos esse projeto. O Projeto Escola sem Homofobia (PSH) buscava contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovessem ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Trata-se de um projeto desenvolvido em conjunto com atores governamentais e não governamentais.

O Projeto Escola sem Homofobia visa contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar. (CADERNO<sup>18</sup>, 2009, p.9)

O kit foi elaborado ao longo de dois anos, e seria composto por um conjunto de materiais didáticos que incluía: Boletins (Boletins Escola sem Homofobia), cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais.

A polêmica contra o kit se deu quando ele foi divulgado, durante o Seminário do “Escola Sem Homofobia” na Câmara de Deputados do Congresso Nacional. Tamanha polêmica e contestação resultaram no veto de sua circulação nas escolas. Anos mais tarde esse documento foi

---

18

Disponível

em:

<<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5gvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>> acesso em 15 de jun de 2021.

pejorativamente nomeado de kit gay, ganhando muita repercussão na sociedade. Acerca dessa polêmica e do veto ao kit homofobia, Isaias de Oliveira (2016) analisa que:

Tanto na política quanto na educação brasileira, quando se trata de direitos de uma parcela considerável de cidadãos e cidadãos que percorrem na contramão da ordem heteronormativa e buscam solidificar sua construção identitária dentro de uma matriz que não seja a via de regra, nada se dá de forma ágil e descomplicada. (DE OLIVEIRA, 2016, p.325)

Três anos depois, intensificou-se as discussões e polêmicas na elaboração final do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), que resultou na apresentação de uma redação final que omite o termo gênero, mesmo com todos cursos e engajamento que estavam sendo feitos desde 2006 para tratar dessa problemática.

Em 2004 foi fundado o movimento Escola Sem Partido (MESP), pouco tempo após a invenção do sintagma “ideologia de gênero”, do qual se apropria para criar sua narrativa. O Escola Sem Partido foi criado pelo advogado Miguel Nagib, que buscou tratar do “problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

Apesar de ter sido criado em 2004, este movimento ganhou mais notoriedade na década de 2010, principalmente em 2014, quando o deputado estadual fluminense Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) encomendou ao advogado Miguel Nagib um anteprojeto de lei contra a “doutrinação” nas escolas, tendo como título “Programa Escola Sem Partido”. Este anteprojeto passou a ser disponibilizado no site do MESP, tendo versões para serem apresentadas nos âmbitos: municipal, estadual e federal, espalhando-se pelo país mais de 120 projetos de lei, sendo mais de uma dezena aprovados em pequenos municípios.

Mais do que movimentos e projetos de lei conservadores, o que parece estar em jogo é um projeto de sociedade e a manutenção de projeto de produção de sujeitos conforme certos códigos de conduta, valores. Diante dessa conjuntura, compreendo que toda essa cruzada moral contra gênero estabelece-se dentro desse contexto conservador. O apagamento, o

silenciamento em relação às questões de gênero e sexualidade vem ao encontro do ocultamento dos engendramentos dos contextos de desigualdades, discriminações e exclusões imperantes na humanidade há séculos.

Porém, isso não significa que não possa ser abordado na escola questões de gênero e sexualidades, pois a invisibilidade desses temas não apaga tudo que já foi produzido e construído até então. Se há algo que deve ser apagado, é a falaciosa ideologia de gênero - termo que emerge do ceio da Igreja Católica, carregando ideias pejorativas aos estudos científicos de gênero. Apesar disso, não podemos recuar. É preciso reafirmar a importância dos estudos de gênero e dos movimentos sociais que desestabilizam a sociedade patriarcal branca.

## 7. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é formada por 98 escolas com cerca de quatro mil professores e 900 funcionários, atende mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Na RMEPOA a organização curricular se dá por ciclos, que desde 1995 foram sendo implementados nas escolas dessa Rede. Essa modificação se deu com projeto intitulado “Escola Cidadã”. A sistematização e fundamentação dessa proposta se encontra no Caderno Pedagógico nº 9 (PORTO ALEGRE, 1999), elaborado após um amplo debate que foi realizado na década de 1990. Os princípios que fundamentam o Projeto escola Cidadã são:

- a) insistir nas relações indispensáveis que unem todas as áreas do conhecimento, pois se estuda a realidade pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas; isso pressupõe uma íntima ligação entre o conhecimento historicamente acumulado e o conhecimento emergente da realidade atual expressa pelo contexto sócio-históricocultural dos educandos;
- b) estudar as ligações permanentes existentes entre a história natural e social;
- c) apontar linhas gerais e diretrizes orientadoras para que cada área do conhecimento possa elaborar seu Plano de Trabalho na discussão coletiva com as demais áreas, tendo clareza da necessidade de uma inter-relação solidária;
- d) sistematizar a prática curricular através de ações metodológicas e didáticas que garantam um projeto de escola progressista e transformadora, o que modifica criativamente o contexto (PORTO ALEGRE, 1999, p. 11)

Embora haja diferentes modos de nomear os ciclos, na RMEPOA denominam-se ciclos de formação, pois a enturmação dos alunos segue um critério de aproximação das idades. Nessa proposta, o ensino organiza-se em três ciclos compostos por três anos, sendo o Ensino Fundamental assim constituído:

Ciclo	Idade esperada	Nomenclatura das turmas na RMEPOA	Nomenclatura das turmas em escolas seriadas <sup>19</sup>
I ciclo	6,7,8 anos	A10, A20, A30	1°,2°,3° ano
II ciclo	9,10,11 anos	B10, B20, B30	4°, 5°, 6° ano
III ciclo	12,13,14 anos	C10, C20, 30	7°, 8°,9°ano

**Quadro 1:** organização do ensino na Rede Municipal de ensino

Conforme o documento orientador da proposta de ciclos (PORTO ALEGRE, 1996), essa organização etária visa a respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo.

Azevedo (2000), Secretário Municipal da Educação no período da implantação dos ciclos, relata e analisa a caminhada da RMEPOA, apresentando informações que demonstram a diminuição da taxa de reprovação e a diminuição da evasão escolar no período de 1987 a 2000. Além dessas informações, Azevedo (2000) reflete sobre as mudanças qualitativas no ensino, destacando aspectos relacionados às políticas de formação profissional. Entretanto, o autor diz que, mesmo com todos os avanços, algumas questões dificultam o desenvolvimento da proposta de ciclos de formação. Um desses problemas é a dificuldade de alguns docentes de superarem a concepção classificatória e seletiva da educação e a dificuldade de compreensão das necessidades pedagógicas que vão ao encontro da diversidade das relações socioculturais.

Moreira, Santos e Gandin em análises recentes (2019) afirmam que apesar das críticas direcionadas à proposta, especialmente em relação à progressão continuada, era consenso entre os docentes, por outro lado, que o projeto fornecia subsídios importantes para o trabalho com as classes populares. A proposta oferecia aos docentes uma série de dispositivos com os quais podiam contar no atendimento de uma população que traz consigo as marcas segregatórias dos territórios que habitam, nas periferias de Porto Alegre.

<sup>19</sup> Acrescentei essa coluna com nomenclaturas de escolas seriadas por compreender que se trata do modo mais frequente de nomeação de turmas.

No início do novo milênio, as novas gestões da secretaria municipal de educação não modificaram a proposta de ciclos, tampouco produziram um referencial curricular novo. Mas destaco que houve na primeira década dos anos 2000 uma série de debates intitulados de “conversações pedagógicas na cidade que aprende<sup>20</sup>” sobre temas diversos, inclusive sobre gênero e sexualidade.

Na década de 2010, a RMEPOA iniciou uma outra proposta —O conhecimento fazendo a diferença. Nesta proposta, quatro eixos balizam o trabalho: Gestão Educacional de Resultados, Conhecimento, Inclusão e Integralidade da Educação. Em 2011, foram apresentados os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre. E o documento afirma:

A escola, por si só não forma cidadãos, mas pode preparar instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir a sua cidadania. Gerando: construção da autonomia; construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e a interação ativa e crítica com o meio físico e social; e o tratamento da informação 51 e a expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias (PORTO ALEGRE, 2011, p.5).

Nessa proposta, as matrizes curriculares estão organizadas do seguinte modo: Linguagem, identidade e autonomia, composta pela área das Linguagens, compreende os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Línguas Adicionais, Educação Física e Artes. Tempo, Espaço e Cidadania - composta pela área das Ciências Humanas compreende os componentes curriculares de Geografia, História, Filosofia e Cultura Religiosa. Ciências, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável – composta pela área das Ciências Naturais e área da Matemática compreende os componentes curriculares de Ciências e Matemática.

---

<sup>20</sup>Disponível em:

<[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_noticia=178892&CONEXOES+DE+GENERO+SAO+DEBATIDAS+EM+SEMINARIO+NA+SMED&CONEXOES+DE+GENERO+SAO+DEBATIDAS+EM+SEMINARIO+NA+SMED](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=178892&CONEXOES+DE+GENERO+SAO+DEBATIDAS+EM+SEMINARIO+NA+SMED&CONEXOES+DE+GENERO+SAO+DEBATIDAS+EM+SEMINARIO+NA+SMED)> acesso em 02 de out. 2021

Em 2015, foi lançado um documento orientador (PORTO ALEGRE, 2015), que estabeleceu mudanças significativas na REMEPOA, inclusive afetando a área da Educação Física. Uma vez que, esse documento acabou com a equidade de períodos no terceiro ciclo, sendo as aulas de Arte-educação e Educação Física as disciplinas que precisaram reduzir seus períodos nessas turmas; enquanto que português e matemática passaram a ter mais períodos. A busca pelo aumento nos índices de IDEB é um dos argumentos centrais para essas mudanças.

Em 2017, no início da gestão do prefeito Nelson Marchezan Jr. na prefeitura de Porto Alegre, ocorreram mudanças como: mudança na rotina escolar, na oferta de projetos de contraturno, diminuição da oferta curricular das turmas de turno integral.

Em 2021, uma nova proposta pedagógica foi apresentada pela gestão do prefeito Sebastião Melo e pela Secretária de Educação Janaina Audino. Entre as mudanças que mais causaram polêmica, está a retirada de Filosofia da grade curricular e a inserção de Ensino Religioso como componente curricular obrigatório. Ainda, houve projeção de modificações na organização do tempo dos períodos, que agora devem durar 45 minutos e não mais 55 minutos. Isso acarretará em um aumento de períodos diários, ao mesmo tempo que se diminui o tempo de cada aula. Conforme a secretária de educação, é preciso atender dispositivos legais vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular.

Essas alterações ainda são recentes, estando atualmente – meados de setembro de 2021, sendo contestadas pelas comunidades escolares e pela Associação de Trabalhadores em Educação de Porto Alegre (ATEMPA), que lutam pela realização de um Congresso Municipal para debater coletivamente demandas das comunidades escolares e estudar um novo currículo para Rede Municipal de ensino de Porto Alegre.

## **7.1 I ciclo de formação: composição do quadro docente e objetivos curriculares**

Apesar das modificações constantes que vêm ocorrendo nos últimos anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a organização do currículo nas escolas municipais seguem por ciclos. O I ciclo de formação, na proposta da RMEPOA, é constituído por três anos denominados de A10, A20, A30. Essas turmas são constituídas de alunos de seis, sete e oito anos, respectivamente. O coletivo de professoras/es para o I ciclo é composto por professora referência, professora itinerante (também conhecido como volante), professor/a de Arte Educação e professor/a de Educação Física.

Acerca do coletivo de professores/as que trabalha no I ciclo, o documento orientador de 2016 contém orientações específicas para organização pedagógica do I ciclo. Conforme este, deve-se priorizar no ciclo alfabetizador docentes com perfil técnico alfabetizador e também a constituição do vínculo afetivo e cognitivo entre alunos e professor/a.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da RMEPOA, publicado em 2011, afirmam que a ação pedagógica precisa assegurar o desenvolvimento das diversas áreas de expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Objetivos Gerais elencados para o primeiro ciclo são:

- 1) Dar início ao conhecimento sistematizado escolar, apropriando-se e desenvolvendo as diferentes linguagens, oral, escrita, numérica, corporal e artística, buscando sempre um clima de solidariedade e colaboração, reconhecendo-se enquanto grupo e cidadãos. As aprendizagens neste ciclo precisam partir do concreto/ corpo, vivenciadas/ experienciadas pelos alunos, contemplando e construindo com os mesmos a rotina e a sistematização das atividades e tempos escolares.
- 2) Utilizar a literatura como um instrumento de aprendizagem para a formação de um sujeito leitor.
- 3) Reconhecer a importância de atitudes responsáveis com o meio onde vivem, percebendo os cuidados que se deve ter para a promoção de um ambiente saudável.
- 4) Intensificar práticas responsáveis com o meio onde vive.
- 5) Fortalecer o processo de integração com o grupo, estabelecendo relações saudáveis de convivência.
- 6) Integrar-se ao seu grupo de convívio estabelecendo relações de convivência saudáveis.
- 7) Reconhecer-se como indivíduo partícipe de um contexto social

maior, que se autovalorize, através da conscientização sobre os cuidados com seu corpo e mente e que busque relações saudáveis e harmônicas com todos os seres vivos (PORTO ALEGRE, 2011).

Em relação a educação física no I ciclo, os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (oficialmente ainda esta vigente), dispõe os seguintes objetivos gerais a serem trabalhados na educação física:

- Através da manifestação da cultura corporal de movimento, proporcionar a formação do ser humano integral, autônomo, responsável, crítico, participativo e saudável;
- Através da manifestação da cultura corporal de movimento, proporcionar a formação do ser humano que respeite e conviva com as diferenças, criando relações solidárias e construtivas com as pessoas e com o meio de forma lúdica, prazerosa e inclusiva;
- Desvelar, discutir e problematizar conhecimentos relacionados à cultura corporal (esporte, jogos, ginástica, danças, lutas) em diferentes níveis, identificando, sistematizando e aprofundando as especificidades da Educação Física. (PORTO ALEGRE, 2011, P. 93)

Para isso, entende-se que os eixos norteadores da ação pedagógica (PORTO ALEGRE, 2011) devem ser os seguintes: jogos, dança, ginásticas, lutas e esportes.

## 8. DISCUSSÃO

Apresento neste capítulo as discussões que emergem das entrevistas com as professoras colaboradoras. Ressalto que ao tentar compreender um pouco mais sobre as meninas da Rede Municipal, o que passam, como vêm se tornando sujeito pelo olhar de outras professoras, não foi uma tarefa simples.

Ao ouvir e ver as expressões das professoras evocando suas memórias docentes, me vi em muitas das situações relatadas. Fui profundamente afetada por algumas histórias, sobretudo pelo momento histórico que vivemos: pandemia causada pelo covid-19. Momento em que tem sido cada vez mais explícito as desigualdades e violências contra as mulheres.

Mais desafiador ainda, foi ouvir novamente as entrevistas, transcrever e tentar analisar suas falas de modo não pessoal, mas reconhecendo suas falas como eventos discursivos, tal qual nos lembra Rosa Hessel (2002). Por isso, quero alertar a leitora e ao leitor a tentar também ler as falas das colaboradoras como enunciados que fazem parte de ordens discursivas, lançando críticas e desconfianças a rede de discursos que atravessa a sociedade, a escola e está implicada no modo como as meninas vem se subjetivando na escola.

Também, advirto que por trás de cada palavra escrita está o peso da responsabilidade social que sinto por tratar desse tema que é tão duro, mas necessário apresentar. Nas discussões, abordo temas trazidos pelas professoras entrelaçando com questões que nos são caras acerca da situação das meninas no Brasil. Preconceito, violência, trabalho doméstico são alguns dos apontamentos que abordarei. Para além do aspecto denunciativo, a intenção é compreender a implicação da escola, sobretudo do que se passa no I ciclo, na engrenagem que engendra esse contexto de desigualdades e violências de gênero.

É claro que tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e em ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar carregado de perigo...podemos ficar caladas a salvo nos nossos cantos, e ainda assim nosso medo não será menor.

O fato de estarmos aqui e de eu falar essas palavras é uma tentativa de quebrar o silêncio e de atenuar algumas das diferenças entre nós, pois não são elas que nos imobilizam, mas sim o silêncio.

E há muitos silêncios a serem quebrados.

Audre Lorde

### **8.1 “DORES DE TODOS OS TIPOS, FRIO, FOME...VIOLÊNCIA”: SOBRE O CONTEXTO EM QUE VIVEM AS ESTUDANTES**

Dores de todos os tipos não é a frase que eu gostaria de abrir uma discussão de tese, no entanto esse enunciado também enuncia um pouco da trajetória das alunas. São meninas, crianças, que desde cedo vivem com “dores de todos os tipos” (entrevista professora Patrícia). Assim, antes de tratar de questões específicas da escola, aponto inicialmente questões acerca do contexto em que as estudantes vivem, compreendendo que é importante conhecer alguns aspectos sociais que afetam a vida das alunas de escolas da rede municipal de ensino de POA.

As escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) se situam em zonas periféricas da cidade de Porto Alegre. Conforme a pesquisadora Simone Costa, que realizou estudos territórios periféricos e trabalho docente na RMEPOA, a formação das periferias em Porto Alegre tem origens em políticas de planificação e higienização da cidade no início do século XX, que removiam as populações empobrecidas (oriundas de fluxos migratórios campo-cidade devido ao crescimento industrial) para as bordas dos centros, semelhante ao processo brasileiro de formação das periferias urbanas.

Alguns bairros onde ficam as escolas municipais, são lugares majoritariamente habitados por pessoas negras, como mencionado pelas professoras Rosângela e Patrícia. Isso é explicado pelo racismo estrutural brasileiro, que entre os mecanismos de higienização das cidades urbanas fez um verdadeiro apartheid nas cidades. Para Lélia Gonzalez “um dos legados da escravização diz respeito à distribuição geográfica da população negra, isto é, à sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos.” (GONZALEZ, 2021, p.35), pois não houve de fato medidas para a superação do sistema escravocrata. A falsa democracia racial não passava/passa de uma falácia, haja visto que as formas de dominação e exploração de negras/os não acabaram com a abolição, elas apenas se modificaram. Nessa direção, Silvio Almeida (2021), entende que racismo se articula com a segregação social, ou seja, há divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, periferias. (ALMEIDA, 2021, p.48).

Isso ocorreu em Porto Alegre, onde as populações negras foram historicamente relegadas aos territórios mais desprovidos de serviços básicos, integrando boa parte dos grupos que sofreram políticas de remoção. Em três bairros da capital, sendo um deles onde se localiza uma das escolas de uma professora colaboradora, mais de 38% dos habitantes são autodeclarados negros (sendo que este índice é de 20% para o conjunto da cidade).

Na atualidade, Pinheiro (2017) entende que a noção de periferia é manifestação de fronteiras socioeconômicas e culturais, para além dos distanciamentos topográficos que possamos delimitar. São locais em que vivem comunidades carentes que não têm acesso ao saneamento básico, água potável todos os dias, saúde bucal, acesso a locais que possam ser praticados esportes, cultura e lazer. Ainda, sofrem com o transporte público cada vez mais precário e caro. Nos últimos anos, cada vez menos serviços sociais são disponibilizados nesses contextos, visto o desmonte dos serviços públicos. Outro problema recorrente, conforme o relato de algumas colaboradoras, é que têm épocas que são recorrentes os toques de recolher nas comunidades. Muitas delas, inclusive, já ficaram presas na escola durante tiroteios próximos às escolas.

Achille Mbembe (2018), ao tratar sobre necropolítica, analisa conflitos contemporâneos, técnicas e dispositivos da mentalidade dos governos contemporâneos para fazer morrer e suas formas de controle e de guerra. Uma de suas análises me remete ao que passam as famílias das/os estudantes da rede municipal e as demais pessoas das comunidades. Eu me refiro a sua análise da Guerra de Kosovo como um desses modelos de guerra contemporâneo, descrito como característico da “época da globalização”. Conforme Mbembe, em Kosovo houve a destruição da infraestrutura tais como ferrovias, rodovias, redes de comunicação, depósitos de petróleo, centrais elétricas e tratamento da água, estendendo, assim, os danos à população local. As análises de Mbembe parecem fazer sentido, também, para as zonas periféricas de Porto Alegre, onde há constante ataque e degradação das possibilidades básicas de sobrevivência. Algumas alunas e alunos vivem em casas erguidas com papelão.

Diante disso, durante as entrevistas, muitas colaboradoras falaram sobre aspectos sociais que passam as alunas. Entre as falas, retomo o que disse a professora Patrícia ao narrar algumas dificuldades em dar aula, por conta das questões vivenciadas pelas crianças, segundo ela nos diz

*Enfrento muitos problemas como professora. Desde problemas de questões econômicas. Crianças que chegam sem chinelo, chegam com fome. Crianças desagasalhadas. Dor de dente, meu deus, é direto dor de dente. Ai criminalizam as mães. Por que não criminalizam o Estado? Não tem dentista no posto. Estão destruindo os programas de saúde da família. Também ninguém pergunta dos pais ou do governo. São dores de todos os tipos, frio, fome e isso da questão violência, crianças que sofrem com a mãe sendo violentada, elas mesmas né, as crianças sofrem violências. Sofrem dormindo com todos da família na mesma cama.*

*Professora Patrícia- Educação Física*

As questões trazidas pela professora Patrícia apontam a vulnerabilidade em que vivem as crianças de sua escola. Vulnerabilidade essa imersa no sucateamento dos serviços públicos, que entre outras coisas tem se efetivado na terceirização de trabalhadoras/es de locais públicos, como nos postos de saúde; no fechamento de alguns órgãos, como o fim de delegacias da mulher nas zonas periféricas, dificultando o acesso de mulheres residentes de zonas distantes do centro a fazerem denúncia e/ou buscarem ajuda. Essas questões se agravam por ocorrerem nesses locais em que a população depende majoritariamente dos serviços públicos.

Além disso, como relatado pela docente referida, as violências domésticas são ainda um grande problema social, não somente pela violência explícita que se materializa nos abusos, nas violências físicas; mas também é notório nas demais assimetrias entre homens e mulheres, sendo as mulheres as mais responsabilizadas pelo trabalho doméstico. São as mulheres as mais responsabilizadas pelas crianças na escola. Sobre isso, conforme a orientadora Ângela,

*A maioria absoluta são as mães que cuidam. E algumas são as avós. Teve uma vez que fui olhar na secretaria o registro das crianças e 4 alunos/as não tinham nome do*

*país no registro. Me chamou atenção, porque em uma turma ter 4 alunos, é muito.*

*Professora Ângela - orientadora*

Na pandemia isso ficou ainda mais evidente, as mães eram o meio de contato entre escola e estudantes. Majoritariamente foram elas quem participavam dos grupos de WhatsApp das turmas para receber as tarefas, elas que buscam atividades impressas na escola. Elas contatam as professoras para tirar dúvidas. Sim, as mulheres fazem muitas coisas nessas comunidades. Fato destacado pela professora Rosângela, ao relatar que “felizmente as meninas tem sempre uma mulher para dar suporte, às vezes são as mães, mas também tem as tias, uma vó” (entrevista professora Rosângela). São também as mulheres que criam redes de mulheres nas comunidades, que contribuem na criação das crianças.

De acordo com Pinheiro (2016), há que se destacar a ação das mulheres cuja atuação no âmbito das vilas e comunidades é pouco visibilizada. Seja por redes de reciprocidade e apoio gestadas no cotidiano, seja na reivindicação de condições mínimas de saneamento, saúde e educação, podemos perceber a presença de lideranças femininas. Essa rede foi essencial na pandemia, quando muitas mães de forma colaborativa cuidavam de várias crianças para que outras mães fossem trabalhar.

Em relação às violências sexuais, a professora Maria Rita também contou seu estranhamento quando ingressou na rede municipal, pois enfrenta uma realidade muito difícil na escola onde trabalha situada em uma vila na zona leste. De acordo com a professora referência Maria Rita, as crianças vivem em situações de muita vulnerabilidade. Ainda, relata casos de alunas com doenças sexualmente transmissíveis.

*Tenho alunos com muitos problemas. Alunas abusadas. Das crianças, as gurias são as que mais sofrem. Eu tive uma aluna de sete anos com sífilis.*

*Professora Maria Rita - referência*

A professora Rosângela de arte-educação também falou sobre violência sexual, lembrando o que sua aluna sofreu.

*Eu tenho um caso de uma aluna que não apareceu mais na escola, e eu perguntei dela, se foi adotada. Depois de um tempo soube que ela sumiu porque teve que reconstruir o ânus dela. Ela era violentada pelo avô.*

*Entrevista professora Rosângela - Arte educação*

Histórias como essa se repetem e tornam-se mais uma, como disse a professora Simone, de Educação Física:

*A gente leva para a orientação e depois fica sem saber o que aconteceu, é visto na escola como só mais um caso.*

*Entrevista professora Rosângela – Educação Física.*

Considero significativo mencionar que das onze entrevistadas, nove professoras comentaram sobre casos de abusos sexuais e demais violências sofridas por suas alunas. Recentemente, foi divulgado pelo Ministério da Mulher, que o Disque 100 registrou mais de 6 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021<sup>21</sup>. As informações são referentes ao período de 1º de janeiro a 12 de maio deste ano. As denúncias relacionadas à violência sexual estão presentes em 17,5% das cerca de 35 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes no período. Os dados mostram ainda que a maioria das denúncias tem como vítimas meninas (66,4%) na faixa etária de 12 a 14 anos (5,3 mil). Logo atrás, estão 5,1 mil denúncias de crianças de 2 a 4 anos. Nessa faixa etária, 52% das denúncias possuem meninas como vítimas.

Os dados levantados pelo 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em setembro de 2019, mostram também que no Brasil, o crime de estupro de vulnerável também é marcado pelo fator racial. Mais da metade das vítimas são crianças negras (50,9%), do sexo feminino (81,8%) e com até 13 anos (53,8%). As estatísticas de violência sexual contra meninas negras no Brasil têm

---

<sup>21</sup>Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/disque-100-tem-mais-de-6-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021> > acesso em 10 de agosto de 2021.

aumentado anualmente. A violência sexual também tem cor entre as mulheres adultas. De acordo com o Atlas da Violência 2018, foram registrados 22.918 casos de estupro no Brasil em 2016. Do total, 34% das vítimas eram brancas e mais de 54% eram negras (pretas e pardas). O restante das vítimas se declarou indígena ou amarela.

Lélia Gonzalez (1982), já nos dizia que as mulheres negras, além das opressões em comum sofridas como as mulheres brancas, também carregam o estigma de ter seu corpo como objeto de exploração a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais (p.44). E como nos lembram Joice Nielsson e Maiquel Wermuth, ao analisarem a biopolítica da cultura do estupro no Brasil, a própria história brasileira se constitui mediante o estupro.

Da chegada dos portugueses e do estupro das mulheres indígenas, que dá início à tão enaltecida miscigenação do povo brasileiro, à chegada de negros e negras para servirem em sistema de escravidão aos senhores da casa grande, no que se incluía a violência sexual, cujo fruto, se houvesse, seria mais um escravo da fazenda como todos os outros. Para o escravizador, mulheres negras eram bens móveis sub-humanos, apenas “carnes” das quais eram proprietários. (NIELSSON; WERMUTH, 2018)

Essas diferenças entre as mulheres também é vista na escolarização. Indicadores sociais das mulheres no Brasil, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, apontam que as mulheres atingem um nível de qualificação no Ensino Superior que é maior que o dos homens, entretanto, isso se refere a mulheres brancas. Segundo consta no documento, “há uma considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas, a qual evidencia que a cor ou a raça é um fator preponderante na desigualdade educacional, mesmo entre as mulheres que mais se beneficiaram da crescente escolarização” (IBGE, 2018). Ainda, não podemos esquecer que enquanto as mulheres brancas saíam para trabalhar, as mulheres negras ficaram na casa das brancas para fazer o trabalho doméstico (GONZALEZ, 1992).

Deste modo, entendo que o racismo e as violências de gênero também constituem os modos de vida nas periferias. Embora essas duas questões sejam constitutivas do todo social, nas periferias isso se assevera, na medida em que são produtos e produtoras da imobilidade social, pois se soma ao

preconceito racial as dificuldades de ampliar a escolarização; a violência misógina; o sucateamento dos serviços públicos nas zonas periféricas, como fim de delegacias da mulher nesses locais.

Posto isso, busquei trazer nessa seção alguns fatores que constituem os modos de vida das alunas de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. São crianças que desde cedo são afetadas pelo sucateamento dos serviços públicos, descaso dos governantes e violências diversas.

## 8.2 GÊNERO EM CENA: atos performativos de gênero no ciclo alfabetizador

Nessa seção ampliarei as lentes para o contexto escolar, me valendo dos olhares das docentes colaboradoras para compreender melhor o que vem passando as meninas na escola. Direciono assim, o foco para o currículo, o percurso das estudantes, sobretudo no I ciclo. Apresentarei questões acerca da rotina, da organização espacial, de eventos que ocorrem na escola e discutirei sobre a atuação das professoras.

Inicialmente destaco que as turmas do I ciclo – A10, A20, A30<sup>22</sup>, constituem o chamado ciclo alfabetizador (PORTO ALEGRE, 2015). Conforme apontado anteriormente, o I ciclo é composto por crianças de 06 a 09 anos de idade<sup>23</sup>. Esse ciclo tem uma composição pedagógica diferente na escola. A começar pela constituição do coletivo docente, composto por: a) professora referência, a qual permanece mais tempos com a turma; b) professora especializada de educação física; c) professora de artes; d) professora volante.

Além disso, a organização espacial das turmas também é diferenciada na escola, pois as salas das turmas do I ciclo muitas vezes ficam em espaços diferentes nas escolas.

*As turmas ficam separadas. Tem a educação infantil embaixo, e depois tem o pátio do A, onde ficam as turmas A10, A20, A30, pra deixar as crianças separadas né. Quando abre o portão, as crianças correm direto pro pátio do A, onde fazem as filas pra subir pras salas.*

*Entrevista professora Patrícia - Educação Física*

Os recreios, os horários de lanche e almoço, também são em momentos diferentes das demais turmas. Essas diferenciações na organização dos tempos do I ciclo se justificam na escola por serem turmas constituídas por crianças. Por conta disso, também encontramos muitos brinquedos, e acerca desses materiais, bem como de outros aspectos de organização do I ciclo a professora Simone relata que:

---

<sup>22</sup> Primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental consecutivamente.

<sup>23</sup> Conforme a classificação etária do Estatuto da criança e do adolescente.

*Se tu entrar na sala das A10 tu vai ver: é menina e menino. Material de menina e material de menino. Brinquedos das meninas e brinquedos dos meninos. Banheiro das meninas e dos meninos. A fila das meninas e dos meninos. Meninas entram primeiro.*

*Entrevista professora Simone – Educação Física*

Do mesmo modo, a professora Viviane de Educação Física observa que nas turmas do primeiro e segundo ano não há tantas diferenças entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física quando realizadas na quadra, pois ela entende que as crianças menores são mais livres (entrevista professora Viviane). Entretanto, na sala de aula, onde ela faz aula em dias de chuva, ela identifica bastante diferença entre as crianças. Segundo a professora Viviane

*Na sala de aula têm os brinquedos, as bonecas, os carrinhos. Desde o primeiro ano isso é isso. Eles sabem os seus lugares, sabem os seus brinquedos.*

*Entrevista professora Viviane – Educação Física*

Segundo Escolano (1998), o espaço escolar tem de ser analisado como um construto cultural, que expressa e reflete, para além da sua materialidade, determinados discursos (ESCOLANO,1998, p.26). Ao encontro disso, penso que os discursos sobre infância e gênero marcam esses espaços. Assim, quando a professora observa que as crianças sabem seu lugar desde o primeiro ano, eu compreendo que esses lugares simbolizam também seus lugares, posições na sociedade.

Ademais, outros artefatos que constituem esses espaços da escola, como os livros, que historicamente vêm contribuindo para o estabelecimento das diferenças de gênero e perpetuação de imagens e textos com representações binárias de gênero. Sobre isso, a professora referência comenta:

*Na biblioteca vejo bastante diferença entre as crianças. A experiência mais forte é no início do ano, tu leva a turma na biblioteca e as meninas correm pro canto dos contos de fada e os meninos pros carrinhos. Quando a gente trabalha coisas de*

*trânsito, do projeto, os guris já saem buzinando, dirigir é coisa de homem né? Eles correm, fazem barulho, vem com tudo!!*

*Entrevista professora Sandra- referência*

Em consonância com isso, inúmeros estudos problematizam os livros e os ensinamentos de gênero. Como o estudo de Polena Silva (2018), que ao analisar representações de gênero em livros infantis compreende que esses artefatos não são neutros; eles promovem maneiras de falar, de se comportar e de ver o outro, fortalecendo a ideia de identidades de gênero, em sua maioria homogênea para as crianças. Acrescento, sendo esse um ciclo alfabetizador, essa literatura contribui para que desde o início da vida letrada as crianças aprendam a ler o mundo generificadamente.

