



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS – ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE – PPGREC



ELIANE ALVES DE OLIVEIRA

NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE DESIGUALDADES DE GÊNERO
ENTRE MENINOS E MENINAS NA ESCOLA ARTE E VIDA, IPIAÚ-EBA

JEQUIÉ – BA

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE

ELIANE ALVES DE OLIVEIRA

NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE DESIGUALDADES DE GÊNERO
ENTRE MENINOS E MENINAS NA ESCOLA ARTE E VIDA, IPIAÚ-BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção de título de mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de pesquisa: Etnias, gênero e diversidade sexual

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

JEQUIÉ – BA

2024

O48n Oliveira, Eliane Alves de.

Narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na escola Arte e Vida, Ipiaú-Ba / Eliane Alves de Oliveira. -

Jequié, 2024.

183f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira)

1. Desigualdades de gênero 2. Ser menino 3. Ser menina 4. Desempenho escolar 5. Intersecção de gênero 6. Raça-etnia 7. Classe. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título.

CDD – 305.40981

ELIANE ALVES DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE DESIGUALDADES DE GÊNERO
ENTRE MENINOS E MENINAS NA ESCOLA ARTE E VIDA, IPIAÚ, BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 2: Etnias, Gênero e Diversidade Sexual

Aprovado em: 17 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª. Dr.ª. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)
Presidente da Banca/Orientadora

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br ZORAIDE SANTOS VIEIRA
Data: 18/05/2024 09:28:54-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof.ª. Dr.ª. Zoraide Santos Vieira (UESB)
Examinador externo

Documento assinado digitalmente
gov.br CANDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES
Data: 17/05/2024 18:17:29-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof.ª. Dr.ª Cândia Maria Santos Daltro Aives (UESC)
Examinador externo

**JEQUIÉ - BA
2024**

Dedico este trabalho à minha família, cujo amor incondicional e apoio constante foram a minha rocha durante esta jornada.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima de Andrade Ferreira, cuja sabedoria, orientação meticulosa e confiança em meu trabalho foram fundamentais para minha formação acadêmica e profissional. Suas palavras de encorajamento e dedicação exemplar inspiram.

Aos meus queridos colegas, que estiveram ao meu lado nos momentos de desafio, compartilhando risos, lágrimas e insights valiosos ao longo desta jornada.

A todos os meus professores e mentores, que moldaram meu pensamento crítico e me proporcionaram o conhecimento necessário para alcançar este marco em minha vida profissional e acadêmica.

Aos participantes da pesquisa, que, mesmo atarefados, se dispuseram a contribuir com a produção do conhecimento científico.

A vocês dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Obrigada por acreditar em mim, por todos os ensinamentos, elogios, incentivo e puxões de orelha, por me inserir nesse universo dos estudos sobre Gênero, do qual não sairei. Tenho certeza de que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que orientadora: será, para mim, mestre e amiga.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), pela dedicação, compromisso, pelos conhecimentos compartilhados e trabalho de excelência realizado no curso de mestrado. A vocês toda minha gratidão e respeito! Em especial, ao Prof. Dr. Danilo César Souza Pinto e ao Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza, por serem excepcionais em tudo que se propõem a fazer, pelo convívio, amizade e apoio demonstrado durante todo esse período.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e aceitação em contribuir com a produção do conhecimento.

Aos colegas do mestrado, pelo convívio, compartilhamento de conhecimento, vivências, alegrias e angústias. Vocês tornaram essa trajetória tão desafiadora mais leve e harmônica. Obrigada pelo apoio mútuo e amizade!

Aos meus familiares deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais. Em especial, à minha mãe, Lindaura Alves de Oliveira; ao meu pai, Américo Teixeira de Oliveira (in memoriam); ao meu esposo, Péricles Alves de Oliveira; e ao meu filho, Augusto Alves de Oliveira.

Todos os meus familiares, que sempre estiveram presentes proferindo palavras de amor e confiança, em especial à minha sobrinha Thainan Alves Silva, que sempre esteve ao meu lado, torcendo por mim.

Aos membros e amigos do Grupo de Pesquisa Rede de pesquisa representações, discursos e violência na escola: olhar, pensar e agir sobre formação de valores, atitudes e permanência do aluno na sala de aula.

Por fim, a todos aqueles que torceram por mim e que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

OLIVEIRA, Eliane Alves de. **Narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na Escola Arte e Vida, Ipiaú-BA**. 2024. 183f. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima de Andrade Ferreira. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-BA, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental da Escola Pública Municipal Arte e Vida (EPMAV), em Ipiaú-BA, observando o que dizem/pensam/falam os interlocutores da pesquisa sobre os resultados das avaliações de desempenho entre alunos e alunas e a relação com o cotidiano escolar. A relevância desse tema/objeto de estudo justifica-se principalmente quando observamos, como aluna do mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, professora e coordenadora pedagógica em escolas de educação básica e, conforme os referenciais teóricos que se dedicam ao tema, que essa é uma temática que tem provocado muitas inquietações e levantado muitos questionamentos de diversos profissionais de diferentes áreas do conhecimento e linhas de pesquisa sobre gênero e suas intersecções com raça, classe, dentre outros marcadores sociais da diferença. Para discutir os principais conceitos (gênero, raça/etnia, desigualdade, desempenho escolar, racismo, machismo, misoginia, patriarcado, patrimonialismo, preconceito, diversidade) recorreremos a Beauvoir (1980), Bento (2011), Bourdieu (1992), Carvalho (2001, 2003, 2004a, 2004b, 2009, 2016), Charlot (2009), Davis (2016), Dubet (2001, 2012), Ferreira (2020), Foucault (2008), Hooks (2004), Munanga (2003), Nicholson (2000), Saffioti (2004), Scott (1995), dentre outros referenciais. A pesquisa de campo é exploratória, descritiva, quali-quantitativa de análise e apoia-se na compreensão interpretativa para analisar as narrativas dos interlocutores pesquisados, além da pesquisa teórica (levantamento de material bibliográfico e documental). Para a coleta de dados utilizou-se formulário fechado e aberto, entrevista semiestruturada, conversas formais e informais e observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, com cinco professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na EPMAV (campo de pesquisa), que decidiram pela participação. Esperamos, por meio desta pesquisa, contribuir com questões de gênero (masculinidades e feminilidades) e suas interlocuções com raça/etnia, classe e outro marcadores sociais da diferença, vivenciadas no cotidiano escolar, tendo em vista a educação como processo de socialização, consciente da diversidade e da diferença. Esta ação depende da atuação da escola e de seus professores, mas, ao mesmo tempo, de políticas públicas consistentes e implementadas nos processos escolares, de uma política curricular adequada, que possa desenvolver possibilidades de compreensão, respeito, combate ao preconceito e a discriminação de gênero, pois, apesar da igualdade constitucional de oportunidades educacionais entre homens e mulheres, meninos e meninas, as escolas ainda vêm atuando no sentido de segregar os sexos e gêneros por áreas de conhecimento, tipos de brincadeiras, comportamento.

Palavras-chave: Desigualdades de gênero; ser menino e ser menina; desempenho escolar; intersecção de gênero, raça/etnia, classe.

OLIVEIRA, Eliane Alves de. Teachers' narratives about gender inequalities between boys and girls at Escola Arte e Vida, Ipiaú-BA. 2024. 183f. Advisor: Prof. Dr. Maria de Fátima de Andrade Ferreira. Dissertation (Master's in Ethnic Relations and Contemporaneity) – State University of Southwest Bahia, Jequié-BA, 2024.

ABSTRACT

This search aims to investigate teachers' narratives about gender inequalities between boys and girls in the final years of Elementary School at Escola Pública Municipal Arte e Vida (EPMAV), Ipiaú-BA, observing what the research interlocutors say/think/say. on the results of performance assessments between male and female students and the relationship with daily school life. The importance of the relevance of this theme/object of study is justified mainly when we observe as a student of the master's degree in Ethnic Relations and Contemporaneity, teacher and pedagogical coordinator in basic education schools and, according to the theoretical references dedicated to the theme, that this is a theme that has provoked many concerns and raised many questions from different professionals from different areas of knowledge and lines of research on gender and its intersections with race, class, among other social markers of difference. To discuss the main concepts (gender, race/ethnicity, inequality, school performance, racism, machismo, misogyny, patriarchy, patrimonialism, prejudice, diversity) we turned to Beauvoir (1980), Bento (2011), Bourdieu (1992), Carvalho (2001, 2003, 2004a, 2004b, 2009, 2016), Charlot (2009), Davis (2016), Dubet (2001, 2012), Ferreira (2020), Foucault (2008), Hooks (2004), Munanga (2003), Nicholson (2000), Saffioti (2004), Scott (1995), among other references. Field research is exploratory, descriptive, qualitative and quantitative analysis and is based on interpretative understanding to analyze the narratives of the researched interlocutors, in addition to theoretical research (collection of bibliographic and documentary material). For data collection, a closed and open form, semi-structured interviews, formal and informal conversations and on-site, direct, unsystematic and systematic observation were used, with five teachers who work in the final years of Elementary School at EPMAV (research field), who decided for participation. We hope with this research to contribute to gender issues (masculinities and femininities) and their interlocutions with race/ethnicity, class and other social markers of difference, experienced in everyday school life, considering education as a process of socialization, aware of diversity and difference, an action that depends on the performance of the school and its teachers, but, at the same time, on consistent public policies implemented in school processes, on an adequate curricular policy, which can develop possibilities of understanding, respect, and the fight against prejudice and gender discrimination that, despite the constitutional equality of educational opportunities between men and women, boys and girls, schools are still acting to segregate sexes and genders by areas of knowledge, types of games, and behavior.

Keywords: Gender inequalities; being a boy and being a girl; school performance; intersection of gender, race/ethnicity, class.

LISTA DE SIGLAS

ADAB	Agência de Defesa Agropecuária da Bahia
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
APP	Área de Preservação Permanente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Federal de Educação
EFN	Estrada de Ferro de Nazaré
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPMAV	Escola Pública Municipal Arte e Vida
FACSA	Faculdade e Colégio Santo Agostinho
GGB	Grupo Gay da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas
PPGREC	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TMRC	Território Médio Rio da Contas
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Território de Identidade Médio Rio de Contas, estado da Bahia - 2022	104
Figura 2 - Jequié: Região de caatinga - 2017	105
Figura 3 - Região de pastagens, Florestal, Distrito de Jequié - 2013	105
Figura 4 - Rio de Contas, Ponte Ipiaú-Japomirim - 2023.....	111
Figura 5 - Rio da Água Branca, Ipiaú-BA - 2023	112
Figura 6 - Praça Virgílio Damásio, centro urbano de Ipiaú-BA - 2023	114
Figura 7 - Praça Dr. Salvador da Matta, centro urbano de Ipiaú-BA (2023)	115
Figura 8 - Rua São Roque, centro urbano de Ipiaú-BA - 2023	115
Figura 9 - Avenida São Salvador, centro urbano de Ipiaú-BA.....	116
Figura 10 - Rua Castro Alves, centro urbano, Ipiaú-BA - 2023.....	116
Figura 11 - Rua Floriano Peixoto, centro urbano, Ipiaú-BA - 2023.....	117
Figura 12 - Antigo prédio da EPMAV na Praça dos Cometas, Ipiaú-BA.....	118
Figura 13 - Sala de coordenação da EPMAV, Ipiaú-BA - 2023	118
Figura 14 - Sala dos professores - 2023	119
Figura 15 - Sala de vídeo - 2023.....	119
Figura 16 - Quadra Poliesportiva, Ipiaú-BA - 2023	120
Figura 17 - Visão interna da EPMAV, Ipiaú-BA - 2023.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos alunos da EPMAV - 2021	124
Tabela 2 - Dados sobre aprovação, reprovação, transferência e abandono escolar - Ano/Referência - 2021.....	126
Tabela 3 - Caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa - 2023.....	134
Tabela 4 - Motivos/razões para os interlocutores da EPMAV escolherem a profissão professor	135
Tabela 5 - Perfil dos professores participantes da pesquisa	135
Tabela 6 - Formação garantiu informações adequadas para trabalhar com as relações de gênero e raça na escola?	137
Tabela 7 - Você percebe alguma diferença no processo de aprendizagem entre meninos e meninas na escola?	137
Tabela 8 - Você percebe alguma relação entre sexo e desempenho escolar dos alunos e alunas na EPMAV?.....	138
Tabela 9 - As questões de gênero são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação?	138
Tabela 10 - Participação em formação continuada de professor sobre a temática gênero, questões de gênero.....	138
Tabela 11 - Participação em formação continuada de professor sobre a temática gênero, questões de raça/racismo	139
Tabela 12 - Considerar a cor da pele um fator que agrava as relações cotidianas dos alunos	140
Tabela 13 - Frequência que tem refletido sobre gênero na escola.....	140
Tabela 14 - Frequência que tem refletido sobre raça na escola.....	140
Tabela 15 - As questões de gênero são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação	141
Tabela 16 - As questões de raça são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação	141
Tabela 17 - Já presenciou alguma situação desconfortante entre seus alunos(as) devido à cor da pele	142

SUMÁRIO

Apresentação	14
PARTE I	
1 UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA	19
PARTE II	
2 MARCO TEÓRICO DA PESQUISA	31
2.1 Em busca de conceitos, concepções e definições da pesquisa	32
<i>2.1.1 Gênero, masculino e feminino</i>	34
<i>2.1.2 Diversidade, diferença, igualdade e desigualdade de gênero: uma reflexão sobre práticas pedagógicas e formação de professor</i>	37
<i>2.1.3 Raça, racismo, etnia</i>	41
<i>2.1.4 O elo entre patriarcado, patrimonialismo, machismo e misoginia</i>	45
<i>2.1.5 Espaço público e privado: reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão nas relações de gênero</i>	47
2.2 A formação da sociedade brasileira e a participação da mulher nos espaços públicos e privados	52
<i>2.2.1 Divisão do trabalho e relações de poder nas diferenças de gênero: o que o patrimonialismo, o patriarcado e o autoritarismo têm com isso?</i>	54
2.3 Estudos Culturais, “Estudos de Gênero”: os sentidos da escola e do ensino da diversidade	59
<i>2.3.1 A escola e as desigualdades sociais de gênero entre meninos e meninas e suas intersecções com raça/etnia e classe social</i>	64
<i>2.3.2 Desigualdade de gênero entre meninos e meninas afeta a sociedade e a escola</i>	68
<i>2.3.3 Gênero, menino e menina na escola. Repetência, evasão e abandono escolar. Por que isso (?)</i>	77
PARTE III	
3 A PESQUISA DE CAMPO NA EPMAV, IPIAÚ-BA	83
3.1 Uma descrição da tipologia da pesquisa	83
3.2 Material, métodos e procedimentos teórico-metodológicos e conceituais da pesquisa	88

3.3	Percurso e procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa.....	97
3.4	Análise das narrativas e de conteúdo: passos, procedimentos teórico-conceituais e metodológicos e interpretação dos resultados obtidos	99
3.5	Contexto da pesquisa: o Território de Identidade Médio Rio de Contas, estado da Bahia e o município de Ipiaú-BA	102
3.5.1	<i>Caracterização do território de identidade Médio Rio de Contas e do município de Ipiaú-BA.....</i>	103
3.5.2	<i>Contextualização do município de Ipiaú-BA</i>	106
3.5.2.1	A implantação da lavoura cacaueteira e os primeiros povoados.....	108
3.5.2.2	A formação da cidade de Ipiaú-BA	109
3.5.2.3	Primeiras famílias	112
3.6	Caracterização do campo da pesquisa: Escola Municipal Arte e Vida, Ipiaú-BA... 	117
3.6.1	<i>Corpo docente e técnico-administrativo da Escola Pública Municipal Arte e Vida - EPMAV, Ipiaú-BA.....</i>	121
3.7	Quem são os alunos e alunas da EPMAV, <i>in loco</i> da pesquisa.....	123
3.8	A Pesquisa de Campo: o diálogo com a realidade e o embasamento teórico	126
3.8.1	<i>Construindo o campo da pesquisa: a entrada e a sociabilidade entre a pesquisadora e seus informantes</i>	127
3.8.1.1	<i>É chegada a hora das visitas, contatos e conexões com a pesquisa em busca de respostas</i>	130
3.8.2	<i>Sistematização dos resultados e discussão: tratamento, análise compreensiva de interpretação dos achados da pesquisa</i>	131
3.8.2.1	<i>Trajetória docente e formação dos professores, interlocutores da pesquisa.....</i>	132
3.9	Resultados e discussão sobre Narrativas de professores/as	136
3.9.1	<i>Percepção dos professores sobre desigualdade de gênero e raça entre meninos e meninas, alunos/as da EPMAV</i>	136
3.9.2	<i>Sobre se os/as professores/as percebem alguma diferença no processo de aprendizagem e assiduidade de meninos e meninas na EPMAV</i>	147
3.9.3	<i>Narrativas dos professores/as sobre o rendimento escolar de meninos e meninas na turma onde atuam.....</i>	153
3.9.4	<i>O que dizem/falam/pensam os/as professores/as pesquisados/as sobre equidade de gênero na sala de aula/EPMAV e perfil da turma (diferença entre meninos e meninas) em recuperação</i>	156

<i>3.9.5 Narrativas dos/as professores/as pesquisados/as sobre comportamentos de meninas e meninos na EPMAV, Ipiaú-BA</i>	159
---	------------

PARTE IV

4 À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA.....	165
--	------------

REFERÊNCIAS	170
--------------------------	------------

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO/À PROFESSOR/A (RE 1).....	177
--	------------

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO/À PROFESSOR/A (RE 2).....	179
--	------------

APÊNDICE C – FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO À/AO PROFESSORA/O .	181
---	------------

Apresentação

Eu sou Eliane Alves de Oliveira. Natural do município de Itagi-BA, a 50km de Jequié-BA. Nasci no dia 02 de outubro de 1981 e, hoje, tenho 42 anos de idade. Embora de família humilde de 18 irmãos, pai lavrador e mãe dona de casa, sempre fui motivada a estudar. Comecei a minha vida escolar aos 4 anos, numa creche municipal de horário integral. Como chorava muito, sempre era dispensada ao meio-dia. Concluí o ano letivo, porém, no ano seguinte, fui matriculada em outra unidade escolar que funcionava meio período.

Cursei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental II (até o 7º ano, antiga 6ª série) em colégio público. A partir do 8º ano, passei a estudar no Colégio Cenecista Padre Otacílio, sediado em Itagi, uma instituição filantrópica que cobrava um valor acessível para fins de mensalidade. Lá permaneci até concluir o magistério em 1999, tornando-me professora. No ano seguinte, já com 18 anos, comecei a exercer a minha função de educadora após conseguir um contrato em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), em 2000, por intermédio da coordenadora responsável pelos contratos do Estado e, assim, iniciei minhas atividades docentes com um contrato de 40h e que durou 4 anos (de 2000 a 2004). Comecei lecionando Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, chegando a lecionar também as disciplinas Física e Geografia nas turmas do Ensino Médio.

Assim, percebi que a Educação era a área com a qual me identificava. Aos 21 anos fui aprovada no vestibular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* de Ipiaú, para cursar Letras, que me habilitou professora de Língua Portuguesa em 2006. Antes da conclusão da graduação, passei a morar em Ipiaú, por motivos pessoais, e fui lecionar no setor privado, onde permaneço até os dias atuais. Casei-me, mãe de um menino de 15 anos, graduada em Letras pela UNEB, pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade e Colégio Santo Agostinho (FACSA) de Ipiaú, pós-graduanda em Gestão Escolar pela Universidade Positivo, continuo professora de Língua Portuguesa da rede privada, nas turmas de 9º à 3ª série do Ensino Médio e, há 7 anos, fui convidada pela direção do colégio para a função de também coordenadora do Ensino Fundamental II. Atualmente, como já foi mencionado, continuo no setor privado com uma carga horária semanal de 20h, somadas a 40 horas pela Prefeitura Municipal de Ipiaú, após aprovação em processo seletivo. Prestei concurso para a Secretaria de Educação da Bahia em 2022, fui aprovada. Agora, aguardando convocação.

Até aqui, só crescimento e aprendizado para toda minha vida. Entretanto, há algum tempo, vinha me sentindo motivada para avançar na minha vida acadêmica e, no ano de 2019, comecei a amadurecer a ideia de ingressar num Mestrado no qual pudesse desenvolver algo

que interviesse de forma positiva no ambiente escolar e, conseqüentemente, na sociedade. Este pensamento surgiu após aplicarmos no colégio onde atuava como professora e coordenadora um projeto pedagógico que teve como tema *África e Brasil: história e cultura*, título de um livro do autor Eduardo D'Amorim. Atuei como mediadora de todo o processo de execução do projeto, que me rendeu ótimos frutos, como, por exemplo, um relato de experiência da minha autoria que já foi publicado na revista virtual do ODEERE, quando pude me perceber mais sensível ainda no tocante às questões étnico-raciais do nosso país. Embora conste no meu registro de nascimento cor parda, acredito que não é necessário ser negro para se inquietar com o preconceito, racismo; basta que sejamos humanos.

Por curiosidade, comecei a conhecer um pouco mais sobre o Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), que agora completa 15 anos, e me encantei pelo trabalho de pesquisa desenvolvido nas diversas áreas do conhecimento e instituições de ensino acerca das relações étnicas, de gênero e sexualidade e, assim, soube do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié-BA. Este é um programa que, através de estudos e pesquisas, procura garantir ao pós-graduando o acesso amplo ao conjunto de conhecimentos em sua área de concentração, sempre articulado aos métodos de investigação científica. A cada dia mais, busquei participar de atividades acadêmicas desenvolvidas nessa perspectiva. Particpei do processo de seleção para aluno especial do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade e fui aprovada para cursar a disciplina Escolarização e desigualdade de raça e gênero, com a professora Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

Por meio de um e-mail enviado pelo PPGREC tive conhecimento da XVI Semana da Pertença Afro-brasileira, da qual participei como ouvinte, apresentação de trabalho oral e participação em minicurso com o tema Articulações entre gênero, raça e educação escolar. Não há palavras para descrever a grandiosidade do evento e tudo que conseguiu proporcionar a mim, profissional da Educação já sensibilizada com todas as questões discutidas em cada atividade proposta. Foi a primeira vez que participei, na certeza de que acompanharei a próxima edição e tantas outras que estão por vir. Todo o evento trouxe inúmeras reflexões acerca da minha prática em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa, e da situação das pessoas negras no país. Porém, durante a participação no minicurso citado, a ministrante propôs algo que me chamou a atenção. Então, comecei a pensar sobre a ausência de textos nos livros didáticos que promovam uma reflexão sobre a forma como o negro ainda é visto no nosso país.