Somam-se aos livros, outros momentos que ensinam e demarcam posições, como as festas juninas na escola, as quais compõem o currículo do I ciclo. Tornou-se uma tradição nas escolas as turmas do I ciclo fazerem performances nesses eventos. Na maioria das vezes, são realizadas apresentações com as crianças dessas turmas. Protagonizam, e como comentou a professora Viviane de Educação Física, “essas apresentações de dança são com a professora de Educação Física” (entrevista professora Viviane). Segundo a professora, nas danças as gurias gostam bastante, e os guris também, mas ela faz uma ressalva

*A dança dos guris é diferente das meninas. É um diálogo do corpo diferente. Os guris é os passinhos, a malandragem. As meninas puxam pra sensualidade, principalmente o mexer de quadril.*

*Entrevista professora Viviane – Educação Física*

Além das danças, nesses eventos festivos muitas vezes há uma caracterização das crianças conforme a temática da festa. Acerca de uma dessas festas, a professora Maria Rita narrou um pouco das demandas docente na realização de festas juninas. Segundo ela, muitas vezes as professoras precisam se preocupar em caracterizar as crianças, desenhando bigodinho caipira nos meninos, "arrumando" o cabelo das meninas por exemplo. De acordo com a professora, essa demanda é maior no 3º ano, pois

na visão delas as famílias já não se importam mais com essas festas, e cabe às professoras fazer esse trabalho.

Entretanto, a professora Maria Rita lembra que esse trabalho de arrumar as crianças para as festas da escola não é necessário quando trabalha em turmas do 1º ano, uma vez que as crianças menores são as famílias que mais se responsabilizam pelo modo de como elas vão à escola. Abaixo um trecho da entrevista, em que a professora Maria Rita fala sobre a relação das famílias com as crianças e com os eventos da escola:

*Entrevistada: quando eu trabalhei como referência numa turma de A10 (primeiro ano), eu nem me preocupava, pois as crianças eram mais livres, as mães arrumavam elas (as alunas) em casa.*

*Entrevistadora: Mais livres? De que modo as crianças chegam na escola, quando vestidas pelas famílias?*

*Entrevistada: Algumas tinham vestido, às vezes vestidos maiores, pois eram de outra criança da família, ou de uma vizinha. Os guris colocavam qualquer blusa, e faziam uma pintura no rosto.*

*Entrevista professora Maria Rita - referência*

Diante disso, questiono se as crianças do primeiro ano são mais livres mesmo, haja vista que a escola desde os primeiros anos do ensino fundamental demarca lugares, posições sociais atravessadas pelas normas de gênero. Isso se dá inclusive ao selecionar para o currículo, festas populares como as festas Juninas, que em seu ápice da festa faz o casamento caipira, sem romper com padrões culturais heteronormativos.

Além das caracterizações ditas como caipiras, que marcam literalmente no corpo as diferenças de gênero – seja por bigode nos meninos, ou por tranças nos cabelos das meninas. Soma-se a isso as danças, com posições distintas e modos diferentes de “diálogos do corpo”, como relatou a professora Viviane. Além disso, as famílias também trazem a norma à escola, na medida em que se responsabilizam muitas vezes por caracterizar as crianças.

Como nos diz Butler, gênero é ato performático, teatro incessante do corpo que (re)encena estilos, produzido através de práticas, de atos e gestos que remetem a encenações, performances constantemente reafirmadas ou

(re)negociadas a partir de determinadas possibilidades (BUTLER, 2003). Essas encenações se dão pelas incidências de discursos de gênero, infância e também pelos discursos pedagógicos erigidos dos saberes modernos que ainda habitam nossas instituições. Na escola, essa teatralização se efetiva por meio de diferentes práticas e delimitações espaciais binárias, pelas quais incessantemente os gênero feminino e masculino são estilizados.

Entretanto, sendo gênero performativo, outras encenações são performadas provocando rupturas de ordenamentos, até mesmo por parte das professoras, como evocou de suas lembranças a professora Maria Rita

*As minhas colegas estranharam bastante na primeira festa junina, porque eu não me arrumei daquele jeito, cabelo com trança, maquiagens. A roupa. Foi um choque pra elas.*

*Professora Maria Rita – referência*

Importa destacar que a professora Maria Rita tem o cabelo bem curto, algo que ela mesma havia mencionado anteriormente na entrevista como um fato que causou estranheza nas crianças, conforme a sua interpretação. Somase ao cabelo curto, a recusa em performar gênero em conformidade com a matriz sexo-gênero durante a festa junina da escola, situação que causou “choque” nas colegas professoras.

Nesse cenário de atuações do I ciclo, fui levada a questionar o quanto as próprias professoras são parte do currículo nos anos iniciais, haja vista que seus atributos de gênero também ensinam.

Para compreender melhor esse fenômeno, brevemente retomo que no Brasil a primeira lei geral sobre educação, estabelecida em 15 de outubro<sup>24</sup> de 1827, em seu Artigo 1º diz que — em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias (BRASIL, 1827). A partir dessa carta-lei as meninas puderam, oficialmente, ter o direito de ir à escola, devendo ser ensinadas pelas — mestras, ou seja, por uma questão moral abriu-se espaço de trabalho para as mulheres atuarem na qualidade de professoras, o que até então era função apenas dos homens

---

<sup>24</sup> Pela importância histórica conferida a esta lei, nessa data é comemorado o dia do/a professor/a.

alfabetizados (tratava-se de homens da elite que detinham um saber diferenciado na sociedade).

Ao se legitimar socialmente essa diretriz, houve demanda para a formação de professoras e o ensino secundário também passou a formar professores para o ensino primário. Ainda hoje, as mulheres são majoritárias na primeira etapa do Ensino Fundamental. Conforme afirma Almeida (1998), a “mão de obra” feminina na educação se fez necessária, entre outros motivos, pelo conservadorismo católico da época, que não aceitava que os professores educassem as meninas. Ademais, sendo essa uma etapa em que se trabalha com criança, questões sobre infância também demandam atributos ditos femininos, pois o ideal de feminilidade carrega consigo características de zelo, cuidado.

É importante sinalizar que me valho da compreensão de infância com uma invenção moderna, como versam alguns estudos sobre infância da Sandra Corazza, que entende que este ser infantil não é natural, mas sim um produto da cultura, e lança mão da linguagem figurada para caracterizar este ser infantil construído culturalmente. Em suas palavras:

Mundo maravilhoso e encantado; jardim das delicias; paraíso de pureza e inocência pletóricas; viveiro de felicidades; subterrâneo não socializado – selvagem arcaico, primitivo, insondável, belo, inato, perfeito, livre - , onde mora o que foi reprimido posteriormente; em suma, aurora de nossas vidas(...)Não é que este ser- ora soberano de lídima pátria, ora súdito renegado – não tivesse existido antes; mas é que por não ser um fato da natureza, mas de cultura – cuja história é das culturas que o dizem infantil e o governam. (CORAZZA, 2000, p.17)

Tais características estão vinculadas às ideias de necessidade, carência, compromisso, zelo, cuidado, conforme Uberti (2002). A autora ainda destaca a relação existente entre o campo semântico que designa a infância e a dependência por ela produzida. As idealizações sobre feminilidade carregam atributos recomendáveis para que se exerça um trabalho com esses seres infantis. A esse respeito, Marisa Costa nos diz:

A escolarização fundamental como obrigação do Estado e direito inalienável das crianças e jovens expande um campo de trabalho adequado e recomendável aos contingentes

femininos. São preceitos culturais tipicamente patriarcais e moralistas que contribuem para direcionar as mulheres ao trabalho docente. Discursos religiosos, biológicos e pedagógicos articulam-se nesse mesmo sentido ao ponto de naturalizar a docência como “trabalho de mulher” (COSTA, 2006, p. 10).

Na atualidade, a maioria das docentes que compõem o corpo docente do I ciclo são mulheres. Inclusive a pesquisa que estou apresentando contou somente com professoras mulheres. Além disso, algumas docentes apresentaram em suas falas certo romantismo em relação às crianças, como na fala da professora e orientadora Sandra que disse:

*“Eu sou uma mãezona, tenho saudades<sup>25</sup> de estar com os pequenos na escola”.*

*Entrevista professora Ângela – orientadora e volante*

A professora Carol ao comentar que gosta de trabalhar com as turmas do I ciclo, relata que:

*“eu amo os pequenininhos, são uns amores! É muito bom trabalhar no jardim e nos primeiros anos”.*

*(entrevista professora Carol – Educação Física)*

Essas falas comunicam essa idealização da posição docente no I ciclo estar vinculada ao afeto, a maternagem. Por conta disso, professoras dissidentes dessas normas parecem provocar um estranhamento nesse coletivo docente. Convergente a isso, a professora Silvana olha para essas questões com tencionamentos, comentando o quanto foi difícil quando começou a trabalhar no I ciclo sendo uma mulher com cabelos coloridos, solteira, destoando da maioria das colegas que atuam nessa etapa de ensino. De acordo com a professora Silvana:

*Existe muito preconceito comigo por eu ser solteira. Isso (casamento) conta muito nesse universo de validação profissional. Daí tu ainda quer instituir novas práticas, aí sim eles te olham estranho.*

---

<sup>25</sup> Relembro que a pesquisa foi realizada no período de isolamento da pandemia. Quando a professora menciona que está com saudades, faz referência ao tempo que esta dando aula presencialmente.

*Entrevista professora Silvana - Educação Física*

As questões trazidas pela professora Silvana corroboram para compreender que há certos atributos que não está escrito em nenhuma prova de concurso, mas se inscreve no tecido social acerca de quem é mais legitimada a trabalhar no I ciclo. Com isso, na medida em que se está fora das normas, há “olhares estranhos”, sanções, constrangimentos.

A respeito disso, em outro estudo no I ciclo também realizado na Rede Municipal de Porto Alegre, argumentei que ser feminina me pareceu está no rol dos atributos legitimados na cultura escolar para trabalhar com os pequenos, tanto em relação às professoras referências, quanto em relação às professoras especializadas de Educação Física (ASSIS, 2017).

Nessa esteira, compreendi que as professoras mobilizavam “um conjunto de valores e crenças acerca da docência com “os pequenos”. Educar com amor, ser firme, ter resiliência, “se virar nos 30”, disponibilizar-se a criar eventos diferenciados para o I ciclo e ser feminina são elementos que permeiam o universo do ciclo inicial da escolarização fundamental” (p. 70). Na ocasião debati o quanto esse regime de verdade acerca da docência do I ciclo legitimava algumas professoras de EFI e excluía outras/os professoras/es que não se enquadravam a essas construções de como deve ser e agir um/a professor/a no I ciclo.

Mas para além disso, agora compreendo que esse regime de verdade acerca da docência no ciclo alfabetizador regula o próprio currículo do I ciclo, na medida em que estabelece quem pode atuar e o modo de atuar como professora no I ciclo. Docência essa que as ensina muito mais do que alfabetização e demais conteúdos formais, elas ensinam padrões culturais. Com isso, com ou sem intencionalidade, nesse espaço alfabetizador, aprende-se a ler o mundo de forma generificada. Corroborando com isso, Campos e Paraiso (2015) compreendem que tão desejável quanto aprender a ler e a escrever rapidamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é também que se aprenda a ser menino e menina.

Deste modo, em acordo com Guacira Louro, é possível notar que a norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas,

em vez disso, está em toda parte. Assim, entendo que as normas de gênero estão dissipadas por vários lugares, por diferentes atrizes: nas festas escolares, nas filas, nos banheiros, na biblioteca, na constituição do corpo docente.

Ressalto que, as normas de gênero se atravessam literalmente no corpo docente – corpo de mulher, feminina, casada, considerada responsável o bastante para trabalhar com seres infantis, os quais precisam de zelo. Logo, entendo que o corpo e seus enunciados importam na legitimação de quem é considerada apta a trabalhar no I ciclo. Seguindo as considerações de Guacira Louro (2008), daí o porquê a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar.

Em acordo com Preciado, é evidenciado que a escola potencializa e valoriza a teatralização convencional dos códigos de gênero ao mesmo tempo que vigia o corpo e o gesto (p. 196) – acrescento, que faz isso inclusive com as docentes. Esse contexto é fértil para estabelecer cristalizações de determinadas características como naturalmente femininas, mantendo e reiterando um ideal feminino em se tem a expectativa de que as meninas ajam de maneira diferenciada dos meninos.

No entanto, também é possível vislumbrar rompimentos destas normas por algumas professoras, que apesar de sentirem preconceito por não estarem dentro da validação profissional, como disse a professora Silvana, estão presentes no I ciclo e são participes das disputas curriculares.

Todos esses aspectos que ocorrem no grande palco que é a escola, até algumas personagens importantes nas encenações que ocorrem na escola, parecem contribuir para pensarmos no gênero como performativo, constantemente reiterado por diferentes atos na escola e também contestados.

### 8.3 “AS MENINAS SÃO MAIS MADURAS”: regulação dos corpos no I ciclo

Conforme apontado anteriormente, o I ciclo abrange estudantes com 6 a 8 anos de idade. De acordo com a classificação etária Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), trata-se de crianças. Também é um período que foi sendo nomeado de infância pela Modernidade (CORAZZA, 2001), e é sobre isso que almejo tensionar nessa seção, ao perceber que há distinções de gênero no tempo da infância.

Embora seja bastante forte ainda no I ciclo romantizações da infância-inclusive a própria constituição do corpo docente que é majoritariamente feminino está imbricada nessa relação entre gênero e infância - quero apresentar alguns estranhamentos que tive durante as entrevistas, pois fui levada a compreender que essa infância não é para todos, ou melhor, não é para todas. Vejamos alguns trechos das entrevistas:

*As meninas dão um salto e maturidade 10 vezes maior que os guris.*

*Entrevista Professora Sandra - referência*

*Acho que as meninas amadurecem antes, não sei se é esse o termo, mas é uma consequência, eu acho, pelo meio social. A maioria das meninas tem que levar a irmã mais nova para casa, tem que dar remédio. Tem que cuidar da casa. Muito cedo, na infância, elas são responsáveis. Meio ligado ao trabalho reprodutivo.*

*Entrevista professora Patrícia – Educação Física*

Ao encontro das análises da professora Patrícia, parece-me que a leitura das professoras de que as meninas são mais maduras está bastante vinculada ao trabalho reprodutivo, que por sua vez é efeito do ideal de feminilidade que atribuiu às mulheres status de cuidadora. A naturalidade com que encaramos essa narrativa de meninas maduras pactua para efetiva exploração do trabalho das meninas desde cedo.

Nayara Ferreira Schiavone (2017) também pesquisou gênero nos anos iniciais e mostrou a partir das entrevistas com as crianças, que as meninas já têm uma responsabilidade maior como deveres domésticos. Já os meninos nesta mesma idade, entre 8 a 10 anos não possuem essa carga de responsabilidade se comparado com as meninas.

Ao encontro disso, a pesquisa intitulada “por ser menina no Brasil<sup>26</sup>”, realizada pela Plan, organização internacional que atua na defesa de direitos da criança, ouviu 1.771 meninas de 6 a 14 anos, nas cinco regiões do país, e constatou uma desigualdade alarmante na distribuição de tarefas domésticas entre meninas e meninos, como o fato de 81,4% das meninas relatarem que arrumam a própria cama, tarefa que só é executada por 11,6% dos irmãos meninos. 76,8% das meninas lavam a louça e 65,6% limpam a casa, enquanto apenas 12,5% dos irmãos lavam a louça e 11,4% limpam a casa.

Além do trabalho doméstico, outro ponto que me parece importante desconfiar acerca da narrativa de meninas maduras, está relacionado à interpretação de que as meninas são mais sexualizadas. Como expressa a professora Ângela:

*A coisa do controle do corpo, da agitação, isso era muito dos meninos. As meninas tem uma questão da sexualização bem precoce, isso atrapalha também.*

*Entrevista Professora Ângela – Orientadora.*

As professoras entendem que há, inclusive, um momento que isso se acentua; o terceiro ano do Ensino Fundamental. Ou seja, etapa em que as meninas estão com aproximadamente oito anos de idade.

*As meninas do 1º e 2º ano são mais livres, ainda são seguras de alguma forma. No 3º ano é diferente, é um corpo que já vai amadurecendo. Pensamos nelas menininhas, mas já são tipo pré-adolescentes, impressionante.*

*Entrevista professora Rosângela - Arte-educação*

---

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por\\_ser\\_menina\\_resumoexecutivo2014.pdf](http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf)> acesso em 12 jun 2021.

A partir dessas falas, não intenciono questionar se as meninas são ou não sexualizadas. O que problematizo é a tendência de significar os corpos das meninas como sexualizados.