Logo, acreditei que ingressar no Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade seria o impulso do qual precisava para desenvolver projetos de pesquisa que pudessem intervir nessa realidade e em muitas outras com as quais sinto-me incomodada, a começar pelas reflexões sobre questões raciais desse campo a fim de produzir conhecimentos que contribuíssem para o desenvolvimento do educando que, como cidadão, deverá agir contra a descaracterização do negro perante a sociedade. Como profissional da Educação há 23 anos, acreditei estar no momento de dar as minhas contribuições nesse sentido para a área educacional. Todos esses anos atuando em duas posições diferentes, professora e coordenadora, olhares diferentes, permitiram-me conhecer de perto a realidade da sala de aula, tanto da rede pública quanto privada.

É muito clara a ausência de propostas na escola que busquem discutir juntamente com os professores as relações étnico-raciais intrínsecas ao nosso dia a dia, bem como as questões de gênero que atravessam o dia a dia dos professores e alunos. Inicialmente, a ideia era desenvolver um projeto de pesquisa que discutisse as questões raciais.

A partir do acesso às leituras durante o curso da disciplina Escolarização e desigualdade de raça e gênero, passei a me identificar também com as questões de gênero e suas intersecções com raça e classe. Diante disso, comecei a escrever um projeto de pesquisa que contemplasse discussões entre essas categorias que, de alguma forma, estão entrelaçadas. Não podemos mais permitir uma escola omissa nesses aspectos. Essa é a minha inquietação.

A estrutura desta dissertação de mestrado está organizada em quatro Partes. Na primeira, *Uma introdução à pesquisa*, apresentamos a ideia-chave, o assunto desta pesquisa, convidando para virar a página, a conhecer os elementos principais desta investigação. Nela, mostramos a temática da pesquisa, o problema da investigação e de que modo foi respondido, a justificativa que trata da relevância da pesquisa para a pesquisadora, sociedade e ciência, os objetivos estabelecidos, a proposição e breves resultados, pois, nessa perspectiva, com base na ideia principal, mostramos como se desenvolveu esse percurso de dois anos de busca, experimentação, vivências no campo e com os interlocutores pesquisados.

Na Parte II, apresentamos o marco teórico, mostrando os principais conceitos abordados pela pesquisa (gênero, raça/etnia, desigualdade, desempenho escolar, racismo, machismo, misoginia, matriarcado, patrimonialismo, preconceito, diversidade, dentre outros), dialogando com autores que se dedicam ao tema/objeto de estudo e que o conectam ao universo teórico que serviu de embasamento para a interpretação do significado dos dados colhidos e levantados pela investigação.

A Parte III expõe a metodologia da pesquisa, o percurso percorrido, materiais, métodos e procedimentos teórico-metodológicos e conceituais utilizados pela investigação, além da análise de resultados e discussão. Na Parte IV, por sua vez, apresentamos a conclusão e considerações finais da pesquisa.

Por fim, podemos dizer que, por acreditar que a escola é um espaço apropriado para promover educação como socialização, a formação da cidadania, observamos, então, que é possível favorecer conhecimentos e embates para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural, além de proporcionar reflexões que abracem a diversidade de gênero e suas intersecções com raça/etnia, classe social comprometidas com a justiça social.

Nesse sentido, é possível acreditar que a escola poderá tornar-se um espaço plural quando ensinar a valorizar a condição humana e for capaz de promover uma formação engajada em perspectivas educacionais e de ensino que promovam mudanças de comportamentos e atitudes, além de promover a igualdade de oportunidades entre meninas e meninos, homens e mulheres e o enfrentamento a preconceitos, discriminação, reprodução de desigualdades de gênero e seus entrelaçamentos com outros marcadores sociais da diferença.

PARTE I

UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA

1 UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA

Os padrões tradicionais e polarizados acerca do masculino e do feminino e, conseqüentemente, acerca de mulheres, meninos, meninas e homens estão presentes em nossa sociedade e, portanto, encontram-se ainda em ação na escola (Auad, 2006).

Nesta Parte I, da Dissertação de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, apresentamos os seus elementos principais e iniciais, o tema, justificativa da importância do tema, a problemática, o problema delimitado, a proposição e os objetivos estabelecidos, considerando que é fundamental mostrar, com clareza, ao leitor a estrutura e organização da pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental da Escola Pública Municipal Arte e Vida (EPMAV), em Ipiaú-BA, observando o que dizem/pensam/falam os interlocutores da pesquisa sobre a diferença na conclusão e nos resultados das avaliações de desempenho entre os alunos e as alunas.

A relevância desse tema/objeto de estudo justifica-se principalmente quando observamos, como mestrandas em Relações Étnicas e Contemporaneidade, professora e coordenadora pedagógica em escolas de educação básica e conforme os referenciais teóricos que se dedicam ao tema, que essa é uma temática que tem provocado muitas inquietações e levantado muitos questionamentos de diversos profissionais de diferentes áreas do conhecimento e linhas de pesquisa sobre gênero e suas intersecções com raça, classe, dentre outros marcadores sociais da diferença. E não é um tema novo.

Desse modo, a desigualdade de gênero entre meninos e meninas tem sido motivo de preocupação de pesquisadores, professores e setores da sociedade civil que têm identificado resultados da trajetória escolar de alunos e alunas que abandonam a escola ou são reprovados nos estudos e a diferença entre eles e elas nas continuidades dos estudos pode ser verificada, por exemplo, se um desses grupos está (ou não) saindo mais do sistema escolar.

Quando falamos em diversidade falamos da diferença entre os grupos sociais que se diferenciam entre si por diferentes razões, como grupos religiosos, de homens e mulheres, de gênero, grupos sexuais, de etnias, de culturas específicas diferenciadas. E a desigualdade caracteriza-se pela existência, na sociedade, de relações sociais com um tratamento desigual em relação a certos grupos sociais. E existe desigualdade para mais e desigualdade para menos.

Nesta pesquisa estamos falando de como a escola e seus professores vêm tratando diferencialmente esses grupos, criando desigualdades, que, de certas maneiras, não seriam justificadas.

Desse modo, se encaixa a desigualdade de gênero, um fenômeno que tem causado muitos prejuízos sociais, principalmente para a atuação das mulheres no âmbito da vida pública, na vida social mais ampla. E, de certo modo, prejudica as escolhas de algumas mulheres nas condições sociais, de trabalho que lhes são impostas na vida social.

Na escola, o processo avaliativo e o resultado do desempenho escolar entre meninos e meninas têm revelado o aumento das desigualdades de gênero e suas intersecções com raça, cor da pele, etnia, dentro do ambiente escolar, e essa situação é ainda mais preocupante quando se observa a análise de indicadores educacionais sobre as diferenças entre meninos e meninas no que se refere ao acesso, à frequência e à permanência na escola (Carvalho, 2004b).

Portanto, observa-se que é preciso verificar se existe diferença entre meninas e meninos quanto ao acesso e frequência à escola e, para os que acessam, analisar como se dá a trajetória escolar ao longo dos anos finais do ensino fundamental, se estão abandonando ou sendo reprovados nos estudos, se concluem e qual a qualidade do aprendizado.

Nesse percurso, a educação pode ter um papel muito importante, uma vez que os professores teriam que estar mais atentos a essas diferenças que não são estruturantes, mas que são situacionais e mostram a forma como lidamos com os diferenciais de gênero entre meninos e meninas. A cultura social e as sociabilidades às quais os meninos e meninas foram submetidos, nas relações familiares, nos espaços de convivência e trocas de experiências e na escola, são indicadores importantes para compreender de que maneira os meninos tratam as meninas nos espaços escolares e de que maneira essas meninas aceitam ou não as provocações, os tratamentos, as brincadeiras. Do mesmo modo, meninas também agem assim como os meninos que passam por situações semelhantes.

É possível observar, conforme relatórios oficiais e de pesquisa, na literatura existente sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas, dados de relatórios de pesquisas (INEP, 2021; IBGE, 2019; SAEB, 2021), que nas escolas ainda estão sendo utilizados critérios subjetivos para o processo de avaliação do ensino-aprendizagem, considerando o binarismo ser menino e ser menina, o que é próprio para o sexo masculino e para o feminino, para homens e para mulheres, à medida em que muitos educadores afirmam avaliar os alunos baseados no compromisso destes com suas atividades escolares.

Assim, muitas indagações têm sido feitas sobre as razões do acesso e fracasso escolar, que oscila entre dois polos: a culpa da família ou a busca de causas extraescolares. E no grupo

dos que fracassam na escola os meninos são em número maior que as meninas e, dentre os meninos, os negros em maior proporção que os brancos (Carvalho, 2016).

Logo, é nítida a relação de causa e consequência como um dos motivos para a má delimitação dos critérios no processo ensino-aprendizagem e a reprodução das desigualdades de gênero entre meninos e meninas e intersecções com marcadores sociais da diferença, a exemplo de raça, etnia, classe, sexo, cor, que vão muito além dos muros da escola. Por isso, consideramos necessário lembrar que para entender a desigualdade de gênero e raça/cor é importante, primeiramente, entender gênero e, aqui, nesta pesquisa, recorreremos a Scott (2005), porquanto propõe que gênero seja compreendido como uma categoria analítica. Gênero é uma construção social e histórica, portanto, “gênero é uma categoria útil de análise histórica” (Scott, 1995).

Na escola, as categorias gênero e raça/cor estão imbricadas nas relações sociais e de poder (Foucault, 2008) nas práticas pedagógicas e avaliativas. E um dos critérios subjetivos que ainda é levado em consideração dentro do espaço escolar é o comportamento, quando nada revela sobre a aprendizagem efetiva do aluno. Partindo do pressuposto de que os meninos são os menos comportados, está claro porque os meninos são os que mais fracassam no processo ensino-aprendizagem.

Crítérios como esses nada informam sobre a aprendizagem do aluno. Só acentuam as desigualdades de gênero e sua interseccionalidade com raça dentro do ambiente escolar. Existem meninos que não possuem bom comportamento, muitas vezes portadores de síndromes e transtornos, mas aprendem com facilidade, independentemente de cor ou raça. Talvez por esse motivo, justifica-se a (in)disciplina.

Por outro lado, existem meninos e meninas que se encaixam como alunos de bom comportamento, porém necessitam de um suporte maior para atingir melhores níveis de aprendizagem. É importante salientar que muitos educadores utilizam esses critérios de forma inconsciente, talvez por descuido, ou por não levarem em conta os marcadores sociais, as categorias gênero e raça/cor.

Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão a partir das narrativas dos professores mediadores da aprendizagem dos alunos, a fim de não comprometer os destinos escolares e o futuro de crianças e adolescentes. A escola precisa atuar de forma consciente para eliminar as desigualdades e não as produzir e reproduzir (Charlot, 2009). Nessa perspectiva, é interessante atentar-se para o currículo e a sua finalidade e definir, de forma clara, o papel da escola e os critérios de avaliação indispensáveis na democratização do ensino (Perrenoud, 2003).

É, também, fundamental discutir sobre gênero e raça/cor na escola. Primeiro para combater os índices de violência doméstica, o assassinato de mulheres, diminuir as formas de discriminação que levam as mulheres a ganhar menos do que os homens, a serem menos representadas na política. Também combater o preconceito contra homossexuais, transexuais, todos os LGBTQIA+ que sofrem muita violência no seu dia a dia.

Isso começa já na infância e perdura ao longo da vida do indivíduo. A escola tem, então, um papel importantíssimo. O que se quer é que os alunos e alunas saibam conviver com a diversidade, saibam respeitar quem é diferente deles mesmos. Que as meninas possam jogar futebol, gostar de Matemática, exercer lideranças. Que os meninos possam expressar seus sentimentos, gostar de poesias, ser tímidos. Tudo isso independentemente de gênero, cor/raça, sexo, ou outro marcador social da diferença.

A escola precisa ser um lugar seguro e acolhedor para todos. Por essas razões, torna-se imprescindível pensar gênero e raça/cor dentro do ambiente escolar onde as relações são tão intensas cotidianamente. Precisamos de uma escola melhor hoje para que seja possível um futuro com menos desigualdades.

É interessante perceber a importância de discutir equidade como princípio educacional. Há um processo social que provoca injustiças, desigualdades educacionais baseadas em marcadores sociais como raça, gênero e classe, em todos os lugares do mundo, principalmente em sociedades que passaram por processos como a escravização.

Se o sistema escolar não prestar atenção na correlação entre esses marcadores e a desigualdade educacional, o que tende a acontecer é o prejuízo de crianças, adolescentes e jovens negros/as no processo ensino-aprendizagem e na garantia do seu sucesso escolar.

A gestão escolar para promover a equidade no ambiente escolar precisa ter, em primeiro lugar, nitidez desse fenômeno, compreender que há uma tendência da transformação de desigualdade de raça, gênero, classe em desigualdades educacionais. A ação é em prol da correção, mitigar os efeitos dessa correlação.

Os professores e professoras podem não perceber essas desigualdades. A gestão deve construir essa consciência junto à equipe docente sobre o fenômeno da desigualdade educacional, com um olhar atento a esses marcadores. Também é importante provocar os educadores no sentido de planejar suas ações pedagógicas prestando atenção na desigualdade.

Existe uma preocupação relativa à formação dos professores ao lidar com os conflitos de gênero como também de raça que se manifestam na escola: piadinhas, brincadeiras que vão minando a identidade desses estudantes e evoluem até para práticas mais violentas, como agressões físicas.

Os indicadores de resultados que a escola possui são um excelente recurso para analisar criticamente aspectos de desigualdades dentro do ambiente escolar. Os professores e professoras tendem a enxergar os resultados educacionais apenas com média, sem se atentar para as desigualdades que elas denunciam. É preciso perguntar: como está o desempenho dos meninos em relação às meninas, por exemplo, negros e não negros? Quando essas estratificações não são feitas, os efeitos da desigualdade são escondidos.

Assim, será possível pensar ações afirmativas para cuidar mais de quem mais precisa. Quando se identifica que as meninas negras ou meninos negros estão ficando aquém no Ensino Fundamental ou em qualquer etapa da Educação Básica, é necessário colocar em prática ações destinadas a esse público.

Alguns avanços podem ser percebidos nas últimas décadas na questão da valorização das identidades, da diversidade. As escolas têm se movimentado no sentido de gerar um ambiente menos nocivo para as crianças e adolescentes. Porém, é uma movimentação ainda muito voltada para projetos, menos preocupada com o deslocamento de resultados educacionais.

A partir desse entendimento, é possível descrever a motivação para escolha do programa e metas pretendidas com o ingresso no Programa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e, também, mostrar a justificativa de adesão a esse Programa e a respectiva linha 2, escolhida para desenvolver esta pesquisa, no âmbito do curso de mestrado.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que o conhecimento da existência do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) ocorreu após publicação do relato de experiência *Como trabalhar o repertório cultural dos alunos e a comunicação conforme proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da cultura afrodescendente?*, na revista virtual do Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), que completava, no ano 2022, 17 anos.

Reconhece-se que o PPGREC possibilita o que talvez seja um dos temas mais relevantes para a formação de profissionais da Educação: reflexões sobre questões teóricas e práticas das relações étnicas, gênero e sociedade como fundamento para a produção de conhecimento, garantindo ao pós-graduando amplo acesso a um conjunto de conhecimentos em sua área, alinhado a métodos de investigação científica.

A área de concentração do PPGREC tem como foco a temática das relações étnicas e sua interface com gênero/sexualidades também em contextos escolares em diferentes espaços-tempo, o que chamou a nossa atenção, abrindo espaços de inquietações e provocações, que, junto à busca por uma prática em sala de aula mais sensível a essas questões, favoreceu a

decisão pela escolha do tema desta pesquisa e a aderir à proposta desse programa. Como professora e coordenadora de escola pública, a oportunidade de ingressar no Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade representou um impulso para desenvolver projetos de pesquisa que possam intervir para uma Educação mais humana, solidária e empática.

Além disso, justifica-se a escolha da linha 2 de pesquisa Etnias, Gênero e desigualdade sexual, quando se tem a oportunidade de participar de discussões, reflexões e construções críticas sobre o conhecimento e trocas de saberes com professores-pesquisadores internos e externos ao programa e colegas do curso, em sala de aula, eventos, dentre outros momentos que ocorreram durante os dois anos de curso e na pesquisa em questão.

Diante desse entendimento, buscamos saber de que maneira essa linha investiga, no contexto das relações étnicas, o modo e as formas como as sexualidades e as relações de gênero são produzidos, reproduzidos e ressignificados e como estes impactam em diferentes espaços-tempo. Além disso, analisar os critérios subjetivos utilizados por professores nos anos finais do Ensino Fundamental II, com o intuito de perceber se esses critérios tendem (ou não) a reproduzir as desigualdades de sexo e raça no espaço escolar, é uma proposta que dialoga diretamente com essa linha. A escola é um dos ambientes mais apropriados para começar a pensar a não reprodução das desigualdades. Logo, que estas sejam amenizadas através da delimitação de critérios que incluam todos/as os/as estudantes no processo ensino-aprendizagem de forma igualitária.

A partir desse entendimento sobre a problemática e justificativa da importância do tema para a sociedade, para a ciência e para a pesquisadora, foram surgindo provocações, inquietações e questionamentos sobre a relevância de analisar *Narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na Escola Arte e Vida, Ipiaú-BA*, procurando investigar o que dizem, falam, pensam os/as interlocutores/as da pesquisa sobre desigualdades entre meninos e meninas, alunos e alunas na EPMAV, e suas intersecções com raça/etnia e escolarização. Ou seja, o modo como essas relações são construídas no cotidiano escolar, na relação professor/a-aluno/a na sala de aula e em outros espaços/ambientes escolares.

Assim, surge o problema delimitado da pesquisa, pois, pensando a escola como um espaço democrático e apropriado para a formação do indivíduo, perguntamos: o que dizem/falam/pensam as/os professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental, formas de relações entre eles e se influenciam (ou não) no desempenho escolar (o acesso, a permanência, índice de repetência e evasão escolar), considerando a intersecção de gênero, raça/etnia e cor da pele no cotidiano escolar da EPMAV?

Com base no problema formulado e observando que os índices de aprovação/reprovação de alunos/as, conforme a literatura existente sobre o tema, mostram que os dados obtidos em diferentes pesquisas (Carvalho, 2004a) revelam que a reprovação é mais frequente entre meninos do que entre as meninas, bem como relevantes achados de que crianças negras têm mais chances de reprovação do que crianças brancas, surgiram outras questões de pesquisa, a saber: (a) De que modo se dão os processos interativos entre meninos e meninas negros/as e brancos/as, não brancos/as no cotidiano escolar e nos processos pedagógicos presentes na sala de aula/escola? (b) De que forma os critérios utilizados pela escola contribuem (ou não) para combater as desigualdades de gênero entre meninos e meninas (ser menina/ser menino; ser homem/ser mulher, masculino e feminino) e suas intersecções com relações de raça/etnia, dentro do ambiente escolar?

De acordo com Carvalho (2004b), após análise dos resultados de uma pesquisa sobre fracasso escolar de meninos, a atribuição de raça feita pelas professoras não se relacionava exclusivamente às características fenotípicas das crianças, mas também a seu sexo e à pertença que tinham quanto à renda familiar. Essa classificação tinha como efeito reflexos na avaliação do seu desempenho escolar, independentemente do comportamento ser considerado “bom” ou “ruim”.

A partir do problema formulado e o entendimento sobre o que tratam os autores mencionados sobre o tema, apresentamos as proposições da pesquisa: as relações entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental podem influenciar (ou não) no desempenho escolar e no aumento de relações de desigualdade de gênero entre alunos e alunas (ser menina e ser menino, ser homem e ser mulher [macho e fêmea, masculino e feminino]) e suas intersecções com raça/etnia, cor da pele no cotidiano escolar da EPMAV.

De imediato, o que se observa é que os professores apresentam dificuldades a começar pela identificação dos/as alunos/as sobre a categoria raça e a sua própria autoidentificação. Geralmente aplicamos critérios fenotípicos para caracterizar os alunos e, em relação a si mesmos, na maioria das vezes, não se reconhecem quando são pretos. São percebidas, também, dificuldades na definição dos critérios avaliativos dos/as aluno/as, inclusive muitos docentes afirmam avaliar com base no compromisso do/a aluno/a.

A preocupação com o conteúdo a ser cumprido é outro fator que impossibilita observar o dia a dia dos discentes, meninos e meninas, as piadinhas – tudo é visto como meras brincadeiras, sem maiores prejuízos. Existe uma naturalização dos comportamentos e indícios de desigualdade de gênero, machismo, misoginia, inclusive nas relações entre os docentes, professores/as.

Conforme o problema formulado e proposições da pesquisa, foi estabelecido o seguinte objetivo geral da pesquisa: analisar as narrativas (o que pensam/dizem/falam) das/dos professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental da EPMAV, observando de que modo as formas de relações entre alunos e alunas influenciam (ou não) no desempenho escolar (o acesso, a permanência, índice de repetência e evasão escolar), considerando a intersecção de gênero, raça/etnia e cor da pele no cotidiano escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o objetivo geral foi desdobrado em objetivos específicos, considerando as etapas e fases da pesquisa, que está classificada em exploratória e descritiva e, conforme sua classificação pela abordagem, é quali-quantitativa de análise. Os desdobramentos do objetivo geral foram subdivididos em duas Etapas da pesquisa.