Jane Felipe em alguns estudos discutiu o que chama de pedofilização da infância. Conforme a autora, a erotização dos corpos femininos é uma dessas expectativas, diariamente e incontáveis vezes proclamadas por diversos meios, como nos jogos online, na publicidade. Em outro estudo, Jane Felipe compreende que há uma pedofilização como prática social contemporânea. Em seus argumentos, ela mostra a lógica do consumo, referindo-se à exposição dos corpos infantis, que os coloca como objetos de desejo e consumo, interferindo nas formas de se vestir, de se maquiar, de andar, de se comportar (FELIPE, 2008).

A autora também traz o importante debate sobre violência, e entende que:

A pedofilização funciona como preparação, uma espécie de preâmbulo para o assédio e o abuso/violência e exploração sexual (cultura do estupro); ela está calcada na erotização dos corpos infantis, que alimenta e alicerça esse processo, banalizando o assédio e ignorando a pedofilia como uma prática criminosa. (FELIPE, 2008)

Com isso, me parece que a própria ideia de que as meninas são sexualizadas está atrelada a essa construção erotizada do corpo das meninas, que por sua vez é efeito da produção de verdades sobre o feminino. Logo, quando, sob o olhar das professoras, é visto que no terceiro ano habitam nas salas de aulas “um corpo que já vai amadurecendo”, entende-se também esse corpo como sexualizado e envolto das construções que dele a sociedade produziu.

Reforço, que não estou colocando em questão se as meninas são ou não sexualizadas. Mas a questão é: o que é ser sexualizada? Estar “amadurecendo” leva ao entendimento de sexualizadas?

Conforme Silvana Goellner (2007) um corpo é também seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos. Para além do material, a autora nos provoca a pensar no quanto o corpo produz de significações, sendo o

corpo também “a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam”(2007, p.29). Assim, Goellner chama atenção para o quanto o corpo é carregado de significados culturais e sociais que a ele se atribuem. Inspirada nessa ideia de Goellner, penso no quanto os corpos das meninas carregam esses significantes de que são erotizadas, sexualizadas.

Silvia Federici (2017) mostra uma mudança de narrativas acerca das mulheres no final da Idade Média, onde as mulheres, com a caça às bruxas, passaram a ser retratadas literalmente como demoníacas, onde seu corpo portava pecado. Para a autora, há no plano ideológico uma estreita correspondência entre a imagem degradada da mulher, forjada pelos demonólogos, e a imagem da feminilidade construída. Isso canonizava uma mulher estereotipada “biologicamente inclinada ao mal” (pág. 335). Federici argumenta que as mulheres foram reprimidas sexualmente, sendo seu corpo tratado como fonte de mal, pecado.

Tais ideias ainda hoje parecem fazer sentido, na medida que vemos o quanto esses discursos afetam subjetivamente as meninas, as quais desde cedo carregam a imagem de ter um corpo sexualizado significado de modo erotizado, pejorativo.

Associado a essa ideia pecaminosa do corpo, a professora Sandra analisa que as meninas mesmo já se sentem culpadas pelas modificações que ocorrem em seu corpo

*Nesse momento que a criança está se construindo, as meninas parecem que sofrem mais ainda. Às vezes tem meninas que se sentem culpadas por ter corpo de mulher, se acham provocativas. A gente assiste na mídia isso das mulheres serem culpabilizadas.*

*Entrevista Professora Sandra - referência*

Além das veiculações midiáticas sobre corpo e mulheres, como abordado anteriormente, ao olhar para escola tento compreender como contribuimos com esse sentimento de culpa que as meninas sentem desde cedo.

### 8.3.1 Meu corpo, regras de quem?

Chamo atenção aqui para algumas práticas que ocorrem na escola, as quais constantemente fazem vigilância e regramentos às meninas, como as polêmicas em torno dos shortinhos, saias curtas, mini blusas, que controlam suas roupas. Como ocorreu na escola da professora Simone, houve uma situação similar, as meninas que fossem para a escola de bermuda curta, levavam bilhete no caderno e precisavam se cobrir.

Há desde cedo uma regulação das roupas, que promove essa ideia de corpo pecado desde cedo. Assim, as meninas vão se subjetivando com essas práticas discursivas e acabam elas mesmas se sentindo culpadas em relação ao seu corpo.

Referente a isso, a professora Michele também comentou uma situação em que uma menina foi culpabilizada por estar com uma bermuda pequena

*Teve uma vez que uma menina entrou na escola chorando e disse que um cara parou o carro e disse pra ela entrar. A supervisora disse pra ela que ela deveria estar com uma bermuda menos curta. Ela relatou isso no conselho de classe. Vê se pode. Daí eu disse: “tu tá dizendo que se ela (aluna) for estuprada é por culpa dela? vocês sabiam que o maior número de estupros é cometido de manhã cedo quando as trabalhadoras estão indo pro trabalho?”. Quando eu falei isso uma colega disse “eu sabia que tu ia falar alguma coisa, Frida!”. Daí eu disse que não vou me calar. As colegas reproduzem essas ideias sabe, então é um luta também com as colegas.*

*Entrevista professora Frida - Educação Física*

A narrativa da professora Frida traz de modo mais explícito como vai sendo repetido o discurso de culpabilização das meninas em relação aos perigos que supostamente elas mesmas provocam por expor seus corpos.

Conforme Foucault “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (2009, p.132.). Presas, literalmente, é assim que vejo muitas meninas na escola. Há uma incidência de práticas discursivas – narrativas das professoras, configuração dos espaços escolares, vigilância, constituição de normativas

acerca de bons e maus padrões de costume. Tudo isso parece incidir no modo como as meninas devem se enunciar no social, no modo como devem ser. Pois dentro desse cenário de encenações e discursos, há alguns enunciados regulares sobre as meninas, de seus corpos que parecem interpelar o modo com qual elas serão vistas, por conseguinte, forjadas, subjetivadas – ao compreender o quanto os discursos formam objetos dos quais falam (FOUCAULT, 1987).

Isso se assevera com o silenciamento do debate dessas questões no I ciclo. Mesmo que muitas professoras tenham mencionado que desde cedo há o que entendem como sexualização das meninas; mesmo com os relatos de abuso sexual; ao perguntar às professoras se há algum trabalho sobre gênero e sexualidade no I ciclo as respostas foram negativas. Algumas professoras mencionaram o fato de haver em outros ciclos debates sobre essas questões na escola e no I ciclo não. Como disse a professora Patrícia:

*Na minha escola tem uma professora que estuda filmes pornôs e daí teve um ano que fizeram um projeto sobre sexualidade. Foi muito massa, mas foi só com ciclo C<sup>27</sup>.*

*Entrevista professora Patrícia – Educação Física*

Ao encontro disso, a professora Simone relatou seu incomodo em se deparar na sala de aula de uma turma de A10 com brinquedos separados entre meninos e meninas. Conforme a professora, em um dia de chuva que preciso ficar na sala de aula e se viu em meio a conflitos de gênero, pois um aluno pegou um brinquedo que era “de menina”. Por conta disso, a professora expôs:

*Tinha toda uma discussão pela escola de gênero, de esporte e gênero. As jogadoras de futebol do Inter tinham ido na escola. Tinha uma valorização das mulheres pela escola. E isso me deixou muito irritada, ter um discurso na escola, e eu ali com as crianças passando por isso (conflitos com brinquedos identificados por gêneros).*

*Entrevista professora Simone – Educação Física*

---

<sup>27</sup> Ciclo c é equivalente ao terceiro ciclo, que por sua vez corresponde aos três últimos anos do ensino fundamental.

A professora Viviane ao comentar que as meninas são mais sexualizadas no terceiro ano do Ensino Fundamental, enfatizou diversas vezes que a sexualidade “está bombando” no I ciclo. Quando perguntei se era feito algum trabalho sobre isso no I ciclo, ela comentou:

*No 2º e 3º ciclo isso (sexualidade) é tratado, mas no 1º ciclo não. E essas coisas estão bombando no 1º ciclo. A gente não sabe como fazer, faço na minha aula algumas coisas, mas como projeto não tem.*

*Entrevista professora Viviane – Educação Física*

Houve professoras que falaram que problematizam gênero na escola. Esses casos me pareceram ser por iniciativas pessoais, por se implicarem com essas questões. Assim, entendo que muito do que vem sendo abordado nas escolas, parte de iniciativas individuais das professoras. Mas não há, nas escolas das professoras colaboradoras, um trabalho efetivo sobre gênero no I ciclo. Parece haver ainda um grande tabu com esses temas em turmas do I ciclo, constituídas de crianças.

A partir do que foi apresentado até então, estou compreendendo o quanto desde o I ciclo há uma retórica de enunciados que põe em marcha regulações de gênero, que para além de incidir sobre uma ou umas alunas, também é há um só tempo um modo de regulação social, como nos provocou a pensar Foucault acerca do dispositivo de sexualidade - que enquanto biopolítica, incide nos sujeitos, regulando a população. Trata-se de um modo de controle da população, ao estabelecer pelos diferentes discursos de gênero naturalização de divisão sexual do trabalho, significar o corpo das mulheres como sexualizado, próprio para o trabalho reprodutivo.

Todo esse emaranhado de discursos regulatórios enredam as mulheres nessa teia de hierarquias, violências desde o I ciclo. Têm sido recorrentes alguns entendimentos que naturalizam as meninas como maduras, quietinhas, as silenciando e naturalizando que sejam mais responsabilizadas a certas tarefas vinculadas ao trabalho reprodutivo. Com isso, compreendo que as regras patriarcais ainda conformam os corpos das alunas.

Enquanto boa parte dos meninos é naturalmente visto como infantil, sem ser responsabilizado pelos seus atos. Questão que abordarei na próxima seção.

### 8.3.2 “Meninos infantis”: infância tem gênero?

Em oposição à posição social das mulheres que desde cedo são vistas como maduras e carregam o peso de responsabilidades diversas, os meninos parecem poder usufruir mais tempo da infância (muitas vezes até alguns adultos são vistos ainda como infantis e não culpados por crimes!). Assim, é necessário questionar também as masculinidades que são forjadas na escola. Há um entendimento de infantilização dos meninos.

*Os meninos não param, eles querem brincar, são bem “infantilizão”. Tinha turma que tinha meninos que rolavam no chão, bem bobalhão.*

*Entrevista professora Ângela - orientação*

O efeito desses enunciados é de que há certas tolerâncias com os meninos, como expressa a fala da professora Sandra

*Os meninos não sabem o que está acontecendo, pois não tem maturidade hormonal e psicológica pra isso, eles se agarram a um molde social que é machista. Esse é o modelo que assistem em casa, pais violentando as mães. Eles fazem isso na escola quando as meninas amadurecem.*

*Entrevista professora Sandra - referência*

Mesmo reconhecendo a análise crítica da professora, parece ainda que há certo acobertamento dos motivos que levam os meninos a serem machistas, na medida em que eles não têm “maturidade hormonal e psicológica”. Como discutem Scott e Butler, os saberes da psicologia e da medicina estão imbricados historicamente na naturalização das diferenças de gênero, gênero como construção cultural, na medida em que ambos são objetos de discursos. Por conta disso, as autoras refutam a ideia de sexo como biológico.

Essa dissociação entre biologia e cultura parece ter como efeito que há sempre desculpas para o comportamento dos meninos. As entrevistas das professoras evidenciam isso, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental são os meninos aqueles que mais bagunçam, que mais brigam fisicamente nas aulas. A professora referência Maria Rita conta que alguns alunos simplesmente impossibilitavam suas aulas. Esse comportamento parece sempre ser relevado, pois é “coisa de guri né?”.

Em um estudo sobre racionalização masculina, também realizado nos anos iniciais, Marlucy Paraíso afirma que aos meninos são atribuídas características como “mais difíceis de controlar”, “desgastantes”, “indisciplinados”, “agitados”, “enfrentadores”, “sem capricho”, “sem limites”, “desrespeitosos”, “mais perceptivos”, “mais agressivos”, “mal comportados”, “aqueles que precisam de uma dura de vez em quando”, “aqueles que não sabem lidar com os problemas familiares”, “mais confiantes” (PARAISO, 2010b, p. 18).

Para além da racionalidade masculina, a racionalidade é binária. Se os guris são aceitos como infantis e tolerados, as meninas, ao contrário, são maduras e espera-se que sejam cuidadosas e responsáveis. Ainda, as violências são colocadas binariamente também: meninos naturalmente brigam fisicamente, meninas dão tapa e esconde a mão:

*As meninas tinham aquela coisa ardilosa, os meninos já eram mais escancarados, talvez porque eles sejam mais imaturos. Já as meninas “dão tapa e escondem a mão”.*

*Entrevista professora Ângela - orientadora*

*“O menino parte para agressão física, é territorial. Tem as lideranças. A menina já vai ser mais silenciosa, dissimulada.”*

*Entrevista professora Rosângela - Arte-educação*

Essa fala também me leva a pensar na posição discursiva das professoras, ao se referirem as meninas como ardilosas, dissimuladas. Trata-se de adjetivos carregados de significantes pejorativos, ao encontro das falas comumente atribuídas às mulheres.

A naturalidade como esses supostos modos de ser e agir de meninas e meninos naturalizam também violências diversas. Na atualidade, assistimos mulheres vítimas de assédio sexual sendo culpabilizadas, enquanto homens cometem estupros, abusos, mas são defendidos sob alegação de que estavam fora de si, ou pelo fato de terem bebido álcool demais, ou ele é brincalhão demais, como alegou o médico<sup>28</sup> brasileiro que foi preso no Egito por assédio sexual a uma atendente. Depois de retornar ao Brasil, em sua rede social, ele alegou que é brincalhão demais.

No início das discussões apresentei que o I ciclo é produzido de modo diferente no interior das escolas, muitas vezes as turmas ficam em prédios diferentes, tem horários diferentes, há inúmeros artefatos que constituem esse espaço como espaço infantil. Nesse cenário, há inclusive uma organização pedagógica diferente, sendo o coletivo de professoras formado por uma professora chamada de referência, que entre outras justificativas, entende-se que é necessária uma professora referência para trabalhar com as crianças.

Enfim, trata-se de um ciclo pensado e organizado diferentemente dos outros por trabalhar com crianças, sendo a construção social da infância um discurso que tem efeitos na organização espacial e pedagógica do I ciclo. Entretanto, com as discussões que apresentei até aqui, é possível compreender que ao mesmo tempo que há um zelo pela infância, também há um endereçamento de assujeitar as meninas a tornarem-se mulher.

---

<sup>28</sup> Na ocasião, o médico falou a uma atendente no Egito o seguinte: "Vocês gostam mesmo é do bem duro, né?" Depois, em tom de deboche, ele ainda afirma: "E comprido (sic) também fica legal, né?" A vendedora, que não entende direito o que foi dito (pois não falava a língua portuguesa), responde "sim", enquanto ele e os amigos riem.

#### **8.4 “UM CORPO MUITO SEM AMPARO”: racismo no I ciclo e seus efeitos nos modos de subjetivação de meninas negras**

Conforme venho ressaltando desde as considerações iniciais, é distinto as experiências entre as próprias mulheres. Os dados das violências e desigualdades mostram que as mulheres negras e pardas são as maiores vítimas da cultura do estupro; também são elas as chefes de família que estão em sua maioria abaixo da linha da pobreza.

As diferenças também ocorrem na infância. As meninas negras também são as maiores vítimas de abuso sexual, também são as que sofrem com trabalho infantil doméstico dentro e fora de casa. Reconhecendo que as desigualdades sociais e as violências afetam de modo diferente mulheres, crianças, apresentarei nessa seção uma análise da interseccionalidade entre diferentes marcadores de diferença, como raça, gênero e classe na escola.

Segundo Patrícia Collins e Sirma Bilge (2021), os estudos interseccionais são potentes como ferramenta analítica para analisar as relações de poder sobre diferentes ângulos, levando em conta diferentes categorias, como raça, classe, gênero, sexualidade, faixa etária. Com isso, em vez de ver as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade oferece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade posicionam as pessoas de maneira diferente (COLLINS, BILGE, 2021),

Sob essa perspectiva, a fala da professora Silvana traz elementos que nos fazem pensar o quanto no I ciclo já é possível perceber a consolidação de discriminações diferentes tanto entre as meninas, quanto entre meninas e meninos negros, que por sua vez produzem posicionamentos diferentes às crianças. De acordo com a professora Silvana, o que mais impressionou ela quando começou a trabalhar no I ciclo foi:

*Ouvir piadinhas entre as crianças de gênero, raça. Principalmente as questões de raça com as meninas, como o cabelo feio, cabelo ruim. Os xingamentos de raça são mais direcionados a elas, não sei se por estar com machismo junto, ou por ser formas de dominação. Mas isso é algo que me impressiona e me deixa bastante em dúvida sobre os trabalhos que vou fazer.*

*Entrevista professora Silvana – Educação Física*

A professora Frida também falou sobre racismo na entrevista:

*Os maiores sofrem bastante com racismo já. E eles já percebem, e sofrem com isso fora da escola. Entre os menores, do 1 ciclo também aparece já preconceito. Tem racismo de meninas brancas para as meninas negras. As crianças produzem preconceitos entre elas mesmas.*

*Entrevista professora Frida – Educação Física*

A professora de Arte-educação também comenta que a escola onde atua, situada em um conjunto habitacional, é majoritariamente composta por estudantes negras/os. Ao comentar sobre esse contexto, a docente evoca suas memórias para contar problemas de racismo na escola, e as diferenciações entre os preconceitos e ofensas entre as crianças, conforme suas demais características físicas, principalmente pelas características do cabelo. Também relata suas questões pessoais para sustentar a ideia de que ser branca com cabelo afro é diferente de ser negra com cabelo afro.

*E eu falo com propriedade, pois como eu tenho cabelo crespo e sou adotada, eu sempre ouvia e sentia isso. “Nega do cabelo duro, pixaim, cabelo ruim”, isso que tenho privilégio social da pele branca. Já a minha menina da escola, negra, ela tem cabelo afro, geralmente não é pintado, tem as questões financeiras, é pobre. Então ela prende o cabelo. Eu vejo que são meninas sem amparo. **Um corpo muito sem aparo** ali no primeiro, segundo, terceiro ano.*

*Entrevista professora Rosângela – Arte-educação*

Grifei em negrito “um corpo sem amparo”, pois essa fala me afetou no momento em que a professora falou isso. Ela me remete a essa ideia de fragilidade, vulnerabilidade, ao entendimento do quanto as meninas negras estão sujeitas ao olhar do outro. E do quanto o corpo é apreendido pelas leis culturais, sociais.

Os estudos de Oyèrónke Oyerewùmí são potentes para compreendermos a relação entre corpo e leis sociais. A sociedade ocidental é marcada por uma racionalidade centrada na fisicalidade pura, como analisa Oyèrónke Oyerewùmí (2021), que argumenta que o corpo materializa as leis sociais, sendo elas justificadas pela biologia que tratou de classificar, hierarquizar as diferenças expressas visualmente pelos corpos. Com isso, as diferenças vistas nos corpos, também implicam em modos diferentes de regulação, gestão dos sujeitos.

Efetivamente na escola, espera-se que as meninas negras “arrumem” os cabelos, não sejam supostamente desleixadas. Em suma, há leis sociais implícitas aos diferentes corpos, estabelecidas pela regularidade dos enunciados de gênero, raça, infância que permeiam a escola. As piadas relatadas pelas professoras mostram como os cabelos são alvo de deboches, discriminações.

Na atualidade, há uma quantidade maior de produtos destinados a cabelos crespos, bem com uma maior circulação na mídia de imagens de mulheres negras com cabelos soltos. Porém, conforme a fala da professora Rosângela, é possível compreender o quanto se agrava aos problemas raciais as questões de classe, na medida em que as condições sociais em que as estudantes vivem, dificulta que tenham produtos capilares específicos para cuidar dos cabelos (cuidar conforme os parâmetros aceitáveis socialmente).

De acordo com Camila de Jesus (2019), a indústria da estética como um todo tem voltado os olhos nos últimos anos para população negra, grupo que ao longo de décadas foi excluído de qualquer possibilidade de realce dos seus traços negróides. Todavia, a autora problematiza que os novos modelos de beleza que se impõem não favorecem a maioria da população negra que possui cabelos crespos e só aumenta nestes indivíduos o sentimento de inferiorização por não conseguirem se incluir nos modelos considerados mais aceitáveis.

Ainda, Jesus (2019) analisa que vem sendo estabelecido uma hierarquização dos cabelos, funcionando como forma de segregação entre negras/os, o que significa um desserviço às lutas antirracistas que vem sendo travadas cotidianamente na busca pelo aumento da solidariedade, afetividade e

unidade entre os mais diversos indivíduos que dividem entre si uma marca indelével, a racialização (JESUS, 2019, p. 209).

Nilma Gomes (2002) discute trajetórias escolares, cabelo e reprodução de estereótipos. Para a autora, a relação que a escola estabelece com corpo negro, sobretudo com os cabelos, vincula-se aos preceitos higienista, alegando que as crianças precisam arrumar o cabelo. Segundo Gomes, a escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se (GOMES, 2002, p.45). Assim, de acordo com a referida pesquisadora, muitas vezes as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo negro podem ocorrer na escola, onde há uma abertura para vida social mais ampla, para além da família.

Embora sua análise tenha ocorrido há 20 anos, a escola continua sendo um espaço de excelência para classificações, nomeações, separações, hierarquizações. Com isso, apesar das muitas discussões sobre educação para as relações étnico-raciais terem emergido nos últimos anos por conta do movimento negro que tem lutado por justiça e reparação, as falas das professoras entrevistadas denunciam episódios de racismo na escola com crianças ainda pequenas. Por vezes explícitos, por meio de deboches racistas, outras vezes de forma não tão explícita, como narrou a professora Viviane ao comentar que quando faz uma rodinha na aula de Educação Física, “tem crianças que não dão as mãos para crianças negras” (entrevista professora Viviane). E como relatou a professora de Arte-educação ao dizer que muitas meninas negras não desenhavam meninas negras, mesmo que ela usasse lápis de diferentes tons de pele, as crianças, em sua maioria, pintam com lápis supostamente cor de pele no tom rosa claro, fazem cabelos lisos, olhos azuis.

Nesse cenário, outra questão levantada pelas professoras é o modo quieta e silenciosa das meninas negras.

*Elas têm isso de calar, de esconder. Ela tá ficando calada, fica se reprimindo.*

*Entrevista professora Sandra - referência*

São diversas as formas de regulação que recaem sobre as meninas, como apontei anteriormente, somada às discriminações raciais, que como alerta Kilomba, não ocorrem uma ou duas vezes na vida, mas frequentemente. Trata-se de episódios acumulados que mostram um padrão histórico de abuso racial, uma memória coletiva de trauma colônia (KILOMBA, 2019).

Sueli Carneiro (2003) aponta que, os efeitos da hegemonia da “branquitude” no imaginário social e nas relações sociais, produz uma violência na subjetividade nas mulheres negras. De acordo com Carneiro, trata-se de “uma violência invisível que contrai saldos negativos para a subjetividade das mulheres negras” (CARNEIRO, 2003, p. 122). Em decorrência disso, concordo com Lélia Gonzalez (2021) que nos diz que as mulheres negras não são silenciosas, mas sim, silenciadas!

No Brasil, esse trauma coletivo parece ainda mais difícil de superar, apesar das tentativas de reparação do racismo por meio de ações afirmativas, e de instituição de leis como a Lei nº 10.639/03, a qual regulamenta o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino, e a Lei nº 11.645/08, que acrescenta história e cultura indígena nessa regulamentação. O racismo parece se atualizar com a necropolítica que mata por omissão, no momento em que há medidas estatais diferentes em relação a determinados grupos (como visto na pandemia, em que boa parte das/os estudantes da RMEPOA que reside nas periferias de POA, ficaram sem acesso a medidas de prevenção ao COVID-19), ou por violência brutal contra a população parda e negra brasileira, assassinada pela violência policial, por exemplo.

Em relação ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, outro ponto levantado pelas professoras é a dificuldade de trabalhar na escola algumas manifestações culturais de matriz africana. De acordo com a professora Rosângela, sua escola localiza-se em um território fortemente constituída de evangélicos, inclusive a direção da escola é constituída de evangélicas, por conta disso ela tem dificuldade de trabalhar alguns elementos da nossa cultura

*A escola tole! “funk bagaceiro e tal”. Se elas (as meninas) rebolem, ali na comunidade elas são rechaçadas, ainda mais com as evangélicas.*

*Entrevista professora Rosângela – Arte-educação*

Ao encontro disso, a professora Patrícia também mencionou que no bairro onde atua, há uma forte identidade negra, existem escolas de samba do bairro, centros de religião de matriz africana. Entretanto, a professora comentou sobre os conflitos recentes:

*A questão cultural lá é muito forte. As religiões de matriz africana, a escola de samba. Essa questão é muito forte lá na comunidade. Tem uma história muito viva lá. É importante citar também a ampliação das igrejas pentecostais, tendo um pouco de conflito agora de território.*

*Entrevista professora Patrícia – Educação Física*

Ao ser questionada se a escola abraça a cultura da comunidade, a professora explicou que

*A escola é dividida em grupos. Têm grupos de professores resistentes na escola, que acham que isso é menos importante. Mas algumas professoras tentam trabalhar algumas coisas. Tem algumas colegas que bancam trabalhar com danças de cultura africana na escola*

*Entrevista professora Patrícia – Educação Física*

Com essas falas, de professoras de diferentes localizações, é possível visualizar a ampliação das religiões pentecostais, as quais têm empreendido juntamente com alianças políticas um forte movimento antigênero (Biroli, Machado e Vaggione, 2020).

Ainda, como apontado pela professora Patrícia, as disputas religiosas nos bairros em que há mais identificação com a cultura negra, pode provocar mais apagamentos ainda da cultura negra em Porto Alegre. Essas questões afetam também o currículo, que enquanto campo de disputa (SILVA, 2015), o currículo deslegitima certos conhecimentos e culturas em detrimento de outros. Acontece que historicamente, como nos diz Kilomba, esse sistema racista vem

desqualificando vozes, culturas, o que corrobora com a estabilização da posição de objetificação das/os negras/o, de outridade.

A dificuldade de modificação dessa racionalidade branca parece ser mais difícil pelo fato da própria constituição do corpo docente da escola, majoritariamente ser identificado (e se identificar) como branco.

Esse fator me parece que também afeta o modo como essas questões são abordadas na escola, por conseguinte, afeta a trajetória das crianças. Considero importante mencionar que todas as colaboradoras desta tese são professoras identificadas como pessoas brancas, como mencionou a professora de Arte-educação.

Reconheço que não ter entrevistado professoras/es negras/os é um limitador dessa tese, e que possivelmente o olhar e percepção de professoras negras poderia ser outro para essas questões. Ainda que não justifique a falta de colaboradoras negras nesta pesquisa, é importante mencionar que a maioria do corpo docente das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é constituída de pessoas identificadas como brancas.

Acerca do corpo docente na RMEPOA, importa destacar também que em 2003, Porto Alegre foi a primeira capital do Brasil a implementar políticas afirmativas por meio da reserva de vagas em concursos públicos para provimento de seu quadro funcional. De acordo com Carolina Schneider (2021), atualmente constam no quadro de professores do município 3.636 matrículas, destas, 2.398 foram nomeadas a partir do concurso de 2003, sendo que 286 são de professores cotistas.

Diante disso, Schneider (2021) buscou compreender quais implicações para a educação das relações étnico-raciais podem ser observadas a partir da inserção de professores e professoras negros e negras cotistas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Em seu extenso estudo, fica evidenciado o quanto as/os docentes negras/os são as que efetivam com mais frequência e profundidade atividades em educação antirracista que as/os docentes não cotistas. Ainda, a pesquisadora entrevistou coletivos que trabalham como ERER na rede municipal de ensino, segundo a autora, os coletivos são basicamente formados por negras/os, e em sua maioria, cotistas.

A referida pesquisa demonstra a importância da ampliação do ingresso de professoras negras/os na RMEPOA para produção de currículos antirracistas. Assim reitero, portanto, o quanto as docentes são importantes constituintes do currículo escolar, seja para estabelecer uma educação outra, implicada no compromisso antirracista; seja para pactuar com a estrutura racista vigente.

Com essa seção, procurei ampliar o debate interseccional, ampliando os olhares sobre episódios cotidianos de racismo na escola. Reconheço a limitação dessas análises que emergiram de professoras identificadas como brancas. Ainda assim, importa destacar que desde os anos iniciais é possível compreender que em diferentes momentos – seja no desenho, seja na hora de fazer uma rodinha e dar as mãos para as/os colegas, o racismo se manifesta. Conforme as docentes, há uma incidência ainda mais forte nas meninas, as quais são vítimas de humilhações e piadas por conta do cabelo.

Ainda, apontei que mesmo com a instituição das cotas raciais para ingresso na PMPA, é muito menor o número de docentes negras do que brancas, esse fato se reflete no currículo, na medida em que são as docentes negras ou pardas, que geralmente efetivam o EREER na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Consequentemente, torna-se imprescindível não só ampliar o quadro docente com professoras e professores negras/os, mas romper com epistemicídio dos saberes africanos e afro-brasileiros na escola. Bem como, com a própria racionalidade branca colonizadora, que me parece impeditiva para que as professoras identificadas como brancas reconheçam e compreendam o quanto são parte da sociedade racista e que seguem produzindo as crianças negras como as outras.

Diante disso, foi possível pensar a partir das entrevistas o quanto ainda há por meio de diferentes mecanismos – piadas, humilhações, deslegitimação da cultura africana na escola, e silenciamento docente diante da educação para as relações étnico-raciais – uma diferenciação no modo como se produz diferenciação de gênero, raça, que é ampliada pelas questões de classe. Logo, concordo com Kilomba, devido ao racismo, o modo como gênero é construído

para mulheres negras se difere das construções da feminilidade branca (KILOMBA, 2020, p.101).

Visto isso, trago as palavras de Audre Lorde que há mais de 30 anos já nos alertava que não deveríamos confundir a necessidade de união com homogeneidade. Pois falar em mulheres de modo universal é omitir as desigualdades impostas pelo racismo, classismo e demais marcadores de diferença que atravessam a vida de mulheres periféricas.

### 8.5 “ELES FICAM PERDIDAÇOS”: dissidências de gênero

Embora reiteradamente a escola ensine o lugar das meninas e dos meninos, há quem resista e quem escape, ou tente escapar. Como disse Paraíso, mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, tudo aí ainda vaza (PARAÍSO, 2010, p.588). Abordarei aqui esses vazamentos, escapes do currículo.

Para ajudar na compreensão do debate que almejo estabelecer nessa seção, de antemão retomo que Butler (2003, p. 215-216) chamou de “matriz heterossexual” a malha específica de poder que designa “a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados”. Nessa gramática, afirma Butler (2003, p.37), “as pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade de gênero”.

Para a sua manutenção, a matriz regulatória opera com a produção de identidades (sexuais e de gênero) a serem reafirmadas cotidianamente. Em outros termos, um homem deve atender aos padrões de masculinidade, possuir um pênis e desejar exclusivamente corpos de mulheres.

Na escola, essa matriz de inteligibilidade traz dificuldade das professoras de nomear, reconhecer certas crianças, como expressa a professora

*Temos meninos que só brincam com meninas. Meninos entre aspas. Eu tenho dificuldade de lidar. É chocante! Tu te pões no lugar daquela pessoa e percebe quanta dor ela tá carregando dentro dela.*

*Entrevista professora Sandra - referência*

Compreendo que “menino entre aspas” sugere que há inteligibilidade o suficiente para que se olhe para alguns meninos e reconheça quem é menino de verdade, digamos, aqueles com atributos masculinos. Essa racionalidade leva a compreender também quem não é “bem” um menino. Parece um desafio nomear isso que não está nos limites binário de gênero. Assim, a falta de inteligibilidade para identificar pessoas que destoam da coerência sexo-gênero

traz essa dificuldade não somente de nomear, mas de reconhecer como sujeitos algumas crianças.

Ao encontro disso, entendo que crianças que não se enquadram nas normas foram relatadas em várias entrevistas, parecendo ser um dos desafios a serem enfrentados no I ciclo, na escola. Entre esses relatos, considero significativa a análise da professora de Educação Física, que ao comentar sobre violências que ocorrem em suas aulas, disse que um dos grandes problemas é a disputa pelo espaço, sendo que os meninos geralmente acabam ocupando boa parte do espaço e as meninas ficam nas periferias. Ainda, segundo ela, há quem não se ache nessas disputas de espaço, e fique de fora do que ela chamou de geografia de gênero, em suas palavras

*Nessa disputa por afirmação do espaço, tem uns que não se acham. Eles ficam perdidos. Todas as turmas têm meninos assim, que apresentam traços. Os outros colegas chamam de gay. Não sei explicar, estou tentando cuidar o que eu digo. Tem um menino que parece ser homossexual, e ele beija meninas e meninos.*

*Entrevista professora Viviane- Educação Física*

Ao falar disso, a professora parecia constrangida, sem saber como mencionar a existência dessas crianças que ficam “perdidos”. Parece haver certa dificuldade das professoras de nomear, reconhecer certas crianças, que destoam do quadro de referências que se forjou para inteligibilidade humana por meio dos parâmetros da racionalidade moderna. O problema é que fomos tão fortemente inseridos nessas normatizações, nessa cultura que forma identidades fixas, que a falta de reconhecimento de algumas vidas faz com que na escola todas pareçam perdidas – docentes e alunos.