Para a realização da ETAPA I, da construção desta pesquisa, foi elaborado o seguinte objetivo: realizar pesquisa exploratória entre os meses de março e julho de 2022, considerando a importância da delimitação do tema/objeto de estudo, elaboração da justificativa/problemática do tema, formulação do problema delimitado, estabelecimento dos objetivos (o geral e seus desdobramentos, os específicos), aprofundamento teórico dos conceitos, concepções e definições do tema, com apoio de referências selecionados pela pesquisa para construção do marco teórico/referencial teórico e, por fim, do detalhamento do material e métodos, tipo/classificação da pesquisa, selecionar escola-campo, população e amostra, instrumentos da pesquisa, com base no referencial teórico-metodológico conceitual selecionado, conforme exigências da pesquisa e seus percursos metodológicos pretendidos.

Para a realização da ETAPA II, da realização da pesquisa propriamente dita, apresentamos os seguintes objetivos estabelecidos: (a) identificar as formas de desigualdade de gênero entre meninos e meninas e alunos/as de anos finais do Ensino Fundamental, da EPMAV, Ipiaú-BA; (b) analisar o que pensam/dizem/falam os/as professores/as, interlocutores da pesquisa, da EPMAV, Ipiaú-BA, sobre o cotidiano das relações que se processam no interior da escola, entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental (especificamente de alunos e alunas negros/as); (c) analisar as narrativas de professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental da EPMAV sobre as relações de desigualdade de gênero entre alunos/as (ser menina e ser menino, homem e mulher [macho e fêmea, masculino e feminino]) e suas intersecções com raça/etnia/cor, observando de que modo influenciam (ou não) no desempenho escolar/escolarização de alunos/as no cotidiano escolar.

Dessa forma, através das narrativas dos/as interlocutores/as da pesquisa, dos depoimentos suscitados ao serem questionados/as sobre as relações de desigualdade de gênero

entre alunos/as (ser menina e ser menino, homem e mulher [macho e fêmea, masculino e feminino]) e suas intersecções com raça/etnia/cor, observando de que modo influenciam (ou não) no desempenho escolar/escolarização de alunos/as no cotidiano escolar, buscaremos respostas para os objetivos da presente pesquisa. A técnica narrativa foi escolhida por compreendê-la como a mais apropriada, adequada, pela possibilidade de reproduzir com maior riqueza de detalhes a entrevista a ser realizada com participantes da pesquisa.

É fato. Não é difícil encontrar autores que se identificam ou discutam as desigualdades sociais e a reprodução destas, como também autores, pesquisadores/estudiosos do tema preocupados com o processo avaliativo dentro das escolas e que levem em consideração as categorias gênero e raça/etnia e, em alguma medida, a classe social. E sabemos que uma das ações mais difíceis de se fazer, do ponto de vista pedagógico, é avaliar o educando, pois esta é uma ação que, na maioria das vezes, não encontra respaldo na objetividade do processo.

Dentre esses autores, pesquisadores/estudiosos do tema, destaca-se Carvalho (2009), ao afirmar que a escola deve contribuir na construção de relações mais igualitárias, considerando as várias formas de masculinidades e feminilidades, ser homem, ser mulher, menino, menina, branco, branca, negro, negra ou indígena, e chama a atenção para o papel transformador das instituições em relação às crianças e às famílias: considerar os aspectos relativos ao desempenho cognitivo, mas também valores e práticas.

Na verdade, é importante destacar que não se trata de tentar entender se meninos brancos ou meninas brancas, por exemplo, têm mais aptidões (ou não) comparados com meninos e meninas negros/as. Também não significa dizer que ações no processo avaliativo devam favorecer os menos privilegiados em detrimento dos mais privilegiados.

Dentro do espaço escolar, os critérios de eficácia e equidade devem andar lado a lado e a escola precisa buscar a melhoria e o desempenho de todos os educandos, a fim de reduzir as diferenças em nível de aprendizagem de grupos sociais distintos.

Luckesi (2002), um dos grandes teóricos sobre avaliação escolar, afirma que o ato de avaliar deve estar junto aos atos de planejar e executar. Para o autor, os três atos formam um todo que é o ato pedagógico. O ato de avaliar, conforme Luckesi, tem sido realizado de forma isolada do ato pedagógico. Insiste que esses três componentes devem formar um todo.

Já Bourdieu e Passeron (1992) discutem a reprodução de diferenças de poder entre classes. Discorrem que as culturas dominantes apresentam vantagens em relação às classes mais baixas devido ao acesso. Para os autores, o sistema educacional privilegia um saber dominante de uma classe dominante em detrimento de saberes que foram rechaçados por um processo histórico de deslegitimação desses saberes.

Com foco na discussão da categoria gênero, é possível mencionar Saffioti (2002) e Scott (1995). Saffioti é uma pesquisadora dessa categoria e da situação das mulheres no sistema patriarcal capitalista. A autora apresenta, em seu livro *Gênero, patriarcado, violência*, informações teóricas importantes para quem deseja investigar as opressões de gênero. Por isso, seus estudos são fundamentais neste processo de renovação do pensamento sociológico brasileiro. O pensamento central da autora é a relação da mulher na sociedade de classes.

Os estudos de Scott (1995, 2005) tiveram grande importância na contestação de práticas historiográficas relativas ao papel das minorias na história, focando principalmente nas mulheres. A autora, em seu artigo *O enigma da igualdade* (2005), afirma que os historiadores ocidentais promoviam a ideia de um centro que consistia no foco tomado como natural aos homens brancos heterossexuais como os principais agentes da história, enquanto gays, mulheres pobres e não brancas ficavam à margem da produção acadêmica. Para a autora, havia um esforço em promover esse centro como a única área natural de estudo.

Por fim, talvez um dos maiores nomes em termos de dedicação a estudos sobre gênero, raça/cor e fracasso escolar, Carvalho (2001, 2003, 2004a, 2004b, 2009, 2016). A pesquisadora, preocupada com o processo avaliativo, desenvolveu uma pesquisa que deu origem ao artigo *O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça* (Carvalho, 2016), com a intenção de investigar quais instrumentos avaliativos estavam sendo utilizados nas escolas e chega ao resultado de que o processo avaliativo sofre influência, por parte dos professores, de sentimentos que envolvem machismos e preconceitos que induzem a algumas convicções subjetivas dos docentes para com os alunos. Essas questões preocupam à medida que favorecem a reprodução de desigualdades, quando valorizam um grupo em detrimento de outros diferentes.

Na Parte II desta dissertação, apresentamos o Marco teórico da pesquisa, que tem como finalidade mostrar de que modo foi feita a revisão teórica dos tópicos e subtópicos organizados na estrutura desta Parte e serviram para contextualizar o fenômeno investigativo, resgatando concepções, definições e conceitos, categorias pertinentes à problemática, a partir da leitura de autores, referenciais relevantes para a área de conhecimento desta pesquisa.

Nessa perspectiva, procuramos articular o pensamento dos referenciais desta pesquisa, mostrando como cada um contribuiu para responder às dúvidas, provocações, inquietações e questionamentos suscitados no decorrer da investigação e discussão sobre o tema/objeto de estudo.

Diante de tudo que foi possível verificar até o momento, referente à escola, os resultados parciais da pesquisa mostram que o corpo docente como um todo não está atento às

desigualdades de gênero reproduzidas pela escola, bem como à intersecção com raça/cor. Os professores também não parecem preparados para lidar e discutir as questões de gênero que atravessam a escola, até porque não há uma formação continuada nesse sentido (Candau, 2011). As atividades complementares não estão voltadas para essa temática. Ou seja, é quase nula essa discussão nesse espaço.

PARTE II

MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

2 MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

A igualdade de oportunidades muda profundamente as representações da sociedade. As classes sociais são substituídas por grupos que passam a ser definidos com base nas discriminações que sofrem em razão de sua “raça”, de sua cultura, de seu sexo e de seus “handicaps” (Dubet, 2012).

Nesta Parte II apresentamos o *Marco teórico* desta pesquisa, considerando a importância de definir os termos, mostrando conceitos e concepções a serem utilizados na pesquisa, com apoio da literatura existente sobre o tema/objeto de estudo, com base na abordagem bibliográfica e documental selecionada pela pesquisa. Nesta seção, procuramos mostrar que a pesquisa científica precisa estar amparada por uma base teórica e fundamentos metodológico-conceituais consistentes, adequados, que lhe permitam realizar o percurso investigativo com ética, segurança e confiabilidade.

No caso desta pesquisa, optamos pela epistemologia dos *Estudos Culturais e Estudos de Gênero*, empregando algumas das estratégias de definição dessas abordagens teóricas e perspectivas metodológicas e conceituais e da importância crítica empregada pelos referenciais que tratam do tema/objeto de estudo desta dissertação.

Para melhor clareza nas discussões subdividimos essa Parte em tópicos e subtópicos. O primeiro, 2.1 *Em busca de conceitos, concepções e definições da pesquisa*, trata dos termos principais, procurando mostrar como os referenciais teóricos e perspectivas teóricas interpretam cada um, buscando uma argumentação lógica, consistente, de modo que pudesse contribuir com o entendimento do tema/objeto de estudo e resposta ao problema e objetivos desta dissertação.

Nessa perspectiva, são apresentados os subtópicos, a saber: 2.1.1 *Gênero, masculino e feminino*; 2.1.2 *Diversidade, diferença, igualdade e desigualdade de gênero*; 2.1.3 *Raça, racismo, etnia*; 2.1.4 *O elo entre patriarcado, patrimonialismo, machismo e misoginia*; 2.1.5 *Espaço público e privado: reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão nas relações de gênero*.

No segundo tópico, 2.2 *A formação da sociedade brasileira e a participação da mulher nos espaços públicos e privados*, expomos o subtópico 2.2.1 *Divisão do trabalho e relações de poder nas diferenças de gênero: o que o patrimonialismo, o patriarcado e o autoritarismo têm com isso?*, com a intenção de mostrar de que modo essa relação social vem sendo reproduzida ao longo dos séculos, mas que, também, a luta das mulheres, de movimentos feministas e outras formas de luta têm avançado no combate às relações de gênero (des)iguais na sociedade brasileira e no mundo. E na escola não pode ser diferente, é preciso buscar mudanças para

transformar as formas de relações entre mulheres, mulheres e homens, de ser alunos e ser alunas no cotidiano e atividades pedagógicas e escolares.

Em seguida, no Tópico 2.3 *Estudos Culturais, sentidos da escola e o ensino da diversidade*, tratamos de mostrar as contribuições com base epistemológica nos Estudos Culturais voltada para a construção do ensino da diversidade e à produção de sentidos da escola e dos seus processos pedagógicos, de construção da cidadania e formação da condição humana, livre de preconceitos, discriminação de qualquer natureza no cotidiano escolar e social.

Além de mostrar a relação entre os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero, quando e de que modo ocorreram as mudanças e transformações na década de 1970 entre essas duas perspectivas e quem foram alguns dos autores no contexto latino-americano responsáveis por essa discussão teórica e desenvolvimento de pesquisas de gênero.

2.1 Em busca de conceitos, concepções e definições da pesquisa

Neste tópico apresentamos os conceitos, as concepções e definições sobre o tema e as principais categorias de análise da pesquisa, entendendo que uma categoria “não é uma coisa qualquer; em filosofia, é [algo de] tão rigoroso quanto uma noção científica em outro domínio (Deleuze, [1978] 2018).

Segundo Bueno (2016, p. 198), um conceito seria uma ideia, noção, concepção, reputação, pensamento, definição. Ou seja, são significados que se inter-relacionam, um dialoga com o outro em termos de aplicação. Ferreira (2001), de forma similar a Bueno, escreve que um conceito é a formulação de uma ideia por palavras; é também uma definição. Os dois autores apresentam sintonia em suas definições.

Para a elaboração de um conhecimento científico, é importante conhecer termos que trazem conhecimento. Dois desses são os conceitos e as definições. Mas, qual a diferença entre eles? A palavra conceito vem do latim, *conceptus*, do verbo *concipere*, que significa coisa concebida ou formada na mente. Conceito, então, seria um fenômeno absorvido pelo sujeito dentro de um contexto.

Dessa forma, cria uma ideia para responder a uma questão, uma interpretação possível e completa sobre aquilo. Ao longo da história, muitas áreas de estudo dedicaram-se a entender o que seria conceito. Na Filosofia, Durozoi e Roussel (1993) viam conceito como ideia que era formada com base em dois tipos de conceito: conceitos abstratos como coragem ou justiça e conceitos concretos como árvore ou pedra. O conceito é visto como a essência das coisas. Nesse ponto de vista, conceito seria o universal real. Em outra esfera, a Linguística apresenta uma

visão diferente do que seria conceito. Ferdinand de Saussure (2006), considerado o pai da Linguística moderna, via conceito como significado. Nessa óptica, o sistema de signos que possui conceitos que estão interligados.

Trazendo uma outra visão também interessante, o estudo da Terminologia também contribui com a temática. Para ele, conceito seria uma noção que tem a função principal de trazer uma análise conceitual que define o conteúdo semântico de um termo. No caso, a investigação terminológica trabalha com o estudo científico do conceito para que haja a transferência do conhecimento idealizado. Nesse modelo, o conceito está relacionado ao contexto de uso. Conceito seria, então, uma concepção intelectual sobre um objeto concreto ou abstrato dentro de um contexto de uso. Nesse sentido, o conceito faz referência a algo e apresenta as características desses referentes que se relacionam com outros referentes. Esses relacionamentos são mostrados no significado.

Porém, muitas vezes, para delimitar bem essas relações e significados, entra em cena outro elemento: a definição.

A definição é a explicação do significado de algo. Por isso, tenta ser clara e precisa na sua exposição. Isso justifica a origem da palavra definição vir do latim *definitione*, que significa exposição com precisão. Mas o que deve ter uma boa definição? Aristóteles (1984) ajuda responder a essa pergunta. Segundo o filósofo, uma definição deve oferecer a essência do que está sendo definido. Em segundo lugar, uma definição não deve ser circular, ou seja, precisa ser direta. Em terceiro lugar, a definição não pode ser negativa quando ela pode ser positiva. Por fim, a definição não deve ser expressa por linguagem figurada para que não cause ambiguidade, o famoso duplo sentido. No entanto, Aristóteles (1984) alerta que uma definição não é garantia da existência de algo. Para o filósofo, em todas as situações cabe perguntar o porquê do que está sendo definido.

Já a palavra concepção pode significar a ação de gerar ou de ser gerado, através da junção de um espermatozoide com um óvulo; fecundação. Esse conceito é aplicado na Biologia quando se estuda a reprodução dos seres vivos. Mas também pode significar o resultado do processo de criação ou ainda a faculdade de compreender. Em suma, concepção é sinônimo de fecundação, ideia, opinião, criação, julgamento.

A partir desse entendimento, apresentamos nos subitens a seguir os principais conceitos, concepções e definições relacionados ao tema e categorias de análise desta pesquisa.

2.1.1 Gênero, masculino e feminino

É possível afirmar que masculinidade e feminilidade dizem respeito a uma categorização de atividades, de ações, de gestos e atos que são considerados normais para homens e mulheres representarem. Então, feminilidade é o que se diz de coisas de mulheres e masculinidade é o que se diz de coisas de homem.

Quando há o desenvolvimento de um ato ou de uma ação que é considerado normal para este sexo ou para o outro tem-se um grande problema, porque a sociedade considera essas variações como anormais, inadequadas, erradas. Resumidamente, feminilidade e masculinidade dizem respeito às características ou qualidades que são atribuídas social e historicamente a homens e mulheres. No dicionário de Bueno (2016, p. 369), o feminino é o oposto do masculino, refere-se a tudo que é relativo à mulher, mulheril.

É fácil perceber que não se trata somente da categorização de atividades ou de qualidades. Trata-se de uma sociedade que afirma que tais coisas ou tais ações são inferiores ou superiores e, muitas vezes, essas ações consideradas inferiores são atribuídas às mulheres. Por sua vez, as ações consideradas superiores são atribuídas aos homens.

Segundo Silva (2010, p. 557),

A discussão acerca das desigualdades entre homens e mulheres, como sabemos, não é recente, muito pelo contrário: dos gregos antigos até bem pouco tempo atrás, acreditávamos que a mulher era um ser inferior na escala metafísica que dividia os seres humanos, e, por isso, os homens detinham o direito de exercer uma vida pública. Às mulheres, sempre foi reservado um lugar de menor destaque, seus direitos e seus deveres estavam sempre voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar, portanto, para a vida privada, e, durante o século das luzes, quem julgasse se apossar da igualdade estabelecida pela Revolução Francesa para galgar espaços na vida pública teria como destino a morte certa na guilhotina. Muitas mulheres que tentaram reivindicar seus direitos de cidadania tiveram esse destino.

Sobre esse entendimento, podemos citar um exemplo simples para explicar essa questão: a racionalidade, muitas vezes, é vista como uma característica masculina. Logo, uma pessoa racional é mais bem vista pela sociedade do que uma pessoa mais emocional. A emotiva é vista de modo negativo, que não controla suas emoções, seus pensamentos, explosiva, descontrolada, cega-se diante de uma determinada situação ou conflito. É sempre um comportamento atribuído às mulheres.

Um outro problema em relação às masculinidades e feminilidades é que essas características que são construídas social e historicamente muitas vezes são vistas como

naturais, como se naturalmente a mulher fosse mais emotiva e naturalmente o homem fosse mais racional (Rippon, 2021).

Observa-se a tentativa de explicar que o homem é mais racional e a mulher mais emotiva numa perspectiva científica. Daí a dificuldade de desconstruir as masculinidades e feminilidades construídas também nessa perspectiva. Contudo, muitos estudos já apontam que as características relacionadas a masculinidades e feminilidades não têm nenhuma ligação comprovada como natural. São construções sociais e históricas e que são vistas como naturalizadas.

Basta pensar como o homem é socializado. O menino tem uma educação para a violência quando, por exemplo, na escola é mais estimulado a brigar ou a resolver seus conflitos corpo a corpo, ao se desentender com um colega. Muitas vezes, é motivado a resolver fisicamente o problema.

A menina recebe muito mais proteção em relação aos conflitos sociais ou mesmo na escola. O menino é estimulado a participar e a assistir esportes que partam ou que tenham um combate físico. Logo, é motivado para uma vivência de violência mais do que a menina (Souza, 2005).

Souza (2005, p. 60) acrescenta que

O lugar e a condição dos homens e das mulheres no mundo ocidental contemporâneo vêm sendo muito discutidos. Tradicionalmente a construção do que é ser homem, contraposta ao que é ser mulher, tem sido hegemonicamente associada a um conjunto de ideias e práticas que identificam essa identidade à virilidade, à força e ao poder advindos da própria constituição biológica sexual.

Isso vai encorajar esse adulto, posteriormente, para tenha um comportamento violento, reflexo do modo pelo qual foi socializado, não porque o homem ou menino é naturalmente mais agressivo, tem mais disposição para a violência do que a menina.

Esse processo de existir dentro de uma sociedade que determina o modo como os sujeitos devem se comportar, os lugares que esses sujeitos devem frequentar torna-se extremamente conflitante, justamente porque tanto o homem quanto a mulher, quando percebem que não estão representando tão bem assim esse papel, a mulher não está sendo tão feminina ou o homem não está sendo tão masculino, se dão conta de que o que está em jogo é o seu desejo em oposição ao que a sociedade impõe.

Para Scott (1995, p. 82), os desejos reprimidos estão presentes no inconsciente e constituem uma ameaça permanente para a estabilidade da identificação de gênero, negando sua unidade, subvertendo sua necessidade de segurança.

Antes de agir é preciso pensar no seu desejo, mas também nessa condição ou na forma pela qual homens e mulheres são estimulados a existir dentro da sociedade, pois sabem que fugindo dos comportamentos naturais sofrerão repressão.

Para Connell e Messerschmidt (2013, p. 267),

Corpos são tão objeto da prática social quanto agentes da prática social. Os mesmos corpos, ao mesmo tempo, são ambos. As práticas nas quais os corpos estão envolvidos formam estruturas sociais e trajetórias pessoais, as quais, em retorno, fornecem as condições para novas práticas que dirigem para os corpos. Há um loop, um circuito, ligando processos corporais e estruturas sociais.

Assim, na perspectiva de Connell e Messerschmidt (2013), é clara a necessidade de perceber o corpo tanto como agente quanto como paciente das práticas sociais a ele impostas. Um elemento ativo e passivo das construções sociais.

Quando se faz uma análise histórica e se procura compreender do ponto de vista subjetivo como as pessoas constroem as suas identidades, a partir de que lugar elas se inserem no processo político, torna-se absolutamente relevante considerar a categoria mulher. É no corpo que se inscreve essa diferença, por meio do qual se estabelecem modos de tratamento distintos para mulheres e homens na sociedade, torna-se um importante objeto de dominação.

Logo, é necessário olhar também para as condições por meio das quais o corpo da mulher vai ser compreendido, significado e dominado dentro dessa sociedade. Quando se traz essa categoria para discussão, procura-se enfatizar também a importância que o corpo tem dentro desses processos sociais, históricos, psicológicos e políticos.

Scott (1995) contribui ao pensar em gênero e não em um binarismo sexual, pensar justamente que essas diferenças são socialmente construídas. Significa que ser mulher na sociedade implica ter comportamento tal qual a sociedade espera, porque do ponto de vista histórico-social a coisa foi construída dessa maneira. Não significa que é uma característica inerente e/ou biologicamente fundada à mulher ou ao homem. Portanto, são tratados dessa maneira.

2.1.2 Diversidade, diferença, igualdade e desigualdade de gênero: uma reflexão sobre práticas pedagógicas e formação de professor

Os termos diversidade, diferença, igualdade e desigualdade de gênero têm suscitado muitas discussões conceituais, além de se tornarem um assunto recorrente. No cenário escolar, as políticas públicas já existentes não estão sendo suficientes para garantir a formação inicial e continuada de professor/a.