Ademais, quero chamar atenção para o problema da falta de reconhecimento dessas crianças, pois essa dificuldade de nomearem na escola certas crianças, de as reconhecerem, também pode se tornar a falta de reconhecimento das mesmas enquanto sujeitos de direito, sujeitos que podem ter uma vida vivível.

Nesse sentido, gênero “não é simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é”, mas também “uma das normas

pelas quais o 'alguém' simplesmente se torna viável [...], aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural" (BUTLER, 2016, p. 154-55). Essa relação que estabelece vidas menos viáveis, articula-se ao que Butler nomeia de vidas precárias. Conforme Butler (2018), vidas são, por definição, precárias, sendo esta uma característica inexorável de todo ser vivente.

Porém, alguns corpos são mais sujeitos à violência e vulnerabilidade, segundo alguns marcadores sociais, tais como moradores/as de comunidades, negros/as, mulheres e pessoas LGBTIs, particularmente transgêneros, enquadram-se, em contextos diversos, em condição maior de precariedade, tendo o acesso limitado a bens, políticas públicas, recursos e serviços básicos.

Desse modo, a precariedade está, talvez de maneira óbvia, diretamente ligada às normas de gênero, uma vez que sabemos que aqueles que não vivem seu gênero de modos inteligíveis estão expostos a um risco mais elevado de assédio, patologização e violência. As normas de gênero têm tudo a ver com como e de que modo podemos aparecer no espaço público, como e de que modo o público e o privado se distinguem, e como essa distinção é instrumentalizada a serviço da política sexual (BUTLER, 2018, p.41).

Guacira Lopes Louro (2004,2020) discute o que chama de corpo estranho na escola, problematizando regulação de gênero a partir da Teoria Queer. A autora discute a heterossexualidade compulsória, ligada à lógica sexo-gênero-sexualidade e compreende que os sujeitos que por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência (sexo-gênero-sexualidade) serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para maioria. Desse modo, entende Louro que "o limite do pensável no campo de gênero e sexualidade fica circunscrito aos contornos dessa sequência normal"(LOURO, 2020, p. 61). De acordo com isso, Berenice Bento afirma que

há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração, são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas,

anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. (BENTO, 2011, p. 553)

Como consequência, há uma evasão maior de estudantes que não se enquadram nesses parâmetros, como os estudantes trans, estudantes gays, estudantes lésbicas, como apontam as pesquisas realizadas pela Associação Brasileira de Gays e Lésbicas, e a Associação de Travestis e Transsexuais. Mas segundo Bento (2011), é preciso compreender que se trata de uma série de acontecimentos excludentes na escola, que podem ser denominados enquanto processos de expulsão, e não de evasão. A autora argumenta que é importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia e transfobia.

A expulsão que ocorre na escola é acompanhada de exclusão nos diferentes espaços sociais – em casa, na rua, no trabalho. De acordo com a Associação de Travestis e Transsexuais<sup>29</sup>, os índices de assassinatos, e de suicídios de pessoas trans são alarmantes. Além disso, a falta de políticas públicas, a paralisação dos serviços de saúde específica, o cenário geral de violência antri-trans, as discussões que pretendem criminalizar pessoas trans e/ou institucionalizar a transfobia a partir de projetos que ferem a existência de pessoas trans, aliada à disseminação massiva de notícias tendenciosas em sites e blogs anti-trans, tem gerado um ambiente com grave impacto emocional e sensação de desamparo ou baixa perspectiva de dias melhores.

Na escola das professoras colaboradoras desta tese, me pareceu que essa heterossexualidade compulsória que nos faz esperar coerência entre sexo-gênero-sexualidade é vista como problema sobretudo quando são os meninos os sujeitos desviantes. Em muitas falas, quando as professoras falavam em homossexualidade, parecia haver certa relação direta entre meninos afeminados = homossexuais. O mesmo não acontecia com as

---

<sup>29</sup> Boletim 002 Antra 2021. Disponível em <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/07/boletim-trans-002-2021-1sem2021-1.pdf>> acesso em 30 set 2021.

meninas, quando alguma menina destoava do modelo feminino, havia outras relações, mais ligados a meninas violentas

*Eu tinha uma menina que no início a mãe relutou, mas ela já estava mostrando um gênero masculino. Ela geralmente entrava na porrada com os meninos, machucava as meninas. Com aquela bola embaixo do braço. Eu acho que ela mesmo estranhava porque via aquela outra brincando com boneca.*

*Entrevista professora Rosângela – Arte-educação*

De modo similar, a professora referência Sandra analisa que as meninas não sofrem muito preconceito acerca da sexualidade, mas os meninos são bastante violentados

*As gurias não enfrentam tanto problemas como os guris. Mas com os meninos, eles são cruéis! Os guris são muito cruéis com esses outros guris que não ficam com eles, que não são como eles*

*Entrevista professora Sandra- referência*

Como aponta a professora, a violência se estabelece quando os meninos – sem nomes, sem reconhecimentos, não são como eles, os meninos de verdade. As meninas, no entanto, segundo a narrativa das professoras, não são alvos de deboches por destoar das atribuições de feminilidade.

É importante destacar que as professoras mencionaram muito mais casos de meninos que destoam das normas de gênero, do que meninas. Isso me faz questionar: O fato das crianças serem cuidadas tanto em casa, quanto na escola, predominantemente por mulheres, as normatizações sobre feminilidade são mais reiteradas nas meninas, as quais têm suas roupas, seu cabelo, seu modo de ser constantemente regulado por outras mulheres?

Difícilmente poderia responder essas questões. O que é possível evidenciar é que há uma relação entre os discursos sobre infância, gênero que estabeleceram socialmente as mulheres como encarregadas do trabalho reprodutivo, sendo elas as que mais se responsabilizam pelas crianças em casa. Ainda, muitos trabalhos vinculados a características de cuidado, são realizados por mulheres, como o trabalho de enfermeiras, o trabalho docente

na educação infantil e nos anos iniciais. Logo, temos na educação das crianças o predomínio de mulheres em diferentes espaços, tanto no espaço privado, quanto no espaço público.

Ao ler outros estudos sobre gênero e sexualidade na escola, encontrei apontamentos que sugerem maior violência e preconceito com meninos afeminados, supostamente gays, do que com meninas que não são entendidas como femininas. Como o estudo de Cassia Furlan que pesquisou gênero e sexualidade na cultura infantil, e mostra maior regulação da sexualidade dos meninos. De acordo com a autora, “há uma vigilância constante visando a não abertura de “brechas” para uma possível identidade sexual desviada dos meninos. Entre as próprias crianças há essa vigilância (FURLAN, 2013, p.165)”. Corroborando com isso, Rogério Diniz Junqueira, nos diz que

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade

(JUNQUEIRA, 2010, p. 214)

Ao estudar crianças queer na escola, João Paulo Silva (2018) discute o que pode produzir em um currículo, um corpo infantil desordenado, afrontoso, bicha, sapatão? A partir disso, o autor mostra como as crianças resistem às normas, criando, por exemplo, uma rede de amizades entre crianças que nomeia como transviadas. A referida pesquisa sinaliza que foi no terceiro ano do ensino fundamental que um dos alunos começou a sofrer preconceito, sendo chamado de “mulherzinha”, “bicha”, por outros meninos, enquanto ele brincava de pular corda com as meninas no recreio. Sua pesquisa, também mostra que “a escola costuma ser, geralmente, um espaço social bastante perverso para as crianças que performatizam em seus corpos dissidências de gênero e sexualidade” (SILVA, 2018, p. 267), sugerindo o quanto as normas de gênero são coercitivas aos corpos que escapam.

Esses estudos, em acordo com as entrevistas da pesquisa que aqui apresento, mostram um preconceito maior com meninos ditos afeminados, certa hostilidade ao feminino. O que me leva a outros questionamentos: a menor percepção de violência de gênero com as meninas que não são femininas, tem relação com o fato de estarem elas, em conformidade com as normas patriarcais, em que atributos masculinos são melhores aceitos do que os femininos? Enquanto, para além do preconceito homossexual e transsexual, meninos afeminados sofrem com a violência misógina, em conformidade com as violências misóginas que atravessam a vida das mulheres.

Nessa direção, Gregory Balthazar (2020) propõe pensarmos que o que está sendo reprimido, discriminado tem mais a ver com uma aversão ao feminino, do que com a sexualidade. Para o autor, trata-se de um preconceito de gênero, uma efeminofobia. Para melhor compreensão de seus argumentos, se faz importante apresentar que o autor discute o deslugar do gênero na escola, recorrendo às memórias escolares de crianças viadas, para mostrar a potência dos corpos abjetos, para pensarmos a criação de pontos de conexão que, distante da lógica binária das identidades, nos permitem sugerir uma política interseccional pós-identitária. Um de seus colaboradores, o Lucas, narra suas vivências escolares em uma escola da cidade de Porto Alegre. Conforme Lucas

“Eu era afeminado, né; era criança viada, sempre fui. Não sei quantificar o que sofri. Uma época, e não sei mesurar quanto tempo durou, tinha um guri que, óbvio, batia em mim. Tipo, ele batia em mim todo o intervalo ou em vários intervalos”. (BALTHAZAR, 2020, p.13)

A partir dessa e de outras narrativas similares, Balthazar argumenta que não se tecia, ali, uma violência da ordem da sexualidade, mesmo que ela esteja no pano de fundo da possibilidade da violência como currículo: a heterossexualidade que a escola, enquanto uma instituição disciplinar por excelência precisa garantir.

No cenário central da violência vivida por Lucas, está o gênero. O *viadinho* não é sinônimo de uma sexualidade homossexual já constituída. Antes, é sinônimo de um corpo com pênis que vive, que se expressa, que existe no feminino. Não é uma biomulher (ou seja, um corpo engendrado e nomeado como mulher desde

o nascimento), mas também não é uma mulher trans - subjetividades que buscam, em certo sentido, a coerência identitária de mulher. O corpo de Lucas é algo inconcebível na ordem binárias das coisas: é um corpo masculino que tem traços femininos e não deseja ser mulher; é uma feminilidade sem mulher. (BALTHAZAR, 2020, p.15)

Acerca da efeminofobia, Richar Miscolci (2011) argumenta que o uso desse termo ressalta os aspectos antigênero feminino e a misoginia presentes na sociedade. Segundo o autor, gays também costumam ser efeminofóbicos, sendo preconceituosos com gays que são afeminados. Nessa direção, o autor problematiza a própria tendência social de privilegiar socialmente homens gays masculinos, havendo uma hierarquia entre homossexualidades, sendo esse um problema para concepção de cidadania vigente.

Inegavelmente, vivemos em uma sociedade homofóbica, transfóbica; a ideia aqui não é de encobrir esses preconceitos, tampouco de hierarquizar preconceitos. Mas o que os autores nos convocam a pensar é nas demais violências que afetam a vida de quem não se encaixa nem mesmo no binarismo heterossexual-homossexual, pois são sujeitos que estão fora das normas de gênero e sexualidade; sujeitos impensáveis, que não se enquadram na régua normativa. Ainda, os autores destacam o repúdio ao feminino, sendo qualquer traço de feminilidade tratado com hostilidade.

Em suma, mesmo que haja em cena na contemporaneidade maior visibilidade há diferentes modos de se enunciar no social, a heterossexualidade compulsória se faz presente na escola, no I ciclo. O binarismo compõe os espaços escolares, se materializa nos brinquedos, enreda as histórias nos livros infantis. Os currículos ainda são um desses dispositivos em massa por subjetivações generificadas. Ainda assim, aponteí nessa seção que há quem escape desse binarismo, apesar de todas regulações, inclusive da regulação dos colegas, que se manifesta nos deboches homofóbicos e misóginos.

## 8.6 “É um clássico né, as meninas pedindo corda”: diferenças de gênero nas aulas de Educação Física

Nesta seção apresento questões de gênero mais específicas da Educação Física como componente curricular no I ciclo. O esforço que faço aqui é de tentar articular, na medida do possível, ideias trabalhadas nas seções anteriores, com questões da Educação Física. Ainda, discutirei algumas relações de poder que atravessam as aulas e que tornam o currículo da Educação Física um campo de disputas também entre professoras e alunos.

Em consonância com diferenças estabelecidas no I ciclo apontadas anteriormente, as professoras de Educação Física, durante as entrevistas, falaram sobre o quanto são visíveis algumas diferenças entre as meninas e os meninos. De acordo com a professora Silvana,

*Em jogos de bola, coordenação motora, tanto manual quanto podal, as gurias parecem com mais dificuldade, talvez por não ter tido esse estímulo em casa. Daí existe aquela coisa ‘Ela não sabe jogar, não sei o que’.*

*Entrevista professora Silvana- Educação Física*

Para, além disso, para além das diferenças de habilidades, chamo atenção para as diferenças no modo como as meninas agem nas aulas de EFi, como analisam as professoras

*Agora estou pensando aqui, é diferente o jeito das gurias nas aulas. Vamos pegar o exemplo de uma atividade de salto, depois estafeta com corridas: os guris eles vão, pilham. As meninas são mais fechadas. Estou lembrando da cena: as meninas dão uns passos pra traz, “será que faço?” é uma postura diferente quando tu faz essas atividades que exigem mais agilidade, força. Desde cedo, existe ali uma postura corporal que indica que ali não é teu lugar. Acho que elas não acham que ali é um lugar delas, tipo isso de recuar, ou dizer que não gosta, que vai cair. Ai elas vão, acabam caindo, alguém ri. Mas é interessante o quanto tu vai desmontando isso ao longo do ano.*

*Entrevista professora Patrícia - Educação Física*

A professora Viviane também compreende que há modos diferentes na participação de meninos e meninas

*Os guris, assim, pra Educação Física, eles tão sempre muito à vontade pras aulas. Qualquer coisa que eu faço com corpo eles vão querer. Ate mão no chão, se abaixar...De modo geral é muito mais fácil pra eles. E as meninas tem que despertar.*

*Entrevista professora Viviane – Educação Física*

Estou de acordo com Santos e Souza (2015) quando argumentam que, desde o início da vida, os meninos são motivados a correr, subir em árvores, andar de bicicleta, escalar muros, jogar bola em quadras ou até mesmo na rua, enquanto as meninas brincam de dona de casa, de boneca e são desencorajadas a vivenciar tais práticas, que serão consideradas culturalmente masculinas. A desigualdade de gênero começa desde o nascimento dos bebês através de presentes, vestimentas, aspectos como motivações a atitudes e expressão corporais. (SANTOS, SOUZA, 2015).

Penso que essas desigualdades de oportunidades estão implicadas nas diferenças de habilidades entre as crianças. Mas ainda, há outras diferenças que não são apenas relacionadas ao corpo em movimento – ou seja, não tem somente a ver com as experiências físicas e motoras diferentes pelas quais as crianças vivenciam; mas sim ao corpo enquanto objeto de conhecimento, passível de classificações, regulações.

Efetivamente na escola, por exemplo, apresentei como os corpos das meninas são regulados de modo diferentes dos meninos. São elas que precisam cuidar o que vestir, muitas vezes precisam se cobrir literalmente. Naturalizamos que elas se apresentem como mais maduras. Às meninas negras, espera-se que elas arrumem os cabelos, não sejam desleixadas. Aos meninos, espera-se que não sejam afeminados. Ainda, é permitido que os meninos sejam mais expansivos, brincalhões, infantis.

Assim, entendo que esses mecanismos são tão reiterados, que até nos chamados momentos livres, as diferenças de gênero ocorrem, como relata a professora Silvana:

*Entrevistadora: E nos momentos livres, têm diferenças entre as crianças?*

*Entrevistada: Ah, é um clássico né, as meninas pedindo corda! Os guris jogando bola.*

*Entrevista Professora Silvana – Educação Física*

Do mesmo modo, a professora Frida comenta:

*Ah, se eu não intervir, ao natural os guris jogam bola, as gurias brincam com corda, bambolês.*

*Entrevista professora Frida – Educação Física*

A professora Viviane analisa que tanto nos momentos de aula dirigida, quanto nos momentos livres, há uma geografia de gênero no espaço das aulas de EFI.

*O primeiro ano ainda é mais misturado, as crianças se apropriam do espaço de modo mais igual. Perto de terceiro ano já tem uma geografia de gênero, os guris com a bola de futebol, chutando de uma lado ao outro, as gurias já vão pras cordas ou bambolês na periferia da quadra. Nessa disputa por afirmação do espaço, tem uns que não se acham. Eles ficam perdidinhos.*

*Entrevista Professora Viviane – Educação Física*

Wenetz (2005) também aponta a geografia de gênero, analisando o pátio do recreio. No local referido, os meninos ocupavam mais espaços do que as meninas, especialmente nos espaços esportivos. Ao analisar especificamente crianças da terceira série, a autora relata a existência de subgrupos, sendo alguns grupos mistos, um grupo composto exclusivamente por meninos, e outro, exclusivamente por meninas.

Nos seus relatos sobre o recreio, a autora mostra que o grupo composto só por meninos costumava brincar de futebol, e o grupo composto somente por

meninas costumava ficar circulando pelo pátio, pois uma das participantes não gostava de brincar.

Oliveira (2010) analisou a dinâmica cultural dos alunos e das alunas que se situam à margem das aulas de Educação Física, o que o autor denomina de “periferia” da quadra. Conforme este autor, na margem da quadra existe o “pedacinho dos observantes”, constituído exclusivamente por um grupo de meninas que se negavam a participar de qualquer atividade corporal.

Estes estudos corroboram com a ideia da professora de há uma geografia de gênero. Em diferentes tempos históricos, e em diferentes contextos, o espaço do pátio e da quadra é ocupado de diferentes formas por meninos e meninas. Diante disso, entendo que não há momentos livres, embora reconheça que sejam momentos das aulas em que as professoras não estão dirigindo, digamos assim, as atividades; pois as regras sociais estabelecem nesses momentos livres o lugar de cada criança. Inclusive o não lugar, pois retomo que a professora Viviane entende que há crianças “perdições” no espaço da aula de Educação Física. As crianças referidas são crianças dissidentes do binarismo de gênero, que não se enquadram nos polos femininos nem masculinos.

Ainda, valendo-me das ponderações de Frago, concordo que:

O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só as relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder-, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos- localização e posturas-, à sua hierarquia e relações. (FRAGO, 1998, p. 64.)

Assim, entendo que é possível compreender a partir das entrevistas com as professoras de Educação Física que o espaço comunica, mostrando o emprego que alunas, alunos e alunas fazem dele nas aulas de EFI. Ademais, reafirma signos, identidades, localizando relações hierárquicas que se constituem no interior da escola.

Outro fator que me parece contribuir para que seja mais visível as diferenças de gênero nas aulas de EFI, é devido aos espaços em que ocorrem

boa parte das aulas. Na maioria das vezes, nas aulas de EFi, o corpo não está atrás da classe, ao contrário, está ali exposto no pátio, na quadra. Ainda, por essas aulas em sua maioria ocorrerem em espaços abertos, é o fato de que mais do que colegas e professoras/es, há inúmeras/os espectadores/as – funcionárias da limpeza e demais pessoas que passam pelo grande palco aberto que é a aula de Educação Física.

Assim, as aulas ficam à mercê de várias/os olhares, que regulam, escrutinam o que acontece ali, como narrou a professora Frida

*Teve uma vez que uns caras do DMLU estavam no pátio cortando a grama e tinha umas gurias jogando bola na quadra, acho que eram da A10. Eu vi que um dos caras foi abordar elas, eu já fiquei meio assim né?. (...) quando falei com as gurias elas me contaram que ele foi questionar elas, que não deveriam estar ali, não era coisa de guria. Mas elas disseram pra ele que elas podiam fazer o que quiser. Bah eu fiquei muito feliz, pois trabalho muito isso com as crianças desde a educação infantil.*

*Entrevista professora Frida – Educação Física*

A professora Simone também problematiza o fato da Educação Física ser uma aula mais exposta, e comenta que ela tente fazer outras combinações com as crianças, como se deslocar sem ser em filas sexistas, tentar romper com os padrões que ela avalia serem disciplinadores no I ciclo, porém, tem receio de suas aulas serem vistas como bagunça

*Ai na aula de Educação Física parece que também precisamos controlar, se não parece que eles tão bagunçando. Até porque nossa aula é aberta né, então sempre tem gente vendo.*

*Entrevista professora Simone – Educação Física*

Por conta de todas essas vigilâncias, e de todas as relações de saber-poder que perpassam as aulas de Educação Física desde o I ciclo, trago a fala da professora Frida, que nos diz

*Tem muitas diferenças, e isso já vem de casa. Na verdade, seria injusto pessoalizar, acho que é algo muito maior né, é estrutural, é intencional as políticas públicas machistas. O*

*racismo, o machismo é em todos os âmbitos. Por isso é uma luta diária travar esse debate!*

*Entrevista professora Frida– Educação Física*

Algo muito maior, concordo. Ao escutar diferentes professoras que trabalham com as turmas do I ciclo, as histórias que narraram sobre algumas situações que passam as meninas na escola – em sala, na quadra, na biblioteca, nas festas escolares; as suas memórias de histórias de vida de alunas/os/es; e também ao analisar as posições discursivas das professoras, fui levada a pensar que as diferenças são efeitos das relações de saber-poder que atravessam as crianças e estabelecem verdades sobre gênero, práticas corporais, infância.

Por ora, em síntese, busquei mostrar nessa seção que de modo geral, pelo olhar das professoras de Educação Física, é visível que desde os primeiros anos do Ensino Fundamental há diferenças, sobretudo no 3º ano, em consonância com a ideia de que as meninas amadurecem mais no 3º ano. Para além das diferenças físicas oportunizadas entre as crianças, entendo que os diferentes modos de regulação justificados pelos discursos de gênero, afetam o modo como as meninas participam, sendo elas identificadas com maiores dificuldades de se envolver na aula.

### **8.6.1 Vai ter futebol, sôra? Currículo em disputa**

Além dos olhares de quem está fora das aulas, durante as aulas de EFI as posições dos alunos também afetam o currículo. É o que pude compreender ao escutar a professora Frida se lembrando de alguns momentos que os meninos querem dizer o que deve ter na aula. Segundo a professora Frida:

*Eles querem se segregar das meninas. Dizer o que é Educação Física, o que é futebol. Quem vai jogar, como qualquer macho hétero branco da sociedade. São mini-machos, querem mandar.*

*Entrevista professora Frida - Educação Física.*

A professora se remete aos meninos como machos heterossexuais brancos, fazendo referência ao padrão patriarcal branco que historicamente busca governar as nossas vidas. De modo similar, a professora Silvana comenta sobre a pressão que sofre de alguns meninos nas aulas de Educação Física:

*Futebol é o que os guris mais pedem né, em 5 segundos que entro na sala de aula eles já dizem “sôra, vai ter futebol!”, até os do segundo terceiro ano, é impressionante. Geralmente dou uma vez por mês, ou deixo no final de alguma aula uns 10min eles brincarem.*

*Entrevista Professora Silvana - Educação Física*

Essa fala ilustra o quanto as relações de poder são dispersas durante as aulas, um poder que emana de diferentes lugares, tal qual nos disse Foucault, sem ter apenas um polo opressor e outro oprimido. Assim, mesmo que haja hierarquias entre professora e aluno, por serem professoras mulheres que trabalham com práticas corporais, há nessas aulas diferentes hierarquias simbólicas relacionadas a gênero e práticas corporais, nas quais os meninos se legitimam a querer mandar, como disse a professora, na aula de Educação Física.

Por conta disso, o currículo da Educação Física é campo de disputa inclusive entre alunos e professoras, sendo constantemente negociado, modificado.

Em outra entrevista, a professora Viviane expôs outra situação. Segundo ela

*Sempre tem os guris que reclamam quando eu coloco uma guria pra escolher os times, por exemplo. Ai eu digo “eu sou guria também, sou mulher, e eu escolho os times e vocês não acham ruim, porque elas não podem escolher?” Ai eles dizem “tu é profe né sôra”*

*Entrevista professora Viviane – Educação Física*

Novamente ficam evidentes como as relações de poder são correntes por diferentes posições em que os sujeitos ocupam: mulher, mas professora é

estabelecer uma hierarquia entre professora-alunos/as; mulher/menina e aluna, é estar numa relação de desigualdade entre a professora e os alunos meninos.

Esses jogos de poder produzem verdades sobre quem é legitimada a escolher times, quem não é legitimada. Os discursos que sustentam essas relações parecem subjetivar as meninas, na medida em que aprendem que não são capazes de tomar decisões para constituir uma equipe, que não sabem sobre jogos, nem mesmo para constituir uma equipe.

Em tempo, apesar de todas essas questões expostas até então, me parece que – mesmo com alguns embates com alguns meninos - o fato de serem professoras de Educação Física mulheres já põe em cena contestações da imagem antropocêntrica que carrega historicamente essa disciplina. Então, se anteriormente argumentei que as professoras também fazem parte do currículo do I ciclo, ensinando a ler o mundo de modo generificado, heteronormativo; as professoras de Educação Física enquanto docentes do I ciclo parecem fazer performances outras, que rompem com a imagem masculinizada da área.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões sobre gênero e Educação Física afetam diariamente o meu cotidiano. Na escola, em especial, é onde mais tenho levantado questões sobre gênero. É uma luta cotidiana conviver com as violências de gênero, com as desigualdades, e foi movida por essa problemática em torno do gênero que constitui essa pesquisa.

Almejava realizar uma pesquisa com as alunas de uma escola da Rede Municipal, uma etnografia. Mergulhar no campo, estar com as alunas. Mas os caminhos do percurso do doutorado reservaram muitas surpresas. Logo na minha vez, no meu período de doutoramento estoura uma crise sanitária mundial causada pelo coronavírus. Estagnei. Adoecei. Fui acordada pelo imperativo do produtivismo. Não havia mais tempo para doces deletérios, era preciso seguir. Sem aulas presenciais, sem poder frequentar a biblioteca; fosse para sentar em frente a janelas e tentar materializar o que me toca a experiência, como ao longo de quase dez anos de ESEFID eu fiz, fosse para usufruir dos livros e recursos públicos.

Em tempo, refiz planos e tracei novos caminhos para finalizar o doutorado. Felizmente, ao fim dessa jornada reconheço - sem romantizar os percalços e os descasos dos governantes com a pandemia e com a educação, que apesar de tudo foi feliz a escolha por fazer pesquisa com a colaboração de outras colegas da Rede Municipal. Olhares e percepções outras de professoras que atuam em diferentes escolas e que carregam por conta dos seus diferentes percursos, olhares e percepções diferentes acerca das estudantes e do que se passa no I ciclo. Assim constitui essa tese, que se tornou, no fim, uma pesquisa sobre mulheres e com mulheres professoras.

Chegando ao fim das discussões, o desafio aqui é esboçar o que pude compreender sobre currículo, modos de subjetivação e regulação de gênero no I ciclo, a partir das falas das professoras colaboradoras desta pesquisa.

Currículo é percurso, trajetória, apanhado de narrativas, constituição de modos de vida (SILVA,2001; PARAÍSO, 2010). Currículo é produção em massa de subjetivação (GALLO, 2005). Sob essa perspectiva, entendo que a trajetória das meninas em diferentes escolas da RMEPOA, é atravessada por

normas binárias de gênero, que reiteram a matriz heterossexual (BUTLER, 2003).

A partir disso, o argumento geral desta tese é que no currículo do I ciclo mais do que alfabetização letrada, aprende-se no ciclo alfabetizador uma leitura binária de gênero projetada pela racionalidade ocidental moderna.

Isso se dá por exemplo com as divisões binárias dos espaços, como os banheiros, as filas, a divisão de brinquedos marcados por gênero; a circulação de narrativas heteronormativas dos livros; a escolha das festas tradicionais que compõe o calendário de eventos da escola; a regulação de comportamentos – regulação de roupas, regulação de modos de ser mais feminina ou mais masculina.

Os discursos de infância e gênero sustentam essa organização espacial e pedagógica diferente do I ciclo na escola. Muitas vezes essas turmas ficam em prédios diferentes, têm horários diferentes, há inúmeros artefatos que constituem esse espaço como espaço infantil. A organização pedagógica é diferente, sendo o coletivo de professoras formado por uma professora chamada de referência. Compreendi, que as professoras são produto e produtoras desse currículo generificado, na medida em que o entrecruzamento dos discursos de gênero e de infância tem como efeito a constituição do coletivo docente que atua com as crianças do I ciclo majoritariamente formado por mulheres brancas. Logo, as professoras são As referências, e a partir de atos reiterados elas, mesmo sem intenção, ensinam e regulam gênero.

Acerca das professoras, cabe ressaltar, que também está presente no coletivo docente do I ciclo professoras que questionam o sistema patriarcal, e rompem com os padrões esperados para docentes do I ciclo, tais como: mulher, feminina, casada, maternal, submissa. Assim, a partir das entrevistas, algumas professoras demonstraram fugir deste padrão. Ainda, algumas professoras trouxeram em suas falas discursos feministas, antirracistas. Concluo, que se as professoras são parte importante do currículo, é possível perceber que o currículo do I ciclo está em movimento, em disputas, embora ainda seja bastante heteronormativo.

Outro aspecto que me chamou atenção, foi sobre as diferentes formas de olhar para infância. Nesse ciclo, que por diferentes modos de organização parece zelar pela infância, entendi que há tempos distintos de infância entre meninas e meninos. Há modos diferentes de ver e significar as meninas, as quais são consideradas mais responsáveis, mais sexualizadas, mais maduras. A leitura das professoras de que as meninas são mais maduras está bastante vinculada ao trabalho reprodutivo, que por sua vez é efeito do ideal de feminilidade que atribuiu às mulheres status de cuidadora. A naturalidade com que encaramos essa narrativa de meninas maduras pactua para efetiva exploração do trabalho das meninas desde cedo.

Além do trabalho doméstico, outro ponto que me parece importante desconfiar acerca da narrativa de meninas maduras, está relacionado à interpretação de que as meninas são mais sexualizadas, e a construção erotizada do corpo das meninas. Essa construção parece atrelada a regulação dos corpos das meninas, que na escola, pode ser vista nas práticas de controle das roupas das meninas, como as tentativas de proibir o uso de bermudas curtas. Assim, as meninas vão se subjetivando com essas práticas e acabam elas mesmas se sentindo culpadas em relação ao seu corpo.

Em oposição à posição social das mulheres que desde cedo são vistas como maduras e carregam o peso de responsabilidades diversas, os meninos parecem poder usufruir mais tempo da infância como consequência, há uma tolerância maior aos meninos, na medida em que não são responsabilizados pelos seus atos, pois muitas vezes são acobertados com a ideia de que “eles são imaturos”, “crianças”. Assim, é necessário questionar também as masculinidades que são forjadas na escola. Nesse cenário, naturalizam-se ideias como “as meninas são mais maduras” e “os meninos são infantis”, mantendo desigualdades de gênero.

Também foi possível, a partir de análises interseccionais, compreender que por meio de diferentes mecanismos – piadas, humilhações, deslegitimação da cultura africana e afro-brasileira na escola e silenciamento docente diante a educação para as relações étnico-raciais – que os modos de subjetivação são diferentes entre meninas negras e meninas brancas. O epistemicídio dos saberes africanos e afro-brasileiros na escola, bem como, a própria

racionalidade branca colonizadora parece impeditiva para que as professoras identificadas como brancas reconheçam e compreendam o quanto são parte da sociedade racista e que segue produzindo as crianças negras como as Outras (LORDE, 2021; KILOMBA, 2020).

Embora reiteradamente a escola ensine o lugar das meninas e dos meninos, há quem resista e quem escape, ou tente escapar. Algumas professoras relataram o quanto essas crianças, principalmente os “meninos entre aspas” (como disse uma professora), sofram com violências diversas na escola. As crianças que destoam da matriz heterossexual acabam não sendo reconhecidas, na medida em que há uma dificuldade das trabalhadoras em educação de nomear, reconhecer certas crianças que destoam do quadro de referências que se forjou para inteligibilidade humana por meio dos parâmetros da racionalidade moderna. O problema é que fomos tão fortemente inseridos nessas normatizações, nessa cultura que forma identidades fixas, que a falta de reconhecimento de algumas vidas faz com que na escola todes parecem perdidos – docentes e alunes. A discriminação, as piadas homofóbicas e misóginas, a exclusão também são formas de regular a matriz heterossexual entre as crianças. Todavia, mesmo com coerções, crianças resistem e performam modos outros de gênero.

A Educação Física enquanto componente curricular do I ciclo apresenta-se como uma disciplina em que as diferenças de gênero são bastantes expostas, pois se trata de uma aula em que as crianças, seus corpos, estão mais expostos. Estão no pátio, na quadra. Sobre o olhar de muitas pessoas da escola que atravessam as aulas de educação física. É uma exposição significativa e uma vigilância de diferentes olhares. Também perpassam as aulas as relações de saber-poder relacionadas a certas práticas corporais que legitimam os meninos a se sentirem mais autorizados a fazer as aulas e a estabelecer disputas com as professoras acerca do que deve ser trabalhado em aula.