Para repensar esta questão, primeiramente, é preciso entender o conceito de gênero conforme alguns autores que tratam dos termos. A decisão, aqui, foi começar por Scott (1995, p. 75), que explica:

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Scott (1995) ainda afirma que o uso de “gênero” enfatiza um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Nicholson (2000, p. 9) inicia seu artigo *Interpretando gênero* escrevendo que

“Gênero” é uma palavra estranha no feminismo. Embora para muitas de nós ela tenha um significado claro e bem conhecido, na verdade ela é usada de duas maneiras diferentes, e até certo ponto contraditórias. De um lado, o “gênero” foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a sexo para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, “gênero” é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” e “sexo” são portanto compreendidos como distintos. De outro lado, “gênero” tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”.

As discussões sobre gênero das autoras citadas contribuem para melhor compreender por que historicamente o termo gênero foi empregado para se referir exclusivamente a macho e fêmea, considerando o sexo biológico como determinante dessa categoria.

Dessa forma, para tratar do termo desigualdades, é essencial especificar de que desigualdade estamos falando. Por isso, nesta pesquisa, para buscar uma definição de desigualdade de gênero procuramos mostrar que é importante pesquisar as raízes históricas para responder: por que ainda se vive essa desigualdade entre homens e mulheres dentro da sociedade?

É importante entender que em quase todos os países do mundo verifica-se uma sociedade patriarcal, baseada na figura do homem. A mulher é tratada como uma cidadã de segunda classe, menos humana (Saffioti, 2002) e, além disso, relega historicamente a função da mulher estritamente ao lar. Na visão patriarcal, a função da mulher na sociedade é meramente gerar filhos e cuidar da criação destes. Fora isso, ela não é reconhecida. Isso é uma história de milênios até os dias atuais, o não reconhecimento da mulher.

Para Simone de Beauvoir (1980, p. 9), por exemplo,

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

Essa frase significa que a mulher não tem uma figura biológica, nem psíquica, nem econômica na sociedade. Ela vai depender do processo de socialização. Só a partir dele se saberá o que é ser mulher numa estrutura patriarcal.

Voltando ao processo de socialização, é sabido que homens e mulheres se socializam de maneira diferente. A diversidade perpassa toda uma sociedade, onde as pessoas se reconhecem das mais diversas formas. São várias identidades.

Na concepção de Dubet (2001), a igualdade de todos é uma norma universal, uma ficção, um postulado que não tem necessidade de ser fundamentado empiricamente: as raças são iguais, os sexos são iguais, os seres humanos são iguais por princípio.

Nessa perspectiva, a desigualdade se apresenta como um abismo que dita que um é feito para uma coisa e o outro feito para outra totalmente distinta. Isso reflete em várias esferas, o que leva à exclusão da mulher, ou não estarão socializadas para pensar em papéis fora do lar, longe da esfera da criação.

Antes dos primeiros movimentos de mulheres, estas pertenciam ou ao Estado ou aos outros homens e não a elas mesmas, não tinham direito sobre suas escolhas. Ter direito sobre seu corpo, não era uma opção. Então, a mulher não pertencia a si mesma, era considerada uma pessoa pública. O acesso a produções científicas, filosóficas era muito restrito e quando uma

mulher conseguia participação nesses papéis sociais de produção, era julgada pela sociedade pela forma como se comportava.

Há inúmeros episódios em que as mulheres eram vistas como bruxas, mulheres que tinham outros conhecimentos além do que era padronizado para elas. Aquelas que fugiam do padrão eram punidas. Por isso, muitas não se arriscavam a morrer ou a serem excluídas da sociedade por assumirem papéis que os homens sempre fizeram.

A primeira ruptura, ou melhor, tentativa de ruptura foi na primeira onda feminista, com as conhecidas sufragistas, na Inglaterra e nos Estados Unidos, final do século XIX e começo do século XX. As mulheres reivindicavam principalmente o direito ao trabalho, o direito de votar e o direito de escolher se queriam ou não se casar, pois, até então, era imposto socialmente para as mulheres que elas deveriam se casar e as sufragistas iniciaram uma onda feminista que exalta as mulheres para dizer que não era necessário. As mulheres poderiam fazer as mesmas coisas que os homens já vinham fazendo há muito tempo, como, por exemplo, votar e trabalhar. Naquela época, isso não acontecia. Daí a importância de estudar e reconhecer que houve e ainda há desigualdades de gênero.

Em seu artigo *Os limites da igualdade de oportunidades*, Dubet (2012, p. 175) escreve que

A igualdade de oportunidades muda profundamente as representações da sociedade. As classes sociais são substituídas por grupos que passam a ser definidos com base nas discriminações que sofrem em razão de sua “raça”, de sua cultura, de seu sexo e de seus “handcaps”. Como esses estigmas são negativos, cada um dos atores que denuncia as discriminações afirma simultaneamente uma exigência de reconhecimento que transforma assim o estigma em características positivas, traços culturais e sociais que fundam a diversidade da sociedade.

Na verdade, são tentativas para romper o afastamento entre os grupos, no intuito de, pelo menos, minimizar a distância que separa homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos em matéria de oportunidades. É a busca pelo reconhecimento das desigualdades, pois só a partir daí torna-se possível pensar em mudanças que contribuam para sua redução.

Na segunda onda feminista, nos anos 60, com a coparticipação de outros movimentos sociais que estavam surgindo na época nos Estados Unidos, como Panteras Negras, Movimento *Hip*, as feministas dessa década começaram a ver que existiam problemas mais profundos inerentes à mulher dentro da sociedade e esses problemas estavam principalmente nas relações de poder.

As mulheres não alcançavam cargos de poder dentro da sociedade e nem tinham voz para isso. O controle de natalidade só veio depois das reivindicações dessa época. Ademais, a

mulher não podia decidir ou não ter filhos, ter participação política dentro da sociedade ou até mesmo opinar sobre questões muito graves como o direito de não ser abusada, o direito ao seu próprio corpo.

Angela Davis (2016), feminista que surge após essa época, em seu livro *Mulheres, raça e classe*, já identifica as relações que ocorrem entre raça, classe e ser mulher na sociedade patriarcal. Uma mulher que tivesse todos esses marcadores, pobre e negra, teria uma intersecção de problemas que estariam influenciando sua vida e não poderia ser descolada da realidade.

No Brasil, algumas políticas, como a Lei Maria da Penha, o reconhecimento do feminicídio como crime que atinge apenas as mulheres, o homem acreditar que pode ferir, matar uma mulher pelo fato de ser homem e estar numa posição de poder acima dela, são avanços tímidos que já podem ser percebidos, graças a esses movimentos.

A questão de gênero é muito séria, não só no Brasil como no mundo todo. É uma preocupação global, cujas mudanças dependem do reconhecimento histórico de que ainda não se vive numa sociedade perfeita, as mulheres são prejudicadas, que não é a sociedade ideal. Tudo isso ajuda a compreender melhor de que maneira é possível pensar uma mudança social ou, pelo menos, tentar deixar a sociedade um pouco mais tranquila para as pessoas que estão em grupos menos privilegiados.

De acordo com Silva (2000), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. Dessa forma, os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas.

Identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência, são dois conceitos inseparáveis. Embora se pense a diferença como um produto derivado da identidade, na verdade, é o contrário. A identidade se constitui na diferença. Tanto a identidade quanto a diferença precisam ser ativamente produzidas.

Portanto, podemos dizer que identidade é uma relação social. Sua definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de força, relação de poder. Elas não são simplesmente definidas, são impostas, são disputadas e na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos, materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o espaço dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

2.1.3 Raça, racismo, etnia

Quando se discute a categoria raça, é quase impossível não citar Munanga (2003), quando investiga como surge a ideia de raça, definindo o termo de modo contextualizado. Para ele, é no século XV, quando o mundo europeu se depara com os indígenas na América e com populações africanas na África, que o europeu precisa explicar essa diferença.

Em consonância com Munanga (2003), a primeira explicação de raça vem de uma base teológica, ou seja, os europeus em expansão utilizam a Bíblia para explicar o outro. O grande mito dessa diferença de raças vem da história de Noé. Segundo a tradição cristã, Noé teve três filhos: Sem, Jafé e Cam. Esses três filhos deram origem a três povos, três grandes raças. Noé amaldiçoou Cam que tinha dado origem às populações africanas. Enfim, uma história bíblica foi utilizada para explicar a escravização de populações africanas. Dessa forma, o europeu tentou explicar o outro.

Sobre a descoberta do racismo, Kendi (2020, p. 253) afirma que

Raça e racismo são constructos de poder do mundo moderno. Por cerca de 200 mil anos, antes de raça e racismo serem construídos no século XV, os humanos viam a cor de pele, mas não agrupavam as cores em raças continentais, não atribuíam características positivas e negativas a esses tons de pele e tampouco classificavam as raças para justificar a desigualdade racial, para reforçar o poder e as políticas racistas. O racismo não tem nem 600 anos de idade. É um câncer que descobrimos cedo.

Conforme o processo histórico, no século XVIII, definido como século da razão, com o Iluminismo, a explicação não poderia mais se fundar na religião. Então, os europeus começam a explicar o que era diferente por meio do conceito de raça extraído de uma classificação biológica.

A Biologia, desde o tempo de Aristóteles, funciona a partir de divisões da criação de categorias; consoante Munanga (2003), não existe problema algum em classificar para buscar ver a diferença. Para ele, é parte constitutiva da experiência humana. O problema não é falar que um branco é diferente de um preto. O problema surge quando os europeus se apropriam do conceito biológico de raça e estabelecem uma hierarquia, porque a diferença para o ocidente é vista de forma hierárquica. Naturalmente, os europeus se colocaram no topo da hierarquia.

No século XIX, interesses políticos, econômicos e sociais de uma Europa capitalista em expansão vão se apropriar cada vez mais do conceito de raça. Segundo Munanga (2003), raça é um conceito ideológico no sentido de que visa fundamentalmente ocultar e naturalizar uma

relação econômica de exploração, submissão e dominação. Portanto, quando os europeus conquistaram a África, ao utilizar o conceito de raça, naturalizaram uma relação que é social e política.

Também no século XIX tem-se a Raciologia, o estudo das raças, quando começa uma imensa classificação de raça baseada na ideia de que as diferenças da espécie humana estão estabelecidas em raças hierarquicamente divididas: superiores e inferiores, evoluídas e atrasadas (Gilroy, 2007). Essas ideias dos séculos XVIII e XIX justificam o projeto imperialista da Europa sobre o mundo.

Abramovay (2021, p. 11) discorre que

Raça deve ser compreendida como um signo, utilizado para organizar ou classificar categorias de pessoas a partir da cor de suas peles. A discriminação racial é produto de um mundo social que classifica pessoas como inferiores e superiores por meio do critério da cor e outros traços dos indivíduos.

A razão europeia constrói a ideia do homem ideal: sexo masculino, branco, alfabetizado em línguas europeias, cristão, símbolo do progresso; e tudo que fosse diferente desse homem ideal não seria apenas diferente, mas também inferior.

Contudo, no século XX, começa-se a perceber que não existem diferentes raças humanas. O que existe é a raça humana que apresenta diferenças físicas, fenotípicas, mas não diferenças nos genes. Uma pessoa ser branca ou preta são apenas adaptações evolutivas que não são hierárquicas.

A população africana necessitava de uma pele mais escura com mais melanina para se proteger do Sol, já a população do norte da Europa precisava de menos melanina. Caso contrário, não conseguiria processar uma série de vitaminas, porque lá tem menos Sol. As diferenças são fruto de evolução e não de hierarquização.

Apesar de a ciência ter reconhecido que a classificação anterior era absolutamente equivocada e a classificação biológica tinha interesses econômicos, políticos e sociais, a raça permanece no imaginário. É um processo de naturalização de fenômenos históricos e sociais. Logo, continuam atribuindo valores morais, estéticos, psicológicos e intelectuais, hierarquizando.

Por outro lado, raça continua sendo um conceito apropriado pelos grupos que histórica e politicamente foram dominados pelo discurso racista. Alguns grupos, como o Movimento Negro, começaram a falar que são raça negra sim, uma raça não biológica, mas sim política. São movimentos que afirmam a positividade dessa identidade.

Na década de 70, segundo Munanga (2003), uma nova categoria foi mobilizada para explicar certos fenômenos socioculturais, mas também que acabam dialogando com a ideia de raça. É o conceito de etnia, que, muitas vezes, é mobilizado para trazer uma roupagem para justificar perspectivas que continuam sendo racistas.

Santos et al. (2010, p. 123) chamam a atenção para as diferenças do conceito de raça e etnia, vistos, muitas vezes, como sinônimos e escrevem:

Apesar do conceito de raça estar muitas vezes associado ao de etnia, os termos não são sinônimos. Enquanto raça engloba características fenotípicas, como a cor da pele, a etnia também compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo.

O termo raça, em regra, é utilizado para caracterizar grupos que possuem em comum características físicas, como cor da pele e textura do cabelo. Já o termo etnia tem seu conceito relacionado à língua, a religião, o território e o parentesco, uma definição mais ampla, que também considera as características físicas.

Santos et al. (2010) concluem afirmando que raça se refere ao âmbito biológico; referindo-se a seres humanos, é um termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas e etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas.

Segundo Munanga (2003), podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.

Através dessas palavras o autor consegue demonstrar como os conceitos que geralmente tratam raça como questões biológicas são construções históricas. A ideia de negro, a ideia de branco, essas diferenciações baseadas em critérios morfológicos e, principalmente, baseadas nesse critério raça constituem um conceito que tem na história uma forte relação de poder. Depois de solidificado numa estrutura de uma sociedade desigual é muito difícil quebrá-lo.

A palavra raça tem origem na Biologia para classificar os seres vivos e posteriormente é aplicado aos seres humanos, que precisou explicar a humanidade, a racionalidade pelo menos no mundo moderno, o porquê, por exemplo, que as populações negras não estavam desenvolvidas tal qual as brancas, abandonando a discussão histórica na totalidade, complexa, dialética. A análise foi uma tentativa de ser dada explicação a partir de questões científicas,

tentando, então, “cientificizar”, criar uma justificativa para desigualdades raciais. O conceito raça começa a ser aplicado.

As diferentes raças humanas classificadas com suas diferenças genéticas, superiores ou inferiores, baseadas em análises fenotípicas, corpóreas, físicas, externas, demonstrariam entre eles uma seleção natural e a seleção natural partiria da sobrevivência dos mais aptos, que seriam justamente os povos brancos que prevaleceriam.

Para Santos et al. (2010, p. 123),

Raça refere-se ao âmbito biológico; referindo-se a seres humanos, é um termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas. As diferenças mais comuns referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética. Portanto, a cor da pele, amplamente utilizada como característica racial, constitui apenas uma das características que compõem uma raça. Entretanto, apesar do uso frequente na Ortodontia, um conceito crescente advoga que a cor da pele não determina a ancestralidade, principalmente nas populações brasileiras, altamente miscigenadas.

Já o termo etnia é definido como o conjunto de características e costumes comuns de um determinado grupo, características que são culturais, de hábitos, valores, de elementos e identidades em comum e podem até carregar alguma característica fenotípica, mas essa característica não é baseada na diferenciação social dos indivíduos. Portanto, a palavra etnia está relacionada à noção de etnicidade.

Em Santos et al. (2010, p. 123),

Etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas. Essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território.

Classificando as diferenças cria-se o etnocentrismo. Compreender o que é etnicidade é entender todos esses costumes comuns: tradições, língua, elementos de cultura, características religiosas que podem também carregar o elemento fenotípico, mas isso não é biológico. Portanto, o conceito de etnicidade está desvinculado completamente de qualquer ideia de naturalização, alguma ideia biológica sobre as divisões entre os seres humanos.

O conceito de raça desde os anos de 1950 já começa a entrar em desuso nas Ciências Sociais e está em desuso, com a intenção clara de romper com o racismo, uma das piores formas de violência que ainda persiste na humanidade.

2.1.4 O elo entre patriarcado, patrimonialismo, machismo e misoginia

Para falar do elo entre patriarcado, patrimonialismo, machismo e misoginia é preciso entender que esta é uma realidade marcada pelo sistema capitalista e, neste cenário, a violência de gênero, entrelaçada à raça/etnia e classe provocam desigualdades e, também, ditam privilégios na sociedade patriarcal e autoritária.

Para discutir gênero, no capítulo 2, intitulado *Compreendendo o patriarcado*, do livro *A vontade de Mudar*, Bell Hooks (2004) faz uma crítica ao patriarcado quando fala da supremacia branca, imperialista, patriarcal, capitalista, inclusive trata sobre os impactos negativos do patriarcado também nos homens, principalmente os homens negros que não têm todos os louros e vitórias que os homens brancos.

Segundo a autora (2004), o patriarcado produz insanidades também nos homens porque se acostumam ao empobrecimento emocional, uma impossibilidade de bem-estar emocional que não é mais atingível porque há um círculo vicioso de uma linguagem da violência. O que a autora quer dizer não é obviamente que os homens não são responsáveis, mas situa o patriarcado como um problema para os homens e as mulheres, um problema para todas as pessoas, especialmente para aquelas que têm uma identidade masculina que opera como controle e opressão.

Nesse contexto, assim Stearns (2007, p. 34) salienta:

A força do patriarcado caiu sobre as mulheres, mas obviamente afetou também as definições de masculinidade. Os homens, independentemente da personalidade de cada um, deveriam assumir seus papéis de dominantes. Deviam evitar mimar as mulheres, especialmente em público. Com frequência, precisavam estar prontos a assumir deveres militares ou outro tipo de liderança e, em princípio, eram evidentemente responsáveis pela sobrevivência da família.

Esse argumento corrobora com a ideia de Bell Hooks (2004), que faz sua crítica ao patriarcado enquanto estrutura responsável por um tipo de impedimento do bem-estar afetivo, da possibilidade dos homens se entregarem à experiência amorosa e não trabalharem com outros sentimentos e emoções que não só a hostilidade, que não só a violência. Para ela, é na cultura da violência masculina que está presente o patriarcado.

Em seu livro *O poder do macho*, Saffioti (1987, p. 47) escreve:

Calcula-se que o homem haja estabelecido seu domínio sobre a mulher há cerca de seis milênios. São múltiplos os planos da existência cotidiana em que

se observa esta dominação. Um nível extremamente significativo deste fenômeno diz respeito ao poder político. Em termos muito simples, isto quer dizer que os homens tomam as grandes decisões que afetam a vida de um povo.

Isso ajuda a pensar que existe uma construção histórica dessa estrutura e de algum modo aponta que essa estrutura sempre existiu em outras sociedades, em outras culturas. Então, seria relevante dizer que o patriarcado, o sexismo, a misoginia, o racismo são impedimentos para a experiência amorosa. Essas reflexões auxiliam entender que para que o amor possa se manifestar no sentido da parceria, do companheirismo, é preciso enfrentar o patriarcado, a opressão de gênero, conseqüentemente, enfrentar o racismo que promove uma injustiça cognitiva, em relação aos repertórios de visão de mundo que vão criando um modelo único, fechado, válido em todas as culturas, tempos, épocas e circunstâncias.

Quando se fala em masculinidades, é importante analisar o termo dessa forma plural, pois existem muitas formas de construção do ser masculino. No entanto, existe uma específica, que é a masculinidade hegemônica patriarcal, por muitos apelidada de masculinidade tóxica, que conecta as pessoas às relações de poder, de hierarquia e que classifica o feminino e tudo relacionado a ele como algo negativo, passível de ser controlado e anulado. O homem como o poder máximo, o poder central. Essa é a visão da sociedade patriarcal.

Balbinotti (2018, p. 260) discorre que

[...] fica evidente a força do machismo por trás do discurso de dominação, onde os homens controlam os espaços públicos (educação, trabalho e política, por exemplo) e às mulheres resta o espaço privado (unidade doméstica). Ao homem ficam atribuídas as características de força, virilidade, posse e autoridade e à mulher: emoção, passividade, fragilidade e submissão.

Discutir masculinidades, violência de gênero, machismo e até mesmo o sexismo é algo estruturante na sociedade. É preciso entender as reproduções do machismo que é percebido cotidianamente contra as mulheres em diversas situações: violência verbal, o descrédito, a agressividade. É um problema social que precisa ser debatido, porque faz parte da sociedade como um todo, atravessa todos os setores, grupos, cores, classes etc.

Nem sempre é fácil identificar a misoginia no dia a dia. Quando a mulher começa a entender que não é natural uma pessoa gritar com ela, fazer piada na presença de outras pessoas, coibir, começa a criar consciência das situações e a fazer melhores escolhas.

A misoginia é a repulsa, desprezo ou o ódio praticado contra as mulheres. É uma forma de aversão que resulta de uma visão sexista, aquela que coloca a mulher numa posição de

inferioridade em relação aos homens. Essa prática é tão grave que chega a ser responsável por grande parte dos assassinatos das mulheres, os feminicídios, as agressões físicas, verbais e psicológicas sofridos por elas. Abusos sexuais, torturas e perseguições que podem acontecer em qualquer lugar: restaurantes, dentro de casa ou até mesmo no ambiente escolar. Algo que já é bem comum também nas redes sociais.

É importante ressaltar que toda base de violência contra a mulher vem de uma cultura misógina e acaba sendo essencialmente a base de todo tipo de violência contra a mulher. Uma sociedade patriarcal e patrimonialista como o Brasil é violenta contra a mulher, é machista, misógina, homofóbica, autoritária.

Gaioli e Brancaleoni (2021, p. 6) lembram que

A instituição escolar, assim como todos os aspectos que envolvem a experiência no ensino, apresenta dificuldades com relação às questões de sexualidade e gênero, e, além de não se mostrar eficiente em combater os problemas da homofobia, consolida a produção de valores heteronormativos.

A escola e na/dentro da escola se reproduz essa ideia. Os docentes, em sua maioria, desconhecem e se confundem ao falar sobre gênero e sexualidade. Acreditam que falar sobre gênero é o mesmo que falar sobre sexualidade.

No subitem 2.1.5 apresentamos uma discussão sobre *Espaço público e privado: reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão nas relações de gênero*, mostrando de que forma a sociedade vem reafirmando a não participação da mulher, principalmente da mulher negra, nos diversos espaços sociais.

2.1.5 Espaço público e privado: reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão nas relações de gênero

A intenção desta subseção é buscar conceitos, concepções e definições de espaço público e privado, trazendo para a discussão as formas de reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão de gênero nesses espaços e de que modo essas questões permanecem presentes nas relações sociais no Brasil.

A constatação de Saffioti (1976) de que público e privado assumem significados distintos para diferentes grupos de mulheres, especialmente quando se considera que as mulheres vão participar do mercado de trabalho ou vão vivenciar a sua condição dentro do

ambiente doméstico de maneira distinta em função das interseccionalidades que estão postas, ajuda a compreender essas instituições privadas e públicas também de uma maneira diferente.

A autora afirma, a partir dessas avaliações, que essa práxis envolve uma conscientização maior com relação à identidade de gênero, às identidades interseccionais de raça e etnia e de classe que permitam analisar melhor como esses “nós” vão sendo constituídos em função desse antagonismo (homem/mulher) a fim de combater essas desigualdades e trabalhar em prol da constituição de uma sociedade mais igualitária.

Saffioti (1976) lembra Simone de Beauvoir, ao registrar que,

Neste contexto, e talvez só neste, ganha sentido a afirmação de Simone de Beauvoir de que “é no plano econômico e não no plano sexual que a mulher sofre a opressão”. Na verdade, o que a sociedade capitalista fez não foi senão explicitar um fenômeno presente em todas as sociedades humanas: a dominação do homem sobre a mulher. Por outro lado, é este mesmo tipo de formação social que, permitindo a independência econômica da mulher, ao menos até certo ponto, reduz os efeitos da dominação masculina. Assim, este momento superior de estruturação da sociedade, concomitantemente, eleva à superfície da vida social as relações de assimetria entre os sexos, possibilitando a sua apreensão imediata pelos agentes da ação, e impele a uma superação dessa assimetria (Saffioti, 1976, p. 346).

O Brasil é um país racista e as mulheres negras têm sua condição agravada pelo que se pode chamar de dupla discriminação: a de gênero e a de raça. A possibilidade dessa afirmação de que o país é racista é relativamente recente e resulta de uma conquista histórica do Movimento Negro Brasileiro a partir de muitas lutas, debates e embates na sociedade e nas instâncias dos poderes públicos e privados. A luta por dados desagregados, por indicadores capazes de expressar aquilo que tão profundamente se vivencia pela população negra não é recente, já percorreu um longo caminho e se sofisticou.

São vários os institutos públicos e privados que vêm se ocupando desse tema. Nesse sentido, o conjunto expressivo de estatísticas e outras informações à disposição da sociedade revelam-se suficientes para demonstrar a operacionalidade de raça e racismo no Brasil.

Para Dubet (2001, p. 11),

De maneira geral, os domínios “privados” e “públicos” continuam bastante distantes e específicos, sexualmente marcados. Quanto mais se refinam os estudos, mais se evidencia a manutenção ou a consolidação de microdesigualdades. Assim, as meninas são as grandes beneficiárias da massificação escolar; mas, ao mesmo tempo em que obtêm melhores resultados que os rapazes, elas não se orientam para carreiras mais rentáveis, sobretudo as de formação científica. Os estudos mostram que as mulheres não ganharam em todas as frentes e que essa incontestável igualdade é “paga” por

novas desigualdades, tanto mais insuportáveis por entrarem em choque com uma progressão “objetiva” da igualdade.

No entanto, muitas vezes, esse quadro de injustiça revelado, visto ter sido interpretado por equívoco ou vinculação ativa ao mito da democracia racial como consequência da pobreza, deixa claro que a questão não é raça, a questão é classe e, em situações como essas, a análise de dados desagregados por cor permite derrubar tais visões e explicitar a permanência das desigualdades entre negros e brancos, mesmo nas esferas de pobreza e indigência. Nos lugares onde são medidos índices de pobreza tem-se evidenciado que os negros são os mais pobres, os mais indigentes entre os pobres, com uma grande vinculação entre raça e pobreza no Brasil e fora dele.

É possível observar uma prática de que efetivamente vive-se no Brasil uma sociedade onde o racismo acaba por determinar a classe social das pessoas.

É possível perceber alguns avanços sociais e econômicos. Porém, os avanços atuais não têm sido suficientes para produzir alterações significativas e imediatas na vida das mulheres negras. Isso se deve principalmente às deficiências e limitações das políticas em curso, resultantes das resistências entrepostas pelo racismo, por representantes de interesses contrários, mas também pelas inconsistências técnicas e políticas que essas ações experimentam. Isso direciona para as questões de gênero e suas interseccionalidades.

Gênero tem sido no Brasil, como também na maioria dos países do mundo, um dos maiores conceitos e ferramenta para a explicitação da existência das desigualdades no interior das sociedades e nações. De fato, é através da utilização do gênero como marcador das relações sociais e balizador das desigualdades sociais que medidas de reformulações das estruturas sociais e estatais têm sido propostas e empreendidas, especialmente a partir da década de 70 do século passado.

Entretanto, as formas como as perspectivas de gênero e equidades entre homens e mulheres estão sendo elaboradas e disseminadas não têm sido suficientes para confrontar, de modo incisivo ou aprofundado, os demais fatores envolvidos na produção de inequidades que atingem mulheres nas várias partes do mundo.

Isso significa dizer que não levar em conta as diferenças existentes, inclusive entre as mulheres, reforça o racismo e os demais fatores de exclusão social que transformam a vida de um enorme contingente de mulheres em violência e privação.

Vem daí um certo grau de atrito, diferenciação e disputa entre as perspectivas de gênero em relação a ações vinculadas à raça e classe, para além dos conflitos que o sexismo provoca.

É importante assinalar que o principal resultado desses conflitos tem sido, numa perspectiva de longo prazo, transformações cada vez mais profundas nos movimentos sociais e a busca por transformação das lutas e teorias feministas, de forma a eliminar qualquer perspectiva excludente dentro desses movimentos.

Para compreender melhor o que está em discussão, aqui, é preciso entender o que é ser uma mulher negra no país, na América, no mundo e seus significados.

As mulheres negras são diferentes umas das outras, são pessoas, indivíduos, portanto, únicas. Ainda assim, classificadas como grupo, possuem em comum fortes marcas decorrentes da existência do racismo, que cria um conceito de hierarquia diverso, no qual o que se representa como negras é considerado inferior.

Sociedades racistas, sexistas e lesbofóbicas constroem privilégios para um grupo minoritário de sujeitos que carregam as características consideradas ideais. Os brancos, homens, heterossexuais, os adultos, os que residem nas cidades, especialmente nas regiões de maior poder econômico, os que não possuem deficiência ou qualquer outra característica vista como desvantajosa.

As mulheres negras se inserem nesse grupo. Estão expostas à miséria, à pobreza, à violência, ao analfabetismo, à precariedade de atendimento nos serviços assistenciais, educacionais e de saúde.

Trata-se de uma minoria sem acesso aos bens e serviços existentes na sociedade e, em muito, expostas a diferentes formas de violência. Entre as consequências extremas dessa violência está o seu aniquilamento físico, político e social que chega a atingir profundamente as novas gerações. A situação de máxima exclusão pode ser percebida quando se analisa a inserção da população feminina em diferentes campos: social, político e econômico.

A força do racismo no Brasil é o principal fator de produção de desigualdade sempre, seja entre mulheres e homens, seja entre mulheres. Para a melhoria das condições de vida das mulheres negras o enfrentamento do racismo é fundamental e prioritário, o que significa uma melhoria não apenas em relação às mulheres negras, mas também em relação às mulheres negras e brancas.

Por outro lado, não reconhecer a influência do sexismo pode fazer com que se reforcem as desigualdades mesmo entre negros ou outros grupos identitários. Assim, destaca-se a utilidade da aplicação do conceito da interseccionalidade para retratar que diferentes fatores acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas; isso permite compreender e enfrentar, de forma mais precisa, as articulações entre gênero e raça, uma vez que estes não se desenvolvem

de modo isolado e não afastam outros fatores passíveis de produzir desigualdades e injustiças na vida cotidiana dessas pessoas.

Dessa forma, ações políticas e programas voltados para as mulheres negras devem, necessariamente, considerar a necessidade de enfrentamento não apenas do sexismo e do racismo, como também as inequidades decorrentes da pobreza, escolaridade, das condições precárias de saúde, da distância dos grandes centros e das dificuldades de acesso a transporte, diferenças culturais, orientações sexuais, lesbofobia, das necessidades específicas de cada pessoa e demais fatores que interagem na vida dessas mulheres.

Reconhecer a existência da dimensão da desigualdade que tão profundamente estrutura a sociedade no estado é essencial para que se possa enfrentá-la. Reconhecer que ela se expressa e se manifesta em diferentes níveis baseada em diferentes mecanismos é fundamental para avançar em direção a uma sociedade mais justa, equânime e igualitária.

Algumas desigualdades são persistentes na sociedade brasileira. E a desigualdade de gênero é uma delas; por mais que se tenha elaborado projetos com a finalidade de dissolver o binarismo de gênero, é possível perceber que ainda se encontra em todos os espaços sociais. É preciso considerar que essas desigualdades estão firmemente presentes na sociedade. Então, é indispensável encará-las e descobrir como elas operam, fazer a crítica dessas desigualdades para poder passar a um próximo estágio da história.

É importante a participação das mulheres historicamente invisibilizadas no processo social pensando na realidade atual. Também é muito comum encontrar discursos universalistas que priorizam a posição em determinado lugar que é masculino, que é heterossexual, tem um recorte de classe, de cor/raça e, portanto, diferenças em relação a esse padrão tendem a não ser consideradas, inclusive na maneira como se compreende o funcionamento da sociedade atual, na maneira como se olha para a própria história em busca das origens dos processos por meio dos quais se chegou até aqui e nas próprias relações cotidianas.

Torna-se relevante pensar os processos nos quais mulheres, negros, as populações oprimidas participam de maneira fundamental, mas quando se tece uma narrativa sobre esses processos a participação dessas pessoas é ignorada, é invisibilizada.

À medida que mulheres encontram determinado lugar na sociedade, frequentam determinados espaços, relacionam-se com outros membros da sociedade de determinada maneira, elas constroem uma experiência, uma linguagem e uma maneira de ver o mundo que lhes é própria, interferindo nos processos sociais a partir desse lugar.

Até aqui procuramos mostrar as definições de conceitos, concepções e constructos da pesquisa, também observando o elo entre patriarcado, patrimonialismo, machismo e misoginia

como uma realidade imposta e vivenciada pelas mulheres, ao longo dos séculos, em diferentes sociedades. Como afirma Bourdieu (1999, p. 7-8),

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

A partir desse entendimento de Bourdieu (1999), na próxima seção, 2.2, apresentamos uma discussão sobre *A formação da sociedade brasileira e a participação da mulher nos espaços públicos e privados*, para especificar de que modo as problemáticas e dificuldades vivenciadas pelas mulheres nos espaços públicos e privados nas relações sociais no Brasil, inclusive na escola, são fenômenos que se entrelaçam produzindo diferentes formas de violências contra as mulheres, principalmente nas relações entre meninas e meninos nos contextos escolares.

2.2 A formação da sociedade brasileira e a participação da mulher nos espaços públicos e privados

O objetivo desta seção é mostrar de que modo se deu a formação da sociedade brasileira e, nela, a participação da mulher nos espaços públicos, sejam elas mulheres brancas, negras, indígenas, pardas, “morenas”, “mulatas”, destacando o porquê do emprego destes dois últimos termos, apresentando uma crítica interpretativa sobre eles, seus empregos, sentidos e significados ao longo da construção da sociedade brasileira e de sua colonização e imperialismo europeu e, logo depois, na República e como se mantêm nas relações sociais de gênero.

Nessa perspectiva, para aprofundar essa discussão sobre *A formação da sociedade brasileira e a participação da mulher nos espaços públicos e privados*, propomos nesta seção uma subseção 2.2.1 *Divisão do trabalho e relações de poder nas diferenças de gênero: o que o patrimonialismo, o patriarcado e o autoritarismo têm com isso?*

É sabido que o povo brasileiro foi formado por muitos povos, incluindo o europeu, o africano e o indígena (Ribeiro, 1995). Isso ocorreu através de um processo conhecido como miscigenação, que é uma espécie de mistura de povos e de diferentes etnias, como, por exemplo, do europeu com o africano, do europeu com o indígena e do africano com o indígena e, até

mesmo, entre os três povos. Por isso, a população brasileira costuma ser classificada como multirracial.

Atualmente, o povo brasileiro é formado por diversas outras etnias, mas, inicialmente, logo após a chegada dos portugueses ao território que mais tarde seria chamado de Brasil, o povo brasileiro foi se formando por meio da miscigenação entre três povos: o português, o africano e o indígena, que já estavam aqui nas terras brasileiras.

Os povos indígenas são os habitantes originários do Brasil, quando o território não tinha nem esse nome. Nessa época, antes de 1500, existiam inúmeras etnias indígenas que viviam na região e ocupavam diferentes espaços do território brasileiro. Viviam em grandes comunidades, chamadas de tribos, e tinham um sistema de sobrevivência baseado na utilização do que era provido pela natureza, afinal, eles praticavam a caça, a pesca e a colheita de alimentos.

Com a chegada dos portugueses, em 1500, a vida dos indígenas foi duramente alterada. Além disso, ao longo dos anos seguintes, o número total deles foi drasticamente reduzido. Porém, foi com a chegada dos colonizadores portugueses que houve o primeiro marco na formação do povo brasileiro atual, pois com esse evento começou a ocorrer a miscigenação entre portugueses e indígenas. O negativo nisso tudo é que a chegada dos portugueses não foi um processo pacífico para a região, nem para os habitantes que já viviam no território.

Com o passar dos anos, o povo que vivia no continente africano também começou a chegar aqui no Brasil, porém mediante o processo de escravidão. Foram retirados de seus países, escravizados e trazidos ao território brasileiro pelos europeus para trabalhar em campos de plantações de café e de cana-de-açúcar.

Apesar de a escravidão só ter sido abolida em 1888, os africanos contribuíram para a formação do povo brasileiro não apenas através da miscigenação, mas também com muitos costumes e hábitos que, inclusive, fazem parte da vida de muitas pessoas até hoje.

Um detalhe interessante é que, embora esses três povos tenham sido importantes e de tenham formado inicialmente o povo brasileiro, atualmente os brasileiros são o resultado de outras imigrações também, como dos orientais, japoneses e chineses, também de outros países europeus, como Espanha e Itália, além, é claro, de norte-americanos. Por isso, os brasileiros são tão plurais.

Esse foi um período no qual as mulheres viviam apagadas na sociedade. Durante séculos, as mulheres foram excluídas dos espaços públicos e não eram nem reconhecidas como cidadãs. De lá para cá, foram muitas lutas e muitos esforços para que os direitos das mulheres fossem conquistados. Só depois da Revolução Francesa, em 1789, é que a conscientização da situação injusta das mulheres começou a ganhar força.

Preocupada com questões que, até então, escapavam das discussões dentro da Sociologia, como o respeito às diferenças de classe, condição das trabalhadoras e dos trabalhadores, Saffioti (1976) se ocupa dessa discussão sobre o lugar da mulher na sociedade de classes, em seu livro intitulado *A mulher na sociedade de classes*, uma atitude ousada para a época, o qual sofreu muitas críticas até se tornar um clássico.

O preconceito contra a mulher promove uma marginalização da mulher dentro da vida econômica. A autora (1976) compara o lugar da mulher nos diferentes sistemas econômicos e, a partir dessa comparação, chega à seguinte constatação: na medida em que diferentes sistemas econômicos trabalham com a diferença sexual de maneira distinta, compreende-se que o lugar da mulher dentro desse sistema é fruto não de uma condição de ser inerente ao ser mulher, mas é produto das necessidades desse sistema. O ser mulher vai se adequando àquilo que o sistema espera dela em cada um desses formatos (Saffioti, 1976).

A mulher sempre trabalhou em todos os sistemas desde que o ser humano é ser humano. Mas como ela se integra numa economia capitalista? De que modo a mulher, do ponto de vista econômico, vai se inserir nessa sociedade? De que modo vai ser integrada a esse modo de funcionamento econômico?

Na subseção 2.2.1 *Divisão do trabalho e relações de poder nas diferenças de gênero: o que o patrimonialismo, o patriarcado e o autoritarismo têm com isso?* discorreremos sobre como esse processo de desigualdades de gênero e o poder do macho (Saffioti, 1987) e a dominação masculina (Bourdieu, 1999) estão entrelaçados nas relações de gênero, os quais demarcam lugares/espços de homem e mulher, o ser homem e o ser mulher, na sociedade brasileira.

2.2.1 Divisão do trabalho e relações de poder nas diferenças de gênero: o que o patrimonialismo, o patriarcado e o autoritarismo têm com isso?

O trabalho de homens e mulheres na sociedade é organizado pela divisão sexual do trabalho e funciona com base em dois princípios: a separação e a hierarquia. O chamado trabalho produtivo, assalariado, é feito dentro das fábricas, nos escritórios, espaços externos à casa. Já o trabalho reprodutivo, chamado trabalho doméstico e de cuidados, é feito dentro de casa e não é remunerado. Essa divisão se aprofundou no capitalismo. O trabalho assalariado é sustentado pelo trabalho doméstico, mas o capitalismo que é patriarcal, faz parecer que um não depende do outro. Assim, os trabalhadores podem levantar cedo para ir para as fábricas com suas roupas limpas e passadas. Podem voltar para casa com um jantar pronto na mesa.

Mas quem faz o trabalho assalariado e quem faz o trabalho doméstico na sociedade? Nessa perspectiva, é possível olhar para o sistema capitalista perguntando o que o capitalismo produz como o lugar da mulher e como esse lugar se articula às necessidades de produção do capital.

Em seu livro *A mulher na sociedade de classes*, num primeiro diagnóstico, Saffioti (1976) afirma que a integração da mulher é inversa ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, em relação ao feudalismo, o capitalismo seria um modo mais desenvolvido, no qual as forças produtivas estariam mais desenvolvidas, mas do ponto de vista da ótica feminina esse novo modo de organização é um retrocesso. As condições dadas para a integração da mulher no sistema capitalista são piores do que aquelas que se verificavam dentro do feudalismo. Por que isso acontece?

Sob a ótica de Saffioti (1976) tem-se duas perspectivas marcadas por essa diferença de classe: mulheres que estão numa classe considerada burguesa; e mulheres que estão numa classe de trabalhadores e trabalhadoras e o modo como essas mulheres vão se relacionar com o sistema marcado por essa diferença. A mulher burguesa seria aquela que é impedida de atuar fora da casa: fica em casa cuidando da vida social, do marido, da reprodução da prole, das pessoas da família, não se inserindo no mercado produtivo. Segundo a autora, entre um sistema produtivo e a marginalização feminina encontra-se a estrutura familiar na qual a mulher desempenha suas funções naturais e mais a de trabalhadora doméstica e socializadora dos filhos (Saffioti, 1976, p. 115-124).

A mulher trabalhadora, por sua vez, não pode abrir mão da sua participação no mercado de trabalho, porque a renda da família não é suficiente para que se possa prescindir da participação no sistema fabril. Além disso, acaba acumulando uma dupla jornada, porquanto trabalha fora e dentro de casa, de modo que, conforme Saffioti (1976), o capitalismo não prescinde do trabalho das mulheres das classes inferiores.

As mulheres trabalhadoras sempre se lançam no mercado de trabalho e vendem a sua força de trabalho de um modo ou de outro. A exploração se dá à medida que as mulheres são lançadas no mercado de trabalho em condições desiguais em relação aos homens, porque estes vão receber uma remuneração maior do que as mulheres, as quais, por sua vez, terão que trabalhar mais horas para auferir rendimentos similares às suas jornadas, que serão, cada vez mais, estendidas.

Saffioti (1976, p. 133) discorre que

As classes sociais são atravessadas pelas contradições de gênero e de raça. É certo que entre mulheres e homens da burguesia há uma solidariedade de classe, pois aquelas se beneficiam da apropriação por estes da mais-valia criada pelos trabalhadores homens e mulheres. Porém, na classe trabalhadora, a solidariedade nem sempre é tão nítida. Tanto a mulher proletária, como a dos estratos médios disputam “com os homens de sua mesma posição social os postos que lhe possam garantir sustento”.

Acontece uma otimização da mais-valia em cima da condição feminina. Aquilo que se afirma quando o capitalismo opera uma espécie de generalização do modo como se calcula a hora de trabalho e a participação dessa hora de trabalho no valor final da mercadoria omite essas desigualdades que se colocam como componente na constituição desses valores. O trabalho das mulheres vale muito menos do que o trabalho dos homens dentro dessa conta.

Safiotti (1976) assevera que a posição entre homens e mulheres na sociedade de classes não é antagônica. Quando os oprimidos lutam pela sua emancipação, acabam libertando também os opressores que estão numa condição de não liberdade da qual eles não têm consciência, na visão de Paulo Freire. A autora acompanha essa visão nessa sua obra.

Embora os homens tendem a ver a participação das mulheres no mercado de trabalho como concorrência, trabalham no sentido de oferecer dificuldade para integração das mulheres no mercado de trabalho e essa posição masculina vai facilitar uma desvalorização do trabalho da mulher neste mercado, oferecendo uma chancela para que as mulheres tenham piores remunerações.