A partir do que foi apresentado até então, compreendendo o quanto desde o primeiro ciclo de formação do ensino fundamental há uma formação que caminha para manutenção da heterossexualização compulsória. Cabe ressaltar que não se trata aqui de tentar traçar uma história das meninas da

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tampouco de generalizar as formas de regulação de gênero das crianças da rede a partir do currículo do I ciclo. Reconheço as diferenças entre as escolas, entre seus contextos e entre os sujeitos que as constituem.

O que compreendi com essa pesquisa a partir dos diferentes olhares das professoras e das suas diferentes posições na escola e lugares discursivos como sujeito; é que há certa regularidade de enunciados, práticas, organização do espaço que constituem o currículo do primeiro ciclo, o qual por sua vez também produz sujeitos em conformidade com a matriz vigente, matriz heterossexual. Logo, compreendo que no ciclo alfabetizador aprende-se a ler o mundo de modo binário. Essas palavras que vão se entrecruzando nessa rede discursiva de gênero alfabetiza corpos, modos de ser e viver. Além de limitar formas de vida, essa alfabetização generificada que se aprende no I ciclo mantém desigualdades e violências de gênero. Trabalho reprodutivo, sexualização do corpo feminino, já faz parte desde cedo desse primeiro ciclo.

É oportuno, diante dessa leitura que faço do I ciclo, retomar que são tempos de discursos de ódio, de violência exacerbada em gestos, atitudes e leis. Há em cena uma tentativa de apagamento de gênero e sexualidade na escola. Ainda, há uma produção em massa de projetos de leis que tentam amordaçar a falaciosa ideologia de gênero. Em vista disso, é urgente dar maior visibilidade aos documentos que já foram produzidos, como o caderno pedagógico 7 (PORTO ALEGRE, 1996), que aborda o trabalho de sexualidade nos anos iniciais, produzido pela Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre. Ainda, é importante atualizar esses documentos, visto o acúmulo de estudos de gênero já produzido desde então.

Por fim, penso que se por um lado compreendo que na Rede Municipal de POA há uma rede que enreda as meninas na teia discursiva de gênero, também é na rede de lutas amplificadas que vislumbro vidas outras, cenas outras. Como apontei a partir da fala de algumas professoras colaboradoras, as quais têm empreendido discussões de gênero, ainda que de forma isoladas - entendo que na escola as crianças podem ter acesso a outras narrativas sobre ser e estar no mundo. Também é na escola que podem constituir e outras formas de viver.

---



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Silva de. Notas sobre a complexidade do neoconservadorismo e seu impacto nas políticas sociais. **Revista Katálysis**, vol. 23, núm. 3, pp. 720-731, 2020

ALMEIDA, Heloisa. Gênero. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: **Mulheres na Filosofia**, v. 6, n. 3, p. 33-43, 2020.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ANDRADE, Sandra.S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ASSIS, Amanda Dória de. **Se virando nos 30” com “os pequenos”**: um estudo no I ciclo sobre o trabalho docente de educação física. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ASSIS, Amanda Dória. Problemas de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação física: questões e proposições. **Cadernos do Aplicação**, v. 32, n. 2, 2020.

BALTHAZAR, Gregory da Silva. Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo: fatos e mitos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BIROLI, Flavia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flavia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos Machado. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia: Disputas e Retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOGADO, Maria. Rua. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). 2018, **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, p.23-42.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. 271 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. Q. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas, SP: Autores Associados. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5.692/71**. Brasília,DF, 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal**, v. 8, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Lei nº11.274 dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para 9 anos**. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. (2018). **Boletim epidemiológico 27**. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017.

Disponível

em <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>.

Acesso em 25 de maio de 2021.

BUJES, Maria Isabel E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: Marisa Vorraber Costa; Maria Isabel Edelweiss Bujes. (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. 1ed.Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005, v. 1, p. 181-199.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, p. 110-127, 2000.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Performatividad, precariedad y políticas sexuales*. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-336, sep. /dec. 2009. Disponível em: . Acesso em: 05 fev. 2020

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesma: crítica da violência ética**. 1 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2017

\_\_\_\_\_. **Corpos em aliança política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

\_\_\_\_\_. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2019

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 17, nº 49, p. 117-133, 2003.

\_\_\_\_\_. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher na América Latina**. 2011. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 10 jan. 2021

CORAZZA, Sandra. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa. v. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A. 1998, p.37-68.

COSTA, Marisa V. O magistério na política cultural – identidade, discurso e poder. In: COSTA, Marisa (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 09-17

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **"Há diferença"? Relações entre desempenho escolar e gênero**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 161f. Dissertação (Mestrado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DIEHL, Vera. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de Educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã.** 237 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DE OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista. Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 319-334, 2016.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, n. 37, p. 12-29, 2011.

DORNELLES, Priscila. G. **A (hetero)normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar.** 193 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: reflexões sobre os usos escolares sobre diversidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escrevivência de dupla face. In: MOREIRA, N.B.; SCHNEIDER, E. (Orgs.) **Mulheres no Mundo: etnia, marginalidade e diáspora.** 1ed. João pessoa: Idéia/editora universitária 2005.

FISCHER, Rosa Maria B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro DP&A, 2002

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: Pesquisas pós-críticas em educação.** Petropolis, RJ: Vozes, 2001.

ENGEROFF, J. **As representações da Educação Física escolar no ensino médio: um estudo de caso.** 132 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, v. 01, p. 53-6

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FAZENDA JUNIOR, C. A. P. **Organização do conhecimento nas aulas de Educação Física em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 207 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa**. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-276.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016**. São Paulo: FBSP, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1996.

\_\_\_\_\_. Foucault. In: MOTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos**. v. V. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 234-229.

\_\_\_\_\_. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. **Ética, política, sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 4: As confissões da carne**. Tradução de Heliana de Barros Conde Rodrigues e Vera Portocarrero. 3.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, Poder e**

**Educação.** Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Editora Ulbra, 2005. p. 213-222.

\_\_\_\_\_. Educação: entre subjetivação e singularidades. **Educação** (UFSM), v.35, p.229-243, 2010

GOELLNER, Silvana. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO. G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

\_\_\_\_\_, Silvana. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. V. (Org.). **Educação Física e gênero:** desafios educacionais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, p. 40-51, 2002.

GONZALEZ, Lélia. **Cultura, Etnicidade e Trabalho:** Efeitos Lingüísticos e Políticos da Exploração da Mulher. 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association. Pittsburg 1979.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David . **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da condição pós-moderna. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012

HESSEL, Rosa M. B. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M.V. **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro DP&A, 2002.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade.** São: Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

Hooks, bell. **Ensinando a transgredir.** A educação como prática libertadora, 2 ed. São Paulo: 2017

\_\_\_\_\_. **Teoria feminista: Da margem ao centro.** São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2019.

KEHL, M. **Deslocamentos do feminino**: a mulher freudiana na passagem para a modernidade. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2016

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

KUHNERT, Eduarda. “Nas artes”, In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). 2018, **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 75-104.

LOCKMANN, Kamila.. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: Gisele Ruiz Silva; Paula Corrêa Henning. (Org.). **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. 1ed.Rio Grande: FURG, 2013, v. 18, p. 41-52.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*. uma política pós-identitária para a educação. **Revista estudos Feministas**. v. 9, n. 2, 2001.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, p. 17-23, 2008.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3ed. ver amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2018.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos—reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. **Stonewall**, v. 40, p. 37-56, 2011.

MISKOLCI, Richard.; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico sexual contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p.725-747, 2017.

MEYER, Dagmar.E.E.; SOARES, Rosângela.F. Modos de ver e de se movimentar pelos ‘caminhos’ de pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir -de um filme. In: Marisa Vorraber

Costa; Maria Isabel Edelweiss Bujes. (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. 1ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005, v. 1, p. 23-44

Moreira, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 207 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

NARONDOWISKI, M. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação UNICAMP, 1994

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos: como filosofar a marteladas**. Editora escala, São Paulo, 2005

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral**. Rio de Janeiro: edições BestBolso, 2016b.

OLIVEIRA, Rogério Cruz. **Na periferia da quadra: Educação física, cultura e sociabilidade na escola**. Tese. (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2010.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2021.

PARAÍSO, Marlucy. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010

\_\_\_\_\_. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012

PINHEIRO, Leandro R. Itinerários versados: redes e identizações nas periferias de Porto Alegre. **CADERNOS IHU IDÉIAS (UNISINOS)**, v. 15, p. 03-22, 2017.

PRATA, Maria Regina. "Foucault com Freud: notas para uma leitura positiva do desejo na psicanálise". In: SOUZA, Pedro de; GOMES, Daniel de Oliveira.

**Foucault com outros nomes:** lugares de enunciação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, p. 155-166.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

PORCHAT, Patrícia. Transmitindo questões de gênero. In: Teperman, Dniela; Garrafa, Thais; Laconelli, Vera (Orgs.). **GÊNERO.** 1 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2020

PORTO ALEGRE. Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre. Proposta política educacional para organização do ensino e dos espaços tempo na escola municipal. **Cadernos Pedagógicos.** Porto Alegre, n. 9, dez/1996.

\_\_\_\_\_. Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre. Proposta política educacional para organização do ensino e dos espaços-tempo na escola municipal. **Cadernos Pedagógicos.** Porto Alegre, n.7, dez/1996.

\_\_\_\_\_. Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre. **Referenciais Curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Porto alegre, 2011

\_\_\_\_\_. Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre. **Documento Orientador 2016.** Porto Alegre, 2015.

RAGO, M. Dizer sim à existência. In: Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (orgs.). **Para uma vida não fascista.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.253-278

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço.** São Paulo: Três estrelas, 2018.

SCHNEIDER, Carolina Chagas. **Cotas raciais no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais.** 186f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade,** Porto Alegre. v. 20, n. 2, jul/dez. 1995.

SILVA, Gilvan Moreira. **O lugar e o não-lugar das meninas nas aulas de educação física: relações de gênero e obstáculos culturais**. 136f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física. 2020.

Silva, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados**. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Polena Valesca de Machado. **Construção das identidades infantis de gênero por meio da literatura infantil na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2018.

SILVA, Tomaz. T. . **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Carmem. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Sandra Duarte. O gênero da discórdia. A igreja católica e a campanha contra os direitos das mulheres na política internacional: uma abordagem a partir das conferências do Cairo e de Pequim. **Religare**, v.15, n.2, dez. 2018.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Co-educação, Futebol e Educação Física**. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2002.

SANTOS, Paulo. A. C.; SOUZA, André S. Educação Física escolar: contribuição para a superação do preconceito de gênero no esporte. In: **Anais do Simpósio internacional de educação sexual: feminismos, identidades de gênero e políticas públicas**. Maringá, Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2015.

TAVARES, Natacha. **A construção curricular da escola "múltipla": um olhar para a educação física nos anos finais do ensino fundamenta**. 181 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ciências do

Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017.

TIBURI, Márcia. A máquina misógina e o fator Dilma Rousseff na política brasileira. In: RUBIM, Linda.; ARGOLO, Fernanda. (Org.). **O Golpe na Perspectiva de Gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 105-116

TRAVERSINI, Clarice. e S.;BALEM,N. ;COSTA, Z.. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? **V Congresso Internacional de Educação**: Pedagogias (entre) lugares e saberes - 20 a 22 de agosto de 2007. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

UBERTI, L. **Diário de um bebê: governo da subjetividade infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. O Currículo e seu três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (orgs.). **Para uma vida não fascista**.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 13 – 25

VIEIRA, Helena. O transfeminismo como resultado histórico das trajetórias Feministas. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). 2018, **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, p.251-367

WILLIANS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WENETZ, Ileana. **Gênero e Sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do sul, 2005.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; NIELSSON, Joice Graciele. A “CARNE MAIS BARATA DO MERCADO”: uma análise biopolítica da “cultura do estupro”

no Brasil. **RFD-Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, n. 34, p. 171-200, 2018.

## **APÊNDICE I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que objetiva analisar o modo pelo qual as meninas vêm se produzindo no I ciclo do ensino fundamental e suas interfaces nas aulas de educação física.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Título do projeto: Alunas(os) em cena: olhares para o percurso das(os) alunas(os) no ensino fundamental. Um estudo sobre currículo e modos de produção de subjetivação na Rede Municipal de Porto Alegre.

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada Alunas(os) em cena: olhares para o percurso das(os) alunas(os) no ensino fundamental. Um estudo sobre currículo e modos de produção de subjetivação na Rede Municipal de Porto Alegre. Que tem como objetivos: analisar o modo pelo qual as meninas vêm se produzindo no I ciclo do ensino fundamental e suas interfaces nas aulas de educação física; compreender os saberes e discursos que atravessam modos de produção de subjetivação das meninas;; problematizar as relações de gênero e os currículos contemporâneos.

A sua participação é livre e voluntária. Não haverá nenhuma forma de compensação financeira, e também não haverá custos para o participante. Os benefícios decorrentes de sua participação nesta pesquisa são indiretos, em termos sociais, pois o estudo visa contribuir para a sistematização e divulgação do conhecimento científico, o qual será difundido a partir das publicações acadêmicas geradas. A sua identidade permanecerá em sigilo durante toda a pesquisa e, especialmente na publicação dos resultados. Além disso, as informações colhidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa.

Durante a pesquisa, você participará de uma entrevista por meio digital, onde poderá falar sobre suas vivências na escola, as questões que enfrenta junto às alunas, sobre as relações que estabelece com as/os estudantes do I ciclo. A entrevista será transcrita e depois devolvida para você possa analisar as informações que serão utilizadas na pesquisa. Você poderá solicitar ajustes ou exclusões de trechos da sua entrevista depois que transcrita. Não serão usadas as imagens, tampouco o áudio da gravação da entrevista em publicações decorrentes da pesquisa, serão utilizados apenas o texto da transcrição da entrevista. Os dados coletados na entrevista serão armazenados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do orientador principal.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler etc. A fim de amenizá-los serão tomados alguns cuidados, tais como interromper a entrevista caso se perceba algum constrangimento, mudar ou reformular a pergunta caso necessário, em nenhuma circunstância você será coagido ou forçado a falar nestas situações em que se sinta desconfortável.

Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O trabalho está sendo realizado pela doutoranda Amanda Dória de Assis sob a supervisão e orientação do prof. Dr. Elisandro Wittizorecki.

Em casos de dúvidas ou informações você pode entrar em contato com responsável pelo e-mail: [elisandro.wittizorecki@ufrgs.br](mailto:elisandro.wittizorecki@ufrgs.br) e/ou com CEP (Comitê de ética em pesquisa<sup>30</sup>): **Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)**

## AUTORIZAÇÃO

Ao selecionar a opção “Sim”, após a leitura deste documento, você se declara suficientemente informado, ficando claro que sua participação é voluntária e que poderá retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Assim também, você se declara ciente dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais será submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, fica expressa sua concordância em participar deste estudo, ficando disponível este termo para *download*

A assinatura/concordância com o TCLE não impede o direito à indenização por dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

---

<sup>30</sup> O CEP/UFRGS é um órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da universidade

## APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome:

Graduação:

Função na escola:

Data da Entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Tempo de Duração:

Questões:

- Comente um pouco sobre tua trajetória na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.
- Podes me contar um pouco sobre o contexto onde se localiza a escola – situação socioeconômica das famílias, demandas e questões que atravessam a comunidade escolar.
- Em relação ao I ciclo, conte sobre tua experiência nessa etapa de ensino.
- Podes comentar sobre o espaço onde ficam as turmas do I ciclo? É no mesmo prédio das demais etapas de ensino? Há brinquedos na sala? O que tem nesse espaço?
- Quais as demandas enfrentadas ao trabalhar no I ciclo?
- De modo geral, conte um pouco sobre o comportamento das crianças, a relação entre os meninos e as meninas.
- Como tu percebes, especificamente, a vivência das meninas nas tuas aulas e demais espaços da escola? Questões de aprendizagem, comportamento, casos específicos...
- Tem alguma ou algumas meninas que se destacam nas aulas? Em qual sentido?
- No teu olhar, ainda há diferenças entre meninas e meninos na tua turma?

- Em relação ao contato com as famílias, pode contar um pouco sobre questões/problemas que as famílias enfrentam e relatam.
- Estamos chegando ao final da entrevista, fique à vontade para se quiseres comentar algo do qual não falamos. Ou, aprofundar algo do qual conversamos, ou, ainda, esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para falar o que quiser.

## Anexo I – Caderno pedagógico nº 7