É como se nesse momento trabalhadores homens e os patrões estivessem numa aliança contra as mulheres trabalhadoras, porque isso assegura, ao menos em tese, para esses homens, a sua posição de dominação no interior da família: ele tem o salário maior do que o da mulher dentro da família, consegue assegurar um poder sobre essa mulher, ela vai depender dele do ponto de vista econômico, inclusive para garantir o sustento dos seus filhos.

Desse modo, existiria essa “aliança” perversa fazendo com que as mulheres recebessem salários mais baixos e essa condição de mais exploração incidiria particularmente sobre as mulheres das camadas mais baixas, principalmente as mulheres negras, que são as que recebem os piores salários dentro da sociedade brasileira. Essa posição de subordinação da mulher é assegurada dentro desse sistema que produz essas desigualdades.

A partir de uma consciência social crítica desse modo de funcionamento, é preciso se posicionar na defesa das populações mais oprimidas, grupos sociais mais oprimidos, mas, em princípio, o interesse de cada uma dessas pessoas não é comum (trabalhadores e burgueses).

À medida que a produção está em funcionamento, há um conflito de interesses em relação ao modo como os rendimentos obtidos com a venda das mercadorias vai sendo distribuído e como estão assegurados os direitos de uma e outra parte do processo.

Vale ressaltar que existem interesses particulares que, muitas vezes, podem representar anseios coletivos. Angela Davis (2016), por exemplo, destaca que quando uma mulher negra se move toda a sociedade se move com ela, porque à medida que existem tantas forças trabalhando para colocar a mulher negra em uma condição de subordinação, quando essa mulher negra consegue vencer essas barreiras para se colocar dentro de um outro patamar na sociedade de classe, ela abre espaços para que outras mulheres também possam alcançar essa mesma condição.

É claro que essa situação não diz respeito às lutas que são de ordem coletiva das quais não se pode prescindir. Erroneamente, dentro de uma leitura mais liberal, o modo como se vai enfrentar essas desigualdades não se resume a essas lutas individuais que não deixam de ser importantes, porque, à proporção que os setores oprimidos da sociedade conseguem alcançar uma melhor distribuição dentro da estrutura, vão se abrindo brechas dentro desse sistema para dirimir essas desigualdades.

As lutas precisam caminhar de maneira articulada. Daí as pessoas terem um pouco de dificuldade de compreender, como se uma forma de lutar tivesse necessariamente que prescindir da outra, o que não acontece – elas andam de mãos dadas.

As mulheres, mesmo hoje estando no mercado de trabalho, representam menos da metade da população economicamente ativa e, além da participação no mercado de trabalho da sociedade em geral, o trabalho doméstico ainda é de responsabilidade das mulheres.

Segundo Souto, Porcaro e Filgueiras (1993, p. 178), apesar do crescimento significativo da participação feminina no desenvolvimento econômico do Brasil, na última década a análise do setor informal permite constatar que esta participação se faz em condições muito desfavoráveis quando comparada à dos homens.

As mulheres são designadas prioritariamente para o trabalho doméstico, mas isso não significa que elas não estão no chamado trabalho produtivo. Estão simultaneamente no trabalho doméstico e de cuidado e também no chamado trabalho produtivo, assalariado.

Tem-se no Brasil e no mundo a chamada dupla jornada de trabalho e os dados têm demonstrado que as mulheres trabalham 30 horas a mais por semana do que os homens. Isso faz com que não se reconheça o papel econômico de todo esse trabalho que as mulheres realizam no âmbito da casa. O que vale é o que está no mercado. Para a sociedade capitalista, o que tem valor é o que está no mercado de troca, que são as mercadorias.

Naquelas famílias em que o homem é o único provedor da casa, o chefe, não existe uma outra mulher, os homens gastam apenas 15 horas com os cuidados da família. Isso significa que parte dessa tarefa que seria de responsabilidade dele é passada para uma outra mulher executar (empregada, mãe, namorada etc.).

Dessa forma, a divisão sexual do trabalho é uma questão de gênero. As mulheres ainda dedicam o dobro do tempo semanalmente às tarefas domésticas, ao cuidado dos filhos, com as pessoas idosas, comparado ao tempo dedicado pelos homens.

Isso diz muito sobre como se organiza a vida no cotidiano. A divisão sexual do trabalho é vista como um elemento central para que se possa entender a permanência das desigualdades de gênero. É central também porque olhando para as relações de trabalho é possível perceber que as desvantagens das mulheres não se estabelecem apenas numa perspectiva de gênero.

É conectando gênero, classe e raça, o que tem sido dito por pesquisadores que analisam as mudanças nas relações de gênero, no patriarcado, na modernidade. As mulheres, hoje, não são exatamente excluídas das relações na esfera pública, mas entraram em condições de desvantagem que vai sendo reproduzida no âmbito institucional, por um cotidiano que alimenta instituições que contam com papéis bastante diferentes de homens e mulheres e que qualificam o trabalho de homens e mulheres de maneiras muito distintas.

Conforme Souto, Porcaro e Filgueiras (1993, p. 178),

Mesmo em um setor caracterizado pela precariedade de trabalho em geral, as mulheres concentram os piores indicadores: menor proporção de vinculação à Previdência Social; menores níveis de remuneração; jornadas de trabalho reduzidas; local de trabalho pouco adequado às atividades econômicas e, além disso, uma elevada participação no trabalho doméstico remunerado. A situação das mulheres não brancas é ainda mais precária.

Isso é particularmente relevante quando se pensa na posição das mulheres negras que são maioria entre as pessoas que exercem o trabalho precarizado e são também aquelas que chefiam os lares com menor renda no Brasil. Então, observa-se que não se trata exatamente de pensar as mulheres na sua posição na vida doméstica, mas de entender como se articulam posições na vida doméstica e na vida pública, que tem a ver com o modo como o circuito da precarização do trabalho e da desvalorização das vidas das mulheres negras se estabelece.

A divisão sexual do trabalho é algo que tem consequências para além desse cotidiano doméstico, uma vez que, dedicando mais tempo às tarefas domésticas, as mulheres têm menos tempo para se dedicar a outras atividades, como a política, por exemplo. É um elemento muito importante para se entender o fato de que a renda média das mulheres permanece cerca de 25%

menor que a dos homens num momento em que elas têm maior acesso à educação formal. Então, não é possível utilizar o argumento de que essa renda menor guarda uma memória de quando as mulheres eram menos formalmente capacitadas para o exercício profissional. Não. Ela não guarda uma memória desse tempo. Ela é uma atualização de responsabilização desigual por outros aspectos da vida, como o trabalho doméstico, o cuidar dos filhos, o cuidar das crianças.

Essa renda desigual do trabalho tem relação sobretudo com um aspecto das relações de gênero: alguns tipos de trabalho são marcados pela gratuidade historicamente. O trabalho doméstico foi visto como um trabalho gratuito a ser exercido por mulheres em favor dos homens, que são, portanto, deles liberados. E mesmo quando são exercidos de maneira remunerada eles guardam esse registro da gratuidade.

O trabalho feminino é marcado por uma história da oferta gratuita de tipos de trabalho que só são pouco valorizados porque são exercidos por mulheres. Olhando de uma outra perspectiva, são trabalhos fundamentais pois não há como pensar o cotidiano sem que esses trabalhos não sejam realizados.

2.3 Estudos Culturais, “Estudos de Gênero”: os sentidos da escola e do ensino da diversidade

Afinal, chegamos no ponto crucial desta dissertação para mostrar a importância dos Estudos Culturais e Estudos de Gênero para interpretar e entender Narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na Escola Arte e Vida, Ipiaú-BA, considerando a relevância dessas perspectivas teóricas na construção de sentidos da escola e ensino da diversidade no contexto escolar e de que modo os autores que compreendem a cultura e os avanços advindos dessas perspectivas contribuiriam com a construção de conhecimentos, produção de conceitos, concepções, definições e construção de categorias desta pesquisa.

Em primeiro lugar, é importante destacar que os Estudos de Gênero, na década de 1970, surgiram baseados nos Estudos Culturais por meio de estudos, investigações e discussões feitas pelo grupo de pesquisadores do Centro de Estudos Culturais da Universidade de Birmingham, que logo depois se definiram como Estudos de Gênero.

No contexto latino-americano, algumas autoras e estudiosas de gênero, como Guacira Lopes Louro (1997), Carolina Escosteguy (2019, 2010) e María Lugones (2014), forneceram muitas contribuições como referenciais teóricos importantes para dar respostas à problemática desta pesquisa. Além de outros referenciais que trouxeram a discussão sobre o sentido da escola

e do ensino da diversidade no cotidiano escolar à luz dos Estudos Culturais e, especificamente, Estudos de Gênero, e que contribuíram para entender os significados das narrativas dos professores sobre o tema/objeto de estudo desta dissertação.

Segundo Turner (1990, p. 11),

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado.

É quase impossível acreditar que as pesquisas não são atravessadas pelos estudos culturais. During (1993) reconhece que quando as identidades se dissolvem ou são consideradas menos pertinentes pelos pesquisadores, buscam-se outros princípios de construção da identidade, tais como as matrizes da raça e do gênero, procurando sua relação com os meios de comunicação e com o consumo, pensamento que dialoga com as ideias de Stuart Hall (1997) no campo dos Estudos Culturais.

As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Em seu artigo *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas*, Candau (2011) esclarece que as diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se expressam, conforme mencionado anteriormente, em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças etc. –, reforçando a importância dos movimentos sociais que chamam a atenção para as injustiças, desigualdades e discriminação. Essa é uma luta pela igualdade de acesso e reconhecimento cultural e político.

Gimeno Sacristán (2001, p. 123-124) escreve que

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando

tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

Atualmente, as escolas recebem uma gama muito diferente de alunos. Dependendo da região onde está localizada, a diversidade é muito grande. E os educadores precisam pensar a respeito dessa questão, porque os alunos trazem consigo as diferenças de raça, de gênero, etnias, enfim, uma gama de diversidades para que o professor fique atento e possa desenvolver um trabalho de qualidade.

Costa (2008, p. 496) salienta que

Professores e professoras exercem sensíveis e estratégicos papéis políticos e éticos à medida que estão diretamente implicados com o quadro que procurei descrever. Vendo-se a educação formal institucionalizada como um poderoso espaço narrativo, os discursos que aí circulam produzem e reforçam as desigualdades. As disciplinas escolares, seus conteúdos, rituais e práticas, bem como as formas de gestão e administração das escolas e dos seus estudantes, são territórios marcados por hierarquias e perversas estratégias de subordinação e marginalização. Os discursos dominantes da cultura, como tem sido o caso dos “saberes que realmente valem” – as disciplinas –, ou das “visões de mundo verdadeiras” – as narrativas da filosofia ocidental, por exemplo, a do sujeito moderno centrado e racional –, circulam no espaço escolar como se fossem completamente “naturais”, indiscutíveis, livres de qualquer suspeita.

Assim, o grande desafio, hoje, do professor é a perspectiva metodológica adotada por ele, os seus saberes e prática pedagógica, para que ele possa cumprir realmente com o papel principal em sala de aula, ou seja, o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem necessário à perspectiva crítica da educação e construção dos saberes dos alunos.

As escolas têm uma função social a cumprir e para que a cumpram com qualidade é necessário que o professor trabalhe de forma adequada e com conhecimentos consistentes com os seus alunos, respeitando, principalmente, a diversidade entre eles.

A questão da diversidade já está prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, ao afirmar que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Está bem claro também no seu inciso 14º que é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado sigilo da fonte quando necessário ao exercício profissional. Nesse sentido, é preciso que a escola fique atenta às questões principais de diversidade. As crianças e os

adolescentes recepcionados trazem consigo uma cultura que é diferenciada e a escola e o professor não podem agir com indiferença diante disso.

Como já mencionado, a escola tem que cumprir com a sua função social. A educação formal, de fato, acontece onde? Na escola, dentro da escola. Qual é o local? Na sala de aula. Quem é o responsável? O professor. Logo, é importante desenvolver atividades e ter habilidades e competência necessárias para trabalhar com a diversidade dos alunos que recebe.

Diversidades são as diferenças culturais trazidas para dia a dia. Então, é imprescindível pensar a diversidade na educação, a dinâmica da sala de aula com os alunos, quem são esses alunos, que cultura trazem, como trabalhar com as diferenças dentro da sala de aula. É necessário conhecer esse aluno, é preciso saber que bagagem ele tem e, principalmente, o professor precisa ter competência suficiente para entender que os alunos aprendem de forma diferente, que os alunos não são iguais e que eles têm períodos diferentes de aprendizagem uns dos outros.

Para Moreira e Candau (2005, p. 41),

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Para isso, é importante ter uma escola flexível que valorize as diferenças que os alunos trazem. Muitas vezes não se entende o porquê de o processo ensino-aprendizagem não estar acontecendo. Todos aprendem da mesma forma? Não. Todos aprendem no mesmo ritmo? Também não. É importante que o professor entenda, planeje e faça suas atividades a fim de contemplar essas diferenças individuais onde a escola está, na realidade em que a escola está inserida.

Como intelectuais que prestam um serviço público, e devem educar para a cidadania responsável, professoras e professores precisam se envolver com as políticas culturais presentes nos textos e nas práticas da cultura que circulam e operam na escola ou fora dela (Costa, 2008).

A Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Federal de Educação (CNE) e Ministério de Educação e Cultura (MEC), estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Em seu artigo 2º está expresso que

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012).

É necessário trabalhar metodologias, estratégias e atividades que desenvolvam nos alunos o respeito, que eles se respeitem entre si, porque é com a cooperação e o respeito mútuo que o processo ensino-aprendizagem se dá de forma mais adequada e com mais qualidade.

Pode-se desenvolver junto aos alunos as múltiplas inteligências, valorizando os estilos de aprendizagem. Cada um aprende de uma forma, cada um aprende de um jeito, mas com isso também aproveitando e estimulando essas aprendizagens diferentes. Se o aluno tem um estilo diferente, é preciso estimular para que este valorize outros modos de aprendizagem também. Isto significa valorizar a diversidade de culturas, as várias formas de ver o mundo, respeitar o outro e a si mesmo. O respeito é o elemento fundamental na questão da diversidade. Com isso, estará cumprindo o que prevê a LDB 9394/96 em seu artigo primeiro, quando afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em seu parágrafo primeiro essa lei disciplina a educação escolar que se desenvolve predominantemente por meio de ensino e instituições próprias; e em seu parágrafo segundo propõe que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Dessa forma, o professor estará cumprindo o seu papel, a escola desenvolvendo a sua função social e formando um cidadão que seja politicamente correto, para ser inserido no mercado de trabalho e na sociedade, um cidadão participativo e desenvolvido em toda sua amplitude humana e social.

O processo ensino-aprendizagem e as condições de funcionamento da escola, em seus propósitos educativos e formativos, estão interligados com o enfrentamento dos conflitos das discriminações e exclusões que nela ocorrem. Portanto, é fundamental proporcionar reflexões sobre uma didática que permita compreender o modo como as representações sobre o outro, diferente, estão implicadas nas práticas pedagógicas escolares.

É preciso admitir que na escola, desde sempre, esteve/está presente uma série bastante diversificada de artefatos culturais, mesmo quando não nos damos conta disto (Alves, 2003). Seria uma grande utopia acreditar que a escola, espaço que recebe alunos de lugares diferentes, histórias diferentes, crenças e valores distintos, é um espaço homogêneo, e que não se aplica o conceito de diversidade em todos os seus aspectos (cultural, político e social).

Os estudos culturais e os estudos de gênero colaboram para uma maior compreensão dos sentidos da escola e do ensino da diversidade. É importante investir em uma revisão do currículo e das relações escolares, privilegiando a igualdade entre os sexos e as expressões de gênero. Infelizmente, a escola ainda, ao lado da família, é identificada como um dos principais espaços de discriminação e de estigmatização de crianças e jovens

No próximo subtópico, *2.3.1 A escola e as desigualdades sociais de gênero entre meninos e meninas e suas intersecções com raça/etnia e classe social*, apresentamos uma discussão sobre o espaço escolar e a reprodução das desigualdades de gênero, com destaque para os estereótipos de bom aluno, mau aluno, fracasso e desempenho escolar, igualdade de oportunidades num ambiente de aprendizagem.

2.3.1 A escola e as desigualdades sociais de gênero entre meninos e meninas e suas intersecções com raça/etnia e classe social

Não devemos ignorar que a escola, em algum grau, reproduz desigualdades sociais de gênero que se expressam pelo machismo, misoginia, sexismo, além de suas intersecções com raça/etnia, religião/crença, classe social, idade, dentre outros marcadores sociais da diferença. Essas desigualdades são praticadas por um sistema e cultura patriarcal, colonial, hierárquica, provocada pelos homens contra as mulheres – e as mulheres negras têm sido as maiores vítimas dessa relação.

Apesar da escola ser entendida como um lugar democrático, público, local de acesso ao conhecimento por todos, não é exatamente dessa forma que se dá o processo. Estamos no século XXI, mas, ao que parece, a escola se mantém no século XIX, com práticas pedagógicas excludentes, preocupação com o cumprimento do programa didático, com conteúdos que não dialogam com a vida social do aluno.

A impressão é a de que a escola ainda é uma instituição que está alheia ao contexto social atual, não acompanha as mudanças sociais. Não visualiza os seus próprios problemas, sempre buscando justificar a falta de êxito dos alunos no processo ensino-aprendizagem em fatores externos a ela. Ignora o multiculturalismo e é melindrosa para tratar sobre assuntos importantes para a formação do aluno enquanto cidadão.

A escola ainda reproduz o que a sociedade considera ideal para ser aprendido (Ferraro, 2010). O aluno que vem de uma família pobre, que não tem o capital cultural necessário para ter uma boa trajetória escolar, acaba sendo excluído. Esse processo de exclusão, na maioria das vezes, se dá no momento da avaliação, o que só contribui para o aumento das desigualdades. A

partir desse entendimento, Ferraro (2010) afirma que a dimensão classe social continua a exercer influência determinante no campo da educação.

Daí a preocupação de muitos pesquisadores com o fracasso escolar de meninos e meninas; dos meninos em maior grau, acentuados pela condição da cor negra e pobres. É muito preocupante a fala dos professores durante o processo avaliativo quando deixam claro que os critérios subjetivos, principalmente o critério comportamento, têm se sobressaído em detrimento aos critérios objetivos. Isso é muito perigoso, porque reforça os estereótipos de gênero e suas intersecções com raça/etnia, classe social, que, ao contrário de serem combatidos em todo e qualquer espaço, têm se destacado dentro do ambiente escolar (Carvalho, 2001).

Conforme Luckesi (2002), avaliar a aprendizagem é um ato de amor, que busca inserir o educando num aprendizado satisfatório, considerando toda a sua experiência de vida. Isso significa que os critérios objetivos da aprendizagem devem figurar todo o processo de avaliação, porque existe uma intenção de elevar todos os alunos a um mesmo patamar de aprendizagem. É um processo que deve estar desvinculado de todo e qualquer marcador social, seja gênero, raça ou classe.

Para Scott (2005, p. 15), a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. Como o processo de avaliação da aprendizagem envolve o destino de crianças e adolescentes que estão em fase escolar, o cuidado se faz necessário a fim de que não sejam cometidas injustiças e, conseqüentemente, a exclusão dos educandos do processo educacional.

Carvalho (2003) é uma referência importante que traz contribuições para essas discussões, porque tem se posicionado sensivelmente nos estudos sobre os marcadores de gênero e sua interseccionalidade com relações de raça/etnia, classe social, dentro do espaço escolar. Para a autora, em reflexões dessa natureza, não se trata de uma acusação contra professores e professoras por uma intensa discriminação racial e de gênero. É a percepção de que esses marcadores estão presentes nos processos cotidianos e, dentro da escola, no processo de avaliação da aprendizagem.

Na visão do educador, o bom aluno é aquele que faz silêncio ou que não se envolve na inquietação da turma quando, na maioria das vezes, a agitação ou o próprio silêncio transmitam um julgamento da forma como o professor conduz a aula e este não percebe. O silêncio é inerente às meninas e a inquietação é própria dos meninos, “porque a menina é bem comportada e o menino é indisciplinado”.

Saffioti (2004), em seu livro *Gênero, patriarcado e violência*, confirma essa reflexão quando lembra que as mulheres são sempre relacionadas à comportamentos dóceis, apaziguadores, ao passo que os homens são incentivados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, como demonstração de força e coragem.

O professor necessita desse comportamento de passividade dos alunos porque ainda está preocupado com a transmissão dos conteúdos, sem contar com a necessidade do posicionamento crítico dos alunos diante das temáticas que são levadas para a sala de aula. Os objetivos da aula não são pensados para os alunos, mas estão centrados nas expectativas do professor sobre o conteúdo abordado.

O conceito de bom/boa aluno/a e mau/má aluno/a está relacionado a elementos comportamentais e não na aprendizagem. Esse mau aluno que, via de regra são meninos e, em sua maioria, negros, é avaliado negativamente, o que o afasta da convivência com os demais, demarcando diferenças entre os que são ditos bons alunos.

Toledo e Carvalho (2018) afirmam que os maus alunos, devido a essa rotulação, não são recepcionados pelo grupo nas atividades escolares e que, por esse motivo, não se envolvem com a aprendizagem nem com a instituição escolar como um todo. Ou seja, é nítida a exclusão desses grupos durante o processo de aprendizagem, o que irá refletir na avaliação.

Por outro lado, não só os meninos, mas também as meninas podem apresentar esse comportamento que não condiz com o que se espera no modelo de feminilidade, comportamentos mais assertivos e menos passivos, sem que isso comprometa o seu rendimento escolar.

Para Vianna e Umbehaum (2006), o mau rendimento, quando meninas, reforça o estereótipo de que não existe espaço para as mulheres no saber, denotando “burrice”, incompetência, restando como lugar de atuação o lar; no caso dos meninos, a reprovação, na visão dos professores, soa como coisa de moleque, rebeldia. Esses rótulos são perversos quando se pensa uma educação mais democrática, pautada na igualdade de oportunidades.

Vale ressaltar que, enquanto dentro do conceito de feminilidade as meninas são vistas como exemplo de disciplina, no contexto de aprendizagem, em contrapartida, quando um menino foge a esse padrão de agressividade e indisciplina e atinge boas notas, é taxado de “bicha”, mulherzinha, o que o leva a recorrer à indisciplina, mau desempenho, como forma de reafirmar sua masculinidade (Carvalho, 2003).

As consequências dessa forma de avaliar são imensuráveis. O professor, muitas vezes devido à falta de formação continuada, não se dá conta dos perigos que norteiam a sua prática e age de forma involuntária. É preciso um alerta nesse sentido.

Ferreira, Santana e Eugênio (2020, p. 499) discorrem que

As crises na educação, cultura, saúde, economia, política, aceleram e escancaram as desigualdades e exclusão social, sem precedentes. Cumpre lembrar que a exclusão social é um fenômeno totalitário que ameaça à democracia brasileira e aumenta conflitos, contradições no cotidiano, na vida das pessoas pobres, negras, homossexuais, moradores de periferias, e se acirram nos sistemas baseados no assistencialismo, dominação, totalitarismo, autoritarismo, machismo, homofobias.

Os reflexos dessa avaliação por critérios subjetivos saltam os muros da escola e serão refletidos na sociedade como um todo, tanto aumentando a exclusão social quanto as desigualdades.

Em seu ensaio *A crise na educação*, Arendt (1997) afirma que, ao se considerar os princípios da educação, é importante romper paradigmas e perceber que a mudança depende apenas de reflexões e ações humanas a fim de interromper processos que tornam rígido o sistema educacional. Para a autora, é preciso refazer os caminhos. Dessa forma, podemos compreender que é importante um estudo sobre os critérios do processo avaliativo com foco no conceito de gênero e raça e todas as dimensões responsáveis pela construção e reprodução das desigualdades.

Por essa razão, a escola e seus professores deverão refletir sobre o que significa a atenção à diversidade nos espaços escolares e buscar estratégias para atender adequadamente o conjunto de alunos e alunas de diferentes classes sociais, gênero, raça, etnia, religião, dentre outros marcadores sociais da diferença que se entrelaçam e provocam preconceitos, discriminação e exclusão social e escolar.

Sobre essa discussão, Carvalho (2004, p. 277) reforça:

O que estou propondo é que consideremos o processo complexo de atribuição de cor e de raça no contexto escolar como um processo com múltiplas direções: ao mesmo tempo a raça negra seria mais facilmente atribuída a crianças com dificuldades escolares, mas também esses problemas escolares, tanto de aprendizagem quanto de disciplina, podem estar se desenvolvendo com maior frequência entre crianças percebidas e que se auto-percebem como negras. Frente ao racismo e ao silêncio quanto às relações inter-raciais e às particularidades da produção cultural da população negra, já constatados em nossas escolas por diversos estudos, essas crianças tenderiam a desenvolver uma relação difícil, dolorosa mesmo, tanto com a escola como instituição, quanto com a aprendizagem propriamente dita, encontrando muito mais obstáculos para atingir o sucesso escolar que as crianças percebidas como brancas.

A autora (2004) acrescenta que as meninas, desenvolvendo em menor proporção comportamentos abertamente indisciplinados ou transgressores, seriam também ao mesmo tempo menos percebidas como negras e como portadoras de dificuldades escolares.

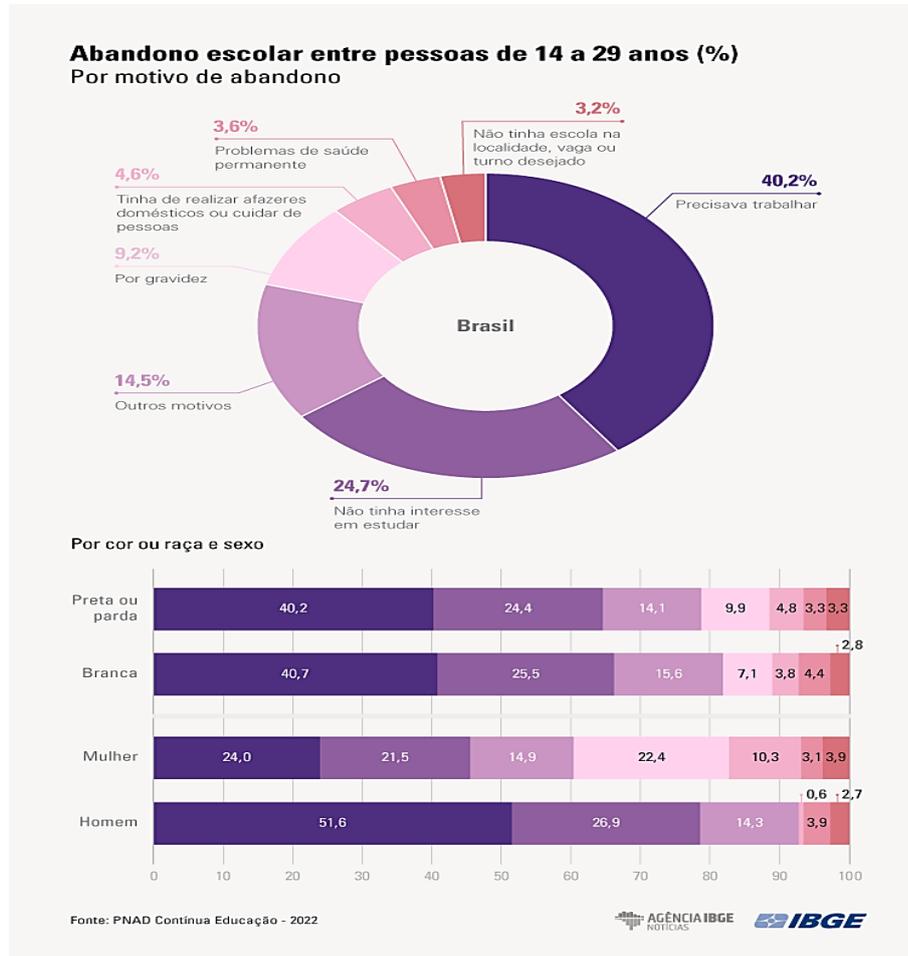
Portanto, a escola e as desigualdades sociais de gênero entre meninos e meninas e suas intersecções com raça/etnia e classe é uma questão que precisa do envolvimento de todos (professores, merendeiros, bibliotecários, enfim) na discussão.

2.3.2 Desigualdade de gênero entre meninos e meninas afeta a sociedade e a escola

A desigualdade de gênero entre meninos e meninas continua sendo um problema que afeta as relações de gênero em diferentes espaços da sociedade e, na escola, as encruzilhadas entre questões de gênero, raça/etnia e classe social representam uma preocupação crescente de educadores, gestores escolares, pais/responsáveis por alunos e pesquisadores, além de estudos sobre acesso e permanência de alunos e alunas na escola.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, muitos jovens, meninos e meninas, principalmente quando negros, não conseguem concluir o Ensino Médio. Entre as mulheres negras, os índices são ainda maiores. O Gráfico 1, a seguir, mostra o abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%) por cor ou raça e sexo, conforme pesquisa do IBGE (2022).

Gráfico 1 - Dados de abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%), por motivo de abandono, Brasil - 2022



Fonte: IBGE (2012).

O abandono escolar possui raízes sociais. Muitas meninas engravidam e não conseguem concluir os estudos; outros, quando completam 18 anos ou até menos, precisam trabalhar para ajudar na renda familiar e, na maioria dos casos, não conseguem conciliar trabalho e estudo. Alguns alunos, filhos de mãe solteira, que saem para trabalhar, precisam cumprir o papel de pais, conciliando os estudos com as atividades domésticas e os cuidados com os irmãos menores.

Isso justifica, segundo estudos que tratam do racismo brasileiro (IBGE, 2022, dentre outros), o fato de nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a maioria dos alunos serem negros. Mesmo após a Lei 10.639 de 2003, que obriga o estudo da cultura Afro e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda existe muito preconceito dentro das escolas, o que aumenta o abandono escolar de meninos e meninas pretos/as.

Essa dificuldade de pretos e pretas concluírem o ensino médio tem relação direta com a formação da sociedade brasileira. Isso afeta, sobretudo, os jovens negros da periferia.

Por isso, não podemos deixar de destacar, por exemplo, a importância de uma discussão sobre a importância do diálogo sobre raça, gênero, etnia, sexo, sexualidade dentro do ambiente escolar, nos espaços socioeducativos, de interações e construção de sociabilidades entre alunos, considerando questões sobre identidade de gênero e suas interlocuções com raça, etnia, classe, visto que a escola é parte integrante da sociedade e busca a formação integral do indivíduo. Além disso, a formação docente é muito importante, afinal, o professor deve estar preparado para tratar dessas questões com necessária atenção na escola.

É fato. A forma como esses conceitos são encarados por professores/as pode influenciar no comportamento e postura dos/as alunos/as, na construção de suas identidades e respeito à diferença e diversidade sexual, de gênero e suas intersecções com raça/etnia, classe social.

Sabemos que são diversos os preconceitos que a sociedade e a escolar mantêm sobre o que é ser menino e ser menina, essa não é uma questão nova e exige mudanças na escola e nos seus processos de escolarização, de relações sociais, de gênero, raça, etnia, formas de perceber a sexualidade entre seus/as alunos/as.

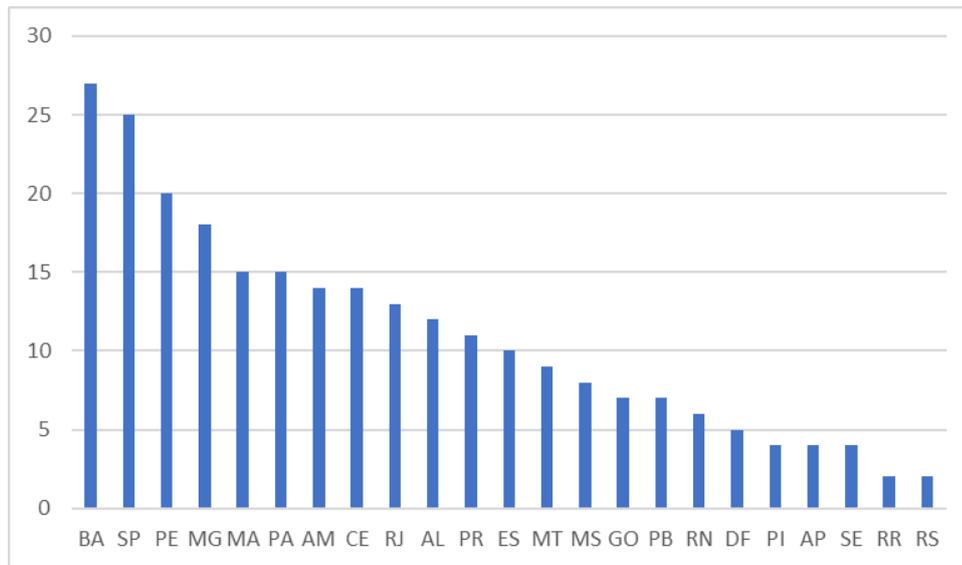
Não é novidade. Falar de sexualidade e gênero dentro da sala de aula provoca muitos questionamentos, inquietações, pois esse é um tema delicado, cercado de estereótipos, preconceitos, tabus, mas devido a sua importância na formação dos/as alunos/as, a escola não pode deixar passar despercebido, ignorado.

Esse assunto pode esbarrar, muitas vezes, em (pré)conceitos quando se aborda o que deveriam ser os papéis femininos e masculinos, o que é ser menina e menino, homem e mulher. E as implicações sobre o tema sexualidade e gênero na escola têm se intensificado e são termos que estão imersos no cotidiano da vida social, fazendo-se presentes através de símbolos, normas, doutrinas, em diferentes espaços sociais e instituições e se encontram imbricados através das complexas redes de relações entre os sujeitos (Louro, 1997).

Sobre isso, em 2011 houve uma discussão em todo o território nacional sobre um material produzido por especialistas sob encomenda do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2011), para promover o Brasil sem homofobia nas escolas. Mas a iniciativa não resistiu às pressões de congressistas ligados a entidades religiosas, o que levou o Governo Federal a retroceder e a impedir o andamento do projeto. No entanto, um levantamento feito pelo Grupo Gay da Bahia - GGB (CIEGLINSKI/EBEC, 2012) revela que a cada 33 horas um homossexual é assassinado no país.

O Gráfico 2, adiante, mostra o número de mortes violentas de LGBTQIA+ por estados brasileiros no ano de 2022.

Gráfico 2 - Mortes violentas de LGBT+ por Estados brasileiros - 2022



Fonte: Grupo Gay da Bahia (2022).

Por isso, é importante ter a clareza de como a educação pode contribuir para promover a diversidade, quebrar estigmas, respeitar a diferença e, assim, evitar casos de violência nos espaços escolares e sociais.

Não há dúvidas de que *Sexualidade e identidade de gênero* é um tema que deve ser discutido na escola e precisa se constituir como um assunto curricular para pensar sobre a formação do aluno, não só a questão de gênero, mas, também, corpo, desejo, dúvidas, anseios – elementos que não podem ser apagados dentro da sala de aula.

Para Lopes (2008), os corpos na escola não têm desejo, não se vinculam a prazeres eróticos e não existem como forças constitutivas de quem são nas práticas sociais.

Em relação à questão de gênero, o aluno começa a se perguntar sobre o que é ser masculino, o que é ser feminino, começa a se perceber masculino ou feminino, ou nenhum dos gêneros. Muitos, inclusive, não se veem dentro de padrões estabelecidos para o masculino ou feminino. Há um conflito de fronteira ao mesmo tempo em que este se vê identificando-se com o gênero oposto.

O que tem acontecido é que a sociedade padroniza os conceitos de masculinidade e feminilidade e preconiza privilégios da branquitude, preconceitos de raça/etnia que se entrelaçam com gênero. Na infância, aprende-se que o masculino tem que gostar do azul, ser violento, gostar de carrinho e o feminino tem que gostar de rosa, ser dócil, brincar de boneca. Esses padrões estão bem estabelecidos e rígidos, inexistindo a possibilidade de transgressão.

Quando isso tende a acontecer, é comum as escolas montarem um esquema de vigilância, definir limites e espaços desses corpos. Logo, o tema deve ser um assunto curricular

para que a escola comece a repensar os seus espaços, pois o momento do brincar, por exemplo, não é visto como o momento da livre brincadeira e, para muitos meninos e meninas, as roupas, os brinquedos e as brincadeiras do gênero oposto são mais atrativos.

Nesse contexto, torna-se indispensável discutir a importância da formação continuada de professor, os saberes docentes, com cuidado para não os responsabilizar pelos equívocos sobre gênero e sexualidade dentro da escola.

A educação deve ser pensada como uma prática política de formação para a cidadania, vida, condição humana e isso implica o compromisso de assegurar a liberdade de expressão e entender que questões relacionadas a gênero e sexualidade, muito antes de consistir numa determinação estável, segura e supostamente natural, são identidades fluidas, contraditórias e cambiantes. Mas, desde sempre, convenções sociais violentas e arbitrárias tentam construir uma certa inteligibilidade dos corpos.

O que se pretende é que essas ideias de macho/masculinidade, fêmea/feminilidade sejam elementos consequentes e é como se naturalmente essas experimentações fossem vivenciadas. O que se observa é que ser masculino ou ser feminino constitui o reflexo de uma norma, ou melhor, a expressão de uma convenção social do que qualquer outra coisa. Nem sempre o menino brincar de boneca, a menina brincar com o carrinho, o menino usar um vestido quer dizer algo sobre a sexualidade dessa criança quando se tornar um adulto. Para a criança, não existe clareza do que são esses padrões, do ser masculino, ser feminino.

Esses conceitos estão mais concretizados no pensamento do adulto. Existe aí um pânico moral quando as pessoas ultrapassam essas fronteiras de gênero, porque entende-se que estariam cruzando as fronteiras da determinação do exercício da sexualidade.

A questão não é julgar a escola, mas, ao mesmo tempo, pensar a escola como um espaço político importante para o exercício da liberdade das crianças e jovens. Assim, as universidades, os movimentos sociais têm o compromisso político de ofertar e oportunizar a formação docente para refletir sobre gênero e sexualidade dentro da escola.

Por mais que o ser humano seja um ser completo, gênero é uma construção social, identitária. Existem possibilidades de ser masculino e ser feminino, e a orientação sexual está atrelada à sexualidade que, embora sejam conceitos que andam juntos, precisam estar bem definidos. Então, quem tem pênis é masculino e, necessariamente, tem que ser heterossexual como convenção social compulsória. Muitos jovens já sofreram violência relacionada a gênero ou sexualidade e a maioria tem consciência do que essa violência representa como ela acontece na sociedade e porque acontece.

Por isso, é importante discutir essa temática a fim de conter o número de casos e vítimas fatais da violência relacionada a gênero e sexualidade. Dentro da sala de aula, os alunos já apresentam anseios que conduzem a discussões sobre gênero e sexualidade, embora para alguns ainda exista um certo receio em falar sobre o assunto, uma vez que isso tem sido visto como um tabu, historicamente pensando a educação. É possível que alunos/as já tenham consciência da importância dessas discussões para evitar que esse tipo de violência aconteça dentro da escola e em outros espaços sociais.

Nos dias atuais, os jovens, principalmente dos grandes centros urbanos, estão anos à frente dos adultos e dos professores nas discussões de gênero e sexualidade. Enquanto o professor ainda resiste para tratar sobre o assunto, os jovens já discutem de maneira muito natural. Entendem que existe homofobia, bifobia, transfobia, violências de gênero. Muitos já são militantes de movimentos sociais.

O conservadorismo vivido não apenas pela escola, mas por toda a sociedade, nos dias atuais, é intensificado pelo avanço de forças fundamentalistas que produzem repercussões em todas as políticas públicas. A educação é uma delas. Os professores são apenas sujeitos que se movimentam nesse campo de possibilidades que se apresenta aos docentes de todo o país.

A precariedade em termos de financiamento público para a educação, formação continuada, tudo isso traz como reflexo a vulnerabilidade das condições e possibilidades para que os professores possam enfrentar preconceitos dentro da escola.

É importante pensar nos/as professores/as gays, lésbicas ou quaisquer que sejam sujeitos que de alguma forma tencionam essas posições em suas vidas e que muitas vezes sofrem ameaças no cotidiano escolar. Por isso, as políticas públicas são necessárias para garantir a liberdade de expressão e pensar que gênero e sexualidade podem funcionar como uma epistemologia de mundo, e não apenas como prática regulatória, possibilidades de pensar novas relações, novas formas de vida e de conhecer aquilo que toca a experiência humana.

No Brasil, poucos cursos de licenciaturas têm a disciplina Sexualidade e Gênero (Mattos, 2018), elemento muito importante para a formação docente, pois começam a perceber que faz parte de uma formação geral do aluno e, querendo ou não, virá à tona no cotidiano escolar.

Sobre isso, Sposito (2003, p. 221) chama a atenção para

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da

escola, a via não escolar [...]. A autonomização de uma sub-cultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo.

Esse pensamento de Sposito (2003) mostra que a formação docente, como política pública, precisa ser pensada como aspecto importante, inclusive para refletir sobre violência sexual, de gênero e outras violências. A escola pode ser um palco de liberdade, proteção e discussão para crianças, meninos e meninas, inclusive os professores e toda a comunidade escolar. Discutir questões LGBTQIA+, diversidade sexual e gênero não diz respeito única e exclusivamente a gays, lésbicas, travestis ou transexuais.

Diz respeito também a todas as pessoas que vivem empoderadas pela norma da heteronormatividade, sobre a qual existe uma compreensão de que a heterossexualidade é algo natural e inquestionável. As questões de identidade de gênero e orientação sexual sempre existiram, porém desde sempre foram sufocadas, reprimidas.

Hoje existe uma maior liberdade para tratá-las. E dentro da escola torna-se uma discussão fundamental, porque faz parte da identidade e a educação tem objetivos essenciais que dialogam com esse conceito: o desenvolvimento da pessoa como ser humano, cidadão e para o trabalho. Discutir sexualidade e gênero na escola é tratar da diversidade.

Para Candau (2008, p. 15),

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

A sociedade não costuma dar espaço, ouvir meninos e meninas, como eles se sentem, como se posicionam. Geralmente impõe e define o que cada um é e traz o preconceito social, em todas as suas formas. Não existe uma reflexão no sentido de perceber que a própria palavra preconceito se demonstra errônea em todos os seus aspectos, já que significa construir uma ideia sobre algo sem ter o verdadeiro conhecimento do que venha a ser.

Essa questão que envolve a identidade do sexo e não necessariamente o sexo biológico é fator de um grande preconceito social e na escola, que é o centro de transformação, pouco se percebe a busca por outros caminhos.

Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (Candau, 2008, p. 32).

Surge, então, uma expressão chamada ideologia de gênero, que é um tanto polêmica. Para o professor, a sexualidade e as discussões de gênero sempre foram um grande tabu para ser discutido em todos os sentidos. Quando se abre um diálogo para falar sobre essas questões, em regra, o julgamento é que o objetivo dessas discussões é destruir as famílias, um discurso totalmente conservador. O que se deseja é que a escola seja um lugar seguro onde todos e todas sejam respeitados na sua individualidade.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizarmos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (Candau, 2008, p. 25).

Na verdade, cada indivíduo-sujeito tem a sua forma de ser. As pessoas são diferentes, e essas diferenças precisam ser respeitadas. Isso é fundamental nessa discussão. A ideologia é um movimento falacioso e não permite discutir esses temas que estão dentro da escola, nas construções sociais e espaços de convivência entre alunos/as nos ambientes de aprendizagens e formação humana e cidadania. Toda essa polêmica acaba atrapalhando o trabalho do professor, que é prestar os esclarecimentos e dar liberdade para os alunos se expressarem.

No entanto, a escola é, antes de tudo, um lugar apropriado para uma preparação para a liberdade do pensamento, da pluralidade, da compreensão do outro. O ambiente escolar não deve ser como no Brasil habitualmente se pensa: aquele centro institucional onde o aluno recebe bagagens de diferentes disciplinas escolares. Isso até era concebido. Nos tempos atuais não, quando a um toque de mouse tem-se acesso a inúmeras informações. Essa liberdade deve ser a função essencial da escola. De certa forma, está comprometida devido a preconceitos que persistem, alimentados por discursos machistas, misóginos, sexistas.

A escola é parte integrante da sociedade. Não se pode fechar os olhos para o que está acontecendo a sua volta. Como extensão de extrema importância, sua função também é orientar junto às famílias no sentido de preparar esses alunos para o mercado de trabalho, mas, também, para viver de forma mais responsável.

Para Carrano (2008, p. 201), a instituição escolar pode desempenhar um papel importante neste processo de escolhas identitárias e construção de autonomia pessoal dos jovens, desde que se encontre aberta ao diálogo com as novas gerações. Durante o período escolar, o indivíduo passa por várias transformações: física, emocional, relacional. As mudanças nas relações entre meninos e meninas são percebidas: o primeiro encantamento, os círculos de amizade entre pessoas do gênero oposto.

Carvalho (2001, p. 109) identifica na sua pesquisa,

[...] efetivamente, o envolvimento de grande parte das crianças de ambos os sexos em conversas sobre namoro, com troca de bilhetes, intrigas, idas e vindas das carteiras e até das salas de aula, além de grande interesse por temas ligados à sexualidade e à intimidade amorosa (procura por livros, conversas, perguntas às professoras e pesquisadoras).

Observamos, portanto, que as relações que envolvem o conceito de gênero ficam mais intensas. Os meninos começam a ver as meninas de outra forma e vice-versa, inclusive se descobrindo na homoafetividade. Assim, já apresentam curiosidades e desejam saber para viver melhor. Saem de casa com o coração aberto, com muitas dúvidas e já conseguem demonstrar opiniões fortes.

Sobre os professores, Lopes (2008, p. 133-134) esclarece que

Por causa da natureza de seu trabalho, os/as professores/as estão na linha de frente dos embates sociais e culturais e não podem esperar que as mudanças sejam efetivadas em políticas públicas para implementá-las em suas práticas. Precisam estar adiante. Necessitam se familiarizar continuamente com outros discursos e teorizações que podem apresentar alternativas de compreensão da vida social principalmente devido à posição de responsabilidade que ocupam, e colaborar na construção de outros mundos e outras sociabilidades.

O professor é, antes de tudo, um educador. Cada um na sua especialidade. Porém, temas como esses devem ser abordados por ele, independente da sua área de atuação, porque, na verdade, são temas que vão além da compreensão das disciplinas curriculares que não deixam de ser importantes, como conhecimentos específicos que são. Essas discussões podem acontecer de maneira muito natural. Não existe uma maneira ideal para introduzir essas discussões, visto que a diversidade está dentro da escola.

É importante, nesse contexto, discutir o respeito, cada um com suas ideias, características, orientações sexuais, com suas identidades. Como lembra Silva (2000), a

identidade não é fixa, imutável, única. É heterogênea, também não é uma essência, não é um dado, nem definitiva. Ela é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Afinal, a identidade está sempre em construção porque é um ato performativo. Logo, hoje, o que vale para alguém pode não valer amanhã na condição de identidade sexual ou masculinidades e feminilidades. Eis a questão...

Para aprofundar melhor essa questão – *Desigualdade de gênero entre meninos e meninas afeta a sociedade e a escola: Repetência, evasão e abandono escolar*. Por que isso (?), procuramos mostrar, na subseção 2.3.3, de que modo *Gênero, menino e menina na escola* é reproduzido no cotidiano escolar e seus efeitos nos índices de repetência, evasão e abandono escolar. Com base nessa problemática percebemos a importância de discutir como os referenciais teóricos tratam dessa temática no campo da educação e na escola, questionando por que isso acontece.

2.3.3 Gênero, menino e menina na escola. Repetência, evasão e abandono escolar. Por que isso (?)

A repetência, a evasão e o abandono escolar são realidades bem conhecidas de milhões de brasileiros. Apesar de algumas melhoras, o país ainda não consegue evitar que muitos jovens deixem os estudos. Para a grande maioria de pretos e pardos os principais motivos são a necessidade de trabalhar e a falta de interesse; entre as mulheres, a gravidez e as tarefas domésticas.

Segundo pesquisa realizada em 2017 (Carvalho, 2004a), só terminavam o Ensino médio 77% dos jovens que tinham 19 anos, idade suficiente para a conclusão desse segmento. Conforme a pesquisa, a população negra termina o Ensino Médio numa proporção bem menor que a população branca.

Por outro lado, nessa mesma pesquisa, Carvalho (2004a) chama a atenção para resultados positivos de aprovação e avanços na aprendizagem, afirmando que os professores têm sofrido muita pressão do sistema para aprovar o maior número de alunos, sem, muitas vezes, considerar os dados reais de aprendizagem. Isso também é um grande problema que mais à frente poderá contribuir para o abandono e evasão, já que os alunos foram aprovados sem o conhecimento necessário para acompanhar o curso seguinte.

Leite (2016) mostra preocupação que o fracasso escolar seja influenciado tão fortemente por conceitos e preconceitos docentes sobre meninos e meninas, interferindo nos processos

avaliativos e provocando repetências sucessivas, bem como a evasão na escola de pessoas que têm direito a ela e a usufruir de seus benefícios.

Quando se toma a questão do sexo masculino e do sexo feminino, as mulheres que ganham menores salários e são sub-representadas na política, na educação, a situação de opressão se inverte e mais mulheres do que homens tinham concluído o Ensino Médio em 2017 na mesma idade que o homem. Isso é um desafio posto, à medida que essas desigualdades vão se articulando no contexto escolar.

Meninas brancas representam maioria em conclusão do Ensino Médio, seguidas das meninas negras, rapazes brancos e rapazes negros. Essa referência aparece também no quesito renda, quase na mesma proporção. A trajetória escolar de meninos negros começa a se diferenciar dos demais grupos ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma distância que se abre cada dia mais.

Para Carvalho (2016, p. 273-274),

O desempenho escolar [...] é uma referência na determinação do pertencimento racial, incorporado à própria identidade de alunos e alunas [...] a identidade racial das crianças seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas, mas também seu desempenho escolar, com forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldades na escola. Caracteriza-se o grupo de alunos com problemas na escola como mais pobre, mais masculino e mais negro que o conjunto das crianças.

Há, portanto, uma inversão no sistema educacional que não é uma característica exclusiva do Brasil, algo comum em muitos países ocidentais da América Latina.

Logicamente, a preocupação deveria ser justamente com esse grupo de rapazes negros de baixa renda que estão num patamar de suas trajetórias escolares muito diferente dos outros grupos. Essa realidade vinha sendo apresentada antes mesmo dos anos 80, sendo ainda um campo pouco enfatizado quando se estudam as desigualdades na escola brasileira.

Para justificar essa situação dos meninos, o trabalho surge como principal fator da evasão e do abandono escolar. Porém, é uma explicação insuficiente, pois pesquisas mostram que nem todos ou maioria dos alunos com defasagem escolar trabalham.

Isso deixa claro que o trabalho prejudica sim a escolarização, meninos que trabalham muitas horas têm mais dificuldades na escola, entretanto não é de fato uma explicação suficiente.

O que se observa é que quando o menino chega a abandonar totalmente a escola e vai para o mercado de trabalho, já vem de uma trajetória escolar cheia de problemas, repetência,

abandono, retornos, idas e vindas, conflitos com a escola e quando se dá a passagem do abandono e ida ao mercado de trabalho, o que poderia ter sido feito a escola não o fez. A explicação começa na própria escola, nas relações escolares, na forma como as escolas estão funcionando.

Embora a trajetória escolar mais difícil seja dos meninos e, principalmente, dos meninos negros, tanto no meio rural quanto no meio urbano, em diferentes grupos sociais, parece que esse resultado semelhante tem origem em processos que são muito diferentes.

Carvalho (2004b), na tentativa de entender todo esse contexto, afirma existir uma cultura antiescola. Particularmente entre os meninos pobres existe uma cultura que sua afirmação de masculinidade está articulada para ser contra a escola, até mesmo de não demonstrar interesse em ser reconhecido como um bom aluno (Toledo; Carvalho, 2018). Os garotos da classe operária tomavam parte em sua própria “danação” ao aderirem a uma cultura de resistência à escola, o que acabava levando-os a processos de escolarização mais curtos e ao trabalho manual (Toledo; Carvalho, 2018, p. 1005-1006).

Os bons alunos são pouco “desejados” pelas meninas. Interessam-se pelos alunos mais indisciplinados e dados ao futebol. Assim como os meninos que se sentam no fundo da sala de aula, que “zoam” os alunos da frente, os chamados “nerdes¹”. Isso constitui uma dificuldade a mais para que os meninos possam interessar-se em ser bons alunos. Nesse caso, não seria positivo ser um bom aluno.

Meninos do fundão são valorizados por quebrar as regras, pela indisciplina. É isso que valorizam e os fazem ser reconhecidos pelos pares. Como intervir nessa situação, a fim de que os meninos tenham uma trajetória escolar mais tranquila?

Uma outra questão a se pensar são as avaliações, não apenas os testes padronizados ou mesmo as avaliações externas, mas as avaliações que acontecem dentro da própria escola, como esses professores avaliam esses meninos e meninas.

Segundo Perrenoud (1998, p. 2),

¹ “Nerd é um termo utilizado de maneira pejorativa para classificar pessoas antissociais e saudosistas que são atraídas por cinema, literatura, RPG, tecnologia, coleções, ficção científica, história em quadrinhos, jogos de xadrez, estudos e outros”. “Normalmente os nerds são vistos com perfis não condizentes com a realidade. Quer ver só? Ao se falar em nerd logo pensamos: Pessoa gorda ou excessivamente magra; Mal vestida e brega; Despenteada; Usando ‘óculos fundo de garrafa’ e aparelho nos dentes; Usando sapatos tradicionais com meias à mostra ‘esticadinhas’”. Tendo sempre uma calculadora à tiracolo. “Apesar dessa imagem pré-moldada e preconceituosa, os nerds são pessoas socialmente aceitas (embora exista realmente nerds antissociais) e vistas como peças-chave para o avanço tecnológico que vivemos e que tende a crescer progressivamente. Como exímios conhecedores da tecnologia e das tendências vindouras, são fundamentais para novas descobertas e realizações sendo a eles atribuída a imagem de “pessoas que fazem a diferença”. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/curiosidades/nerd.htm>. Acesso em: 11 out. 2023.

A característica constante de todas as práticas de avaliação é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons e maus desempenhos, senão de bons e maus alunos. Às vezes, diz-se que essa avaliação é normativa, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss. É também comparativa: os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almejados ou a objetivos. É igualmente uma avaliação muito pouco individualizada (a mesma para todos no mesmo momento, segundo o princípio do exame), mas onde cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais.

Muitas vezes são essas avaliações que mais demarcam os destinos desses meninos e meninas, se vão ou não para uma classe de reforço, se serão reprovados no final dos ciclos.

Há uma diferença grande entre o que se espera ou se pressupõe a respeito tanto de meninos e meninas quanto de meninos e meninas negros ou brancos.

O modelo de menino que muitas vezes está na cabeça do professor é mais agitado, com indisciplina é mais aceitável, releva-se o caderno desorganizado e a tendência é associá-lo à indisciplina. É a mesma associação que se faz de homens negros com a violência, se faz do menino negro com a indisciplina.

Auad (2006, p. 145) ressalta que existem práticas pelas quais são prescritas, para meninas e meninos, modos de sentir e formas de se comportar na atualidade e no futuro, a partir de visões centradas em ideais adultos de masculino e de feminino opostos e hierarquizados.

É muito marcante quando os professores fazem a classificação racial dos alunos. Percebe-se que aqueles tendem a clarear a maioria dos alunos, em especial as meninas, principalmente quando tem um bom desempenho escolar. Ocorre um escurecimento dos que apresentam mal desempenho ou são indisciplinados em especial (Carvalho, 2004a).

Ora, se os professores não participam de momentos que reflitam sobre esse conjunto de desigualdades sociais dentro das quais foram socializados, naturalmente tendem a reproduzir isso, seu repertório é o mesmo que vem do conjunto da sociedade. A sua formação não possibilita desarticular esses preconceitos que trazem tanto sobre meninos e meninas quanto sobre negros e brancos.

Outra observação que é feita em termos de comportamento diz respeito à associação familiar. O comportamento tranquilo das meninas é justificado dessa forma. O fato é que as meninas possuem uma relação muito mais positiva com a escola do que os meninos, devido à maior responsabilidade com as tarefas domésticas. Logo, a escola seria um espaço de liberdade, lugar onde sofrem talvez menor discriminação, onde suas atitudes positivas são mais valorizadas, proporciona uma visão melhor de futuro. Pensam a escola como uma oportunidade de ter um futuro diferente do que é vivido pelas suas mães.

Dessa forma, é possível perceber que a repetência, a evasão e o abandono escolar possuem razões múltiplas. Acometem tanto os meninos quanto as meninas em idade escolar e, numa maior proporção, os meninos negros e pobres, o que contribui para o aumento das desigualdades de gênero e, conseqüentemente, as desigualdades sociais.

Portanto, mostrar o que trata esta dissertação sobre *Gênero, menino e menina na escola*, questionando resultados de dados de pesquisas sobre [r]epetência, evasão e abandono escolar decorrentes dessa problemática é muito importante, mas também, é preciso procurar saber [p]or que isso (?) ainda acontece na escola, por que essa ainda é uma realidade que a escola, ao que parece, não busca resolver, encontrar caminhos para combater essa realidade contraditória e ambígua que permite confrontos desiguais com equiparação entre meninos e meninas.

Na próxima Parte desta dissertação apresentamos a pesquisa de campo, considerando as suas abordagens, materiais e métodos, procedimentos teórico-metodológicos e técnico-conceituais, etapas, fases, realizada após esta segunda etapa da pesquisa – a fundamentação teórica –, uma busca aprofundada que se apoiou na pesquisa bibliográfica e análise documental sobre o tema/objeto de estudo.

PARTE III

A PESQUISA DE CAMPO NA EPMAV, IPIAÚ-BA

3 A PESQUISA DE CAMPO NA EPMAV, IPIAÚ-BA

As práticas pedagógicas devem demonstrar consciência da diversidade, respeitar as diferenças de gênero, bem como outras decorrentes de marcadores sociais de natureza étnico-racial, classes sociais, escolhas sexuais, entre outras, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento (Ferreira, 2020).

Nesta Parte III desta dissertação apresentamos a pesquisa de campo, realizada na Escola Pública Municipal Arte e Vida, sediada na área urbana da cidade de Ipiaú, estado da Bahia, mostrando a metodologia aplicada a esta pesquisa.

Mostramos, aqui, os tipos de abordagem, material e métodos, procedimentos teórico-metodológicos, conceituais e técnicas que foram utilizados para a coleta, tratamento e análise dos dados desta pesquisa, dentre outras informações sobre o planejamento, o desenvolvimento e resultados da pesquisa que investigou *Narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental da Escola Pública Municipal Arte e Vida (EPMAV), em Ipiaú, BA*, observando o que dizem/pensam/falam os interlocutores da pesquisa sobre os resultados das avaliações de desempenho entre alunos e alunas e a relação com o cotidiano escolar.

Para melhor compreensão, a organização da estrutura desta parte foi subdividida em itens e subitens, assim: 3.1 *Uma descrição da tipologia da pesquisa*; 3.2 *Material, métodos, procedimentos teórico-metodológicos e conceituais da pesquisa*; 3.3 *Percursos da pesquisa*; 3.4 *Tratamento, análise e interpretação das narrativas e análise de conteúdo*.

3.1 Uma descrição da tipologia da pesquisa

A presente pesquisa, de acordo com o tema delimitado/objeto Narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na Escola Arte e Vida (EPMAV), Ipiaú-BA, é classificada como pesquisa teórica e de campo.

A opção metodológica, portanto, observou a complexidade do tema/objeto de estudo que exige a entrada no campo e o contato com participantes, envolvendo o estudo da linguagem – a fala, o olhar, a escuta, o ouvir, as palavras, seus significados e sentidos –, estudar aspectos subjetivos do fenômeno social pesquisado, realizada no contexto e exige seleção, localização e participação dos interlocutores.

A pesquisa teórica (Maldonado, 2011, p. 294-295) não pode ser reduzida à mera revisão literária para ser editada em resenhas rápidas repetitivas; pelo contrário, exige a

problematização constante das ideias e dos raciocínios referentes às questões e os aspectos do problema/objeto em fabricação.

Por sua vez, a pesquisa de campo (Gonsalves, 2001) é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Assim, a abordagem de campo exige sistematização de coleta, tratamento, análise e interpretação de dados, que tem como objetivo organizar e compreender os dados que forem coletados pela investigação, de acordo com a problemática, problema, tema, objeto de estudo e objetivos da pesquisa.

Nessa perspectiva, a opção foi pela **pesquisa exploratória e descritiva**, de acordo com o seu objetivo geral, que procurou *investigar as narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental da Escola Pública Municipal Arte e Vida (EPMAV), em Ipiauí-BA, observando o que dizem/pensam/falam os interlocutores da pesquisa sobre a diferença na conclusão e nos resultados das avaliações de desempenho entre os alunos e as alunas.*

A pesquisa exploratória é uma pesquisa social (Gil, 2008, p. 27) e foi escolhida com o objetivo de proporcionar uma visão mais geral do fato/fenômeno aqui determinado. O autor (2008) ressalta que de todos os tipos de pesquisa as do tipo exploratória são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Nesse momento, também foram envolvidos o trabalho de levantamento bibliográfico e documental.

Logo, esse nível de pesquisa atendeu ao problema suscitado, possibilitando a realização da pesquisa em 24 meses (projeto de pesquisa, submissão ao CEP, qualificação, trabalho de campo, escrita e defesa da dissertação).

Para a sua realização, baseamo-nos em Quivy e Campenhoudt (2005, p. 48) quando delineiam a pesquisa exploratória apresentando-a em 7 etapas, a saber: o ponto de partida é a pergunta (problema de pesquisa); a segunda etapa consiste na exploração, aqui inclusas as leituras, seguidas da problemática, que é a etapa três. A construção do modelo de análise é o quarto momento da pesquisa exploratória. Em seguida, a observação, a análise das informações e a última etapa, que são as conclusões. Seguindo essas contribuições, foi possível chegar ao campo munidos de teoria, com bom conhecimento sobre o assunto, delimitar o tema e o objeto de estudo, formular o problema e estabelecer objetivos.

A ida ao campo foi condição indispensável para a coleta dos dados que foram analisados e através dos quais foi possível chegar à conclusão da problemática levantada.

Nas palavras de Minayo (2007, p. 61),

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Para a autora (2007), a riqueza dessa etapa da pesquisa dependerá da qualidade da fase exploratória. O problema de pesquisa deve ser muito claro e o levantamento bibliográfico precisa ser bem feito, de forma que permita ao pesquisador partir dos conhecimentos já existentes dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e suas hipóteses trabalhadas.

Minayo (2007, p. 63-64) assim ressalta:

O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor.

Feita a pesquisa exploratória, foi aplicada a pesquisa descritiva, visto que este estudo visou identificar as características de um grupo com a aplicação de técnicas padronizadas de coleta de dados no campo investigado – a Escola Pública Municipal Arte e Vida (EPMAV), sediada em Ipiaú-BA.

Sobre a pesquisa descritiva, Gil (2002, p. 43) lembra que

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.

Portanto, é coerente com este estudo que tem como cenário a escola, um espaço rico para estudos em diversas áreas, principalmente, nas ciências sociais.

Além disso, quanto aos métodos de coleta de dados e reunir um conjunto de dados de forma eficaz capaz de responder ao problema e objetivos desta pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa de análise, de acordo com essa opção, no primeiro momento, Etapa I, do estudo exploratório.

E, no segundo momento, Etapa II, decidimos pela abordagem descritiva, com a pretensão de analisar o que pensam/dizem/falam as/os professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa, sobre as relações entre meninos e meninas, dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa escolha foi muito importante para decidir pelo campo de pesquisa, o *in loco* da investigação, população, amostra de participantes, aqui denominados interlocutores da pesquisa, escolha e elaboração de instrumentos da pesquisa e procedimentos de produzir dados e aplicação dos instrumentos, plano de idas e vindas ao campo, tratamento, análise e interpretação de dados, produção de resultados.

Para Minayo (1994, p. 21),

a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

Pesquisas como essa buscam refletir sobre uma dada realidade, oferecendo subsídios para novas investigações sobre a mesma temática através da coleta e análise de dados (Flick, 2013).

Na pesquisa qualitativa, conforme Flick (2013), trabalha-se principalmente com dados em formato de textos, palavras, imagens, ou seja, com as linguagens, sejam elas verbais, não verbais ou mistas, sendo esses dados diferentes dos utilizados na pesquisa quantitativa, que utiliza dados numéricos e técnicas de análise estatística.

No entanto, nesta pesquisa, utilizamos o multimétodo para melhor confiabilidade dos resultados e, portanto, exigiu a triangulação de dados, buscando, assim, apoio da abordagem quantitativa. Nessa perspectiva, aqui, nesta dissertação, é definida como pesquisa tipo quali-quantitativa, lembrando que as falas, os gestos, as expressões, os comportamentos foram dados para entender um fenômeno em profundidade.

Outra característica da pesquisa qualitativa é o fato de ser desenvolvida com seres humanos, com técnicas e análise de dados específicas, quando o pesquisador já tem uma certa experiência e foi utilizada por esta pesquisa para analisar um contexto indissociável do seu meio. No caso desta dissertação, foi utilizado o ambiente escolar e pesquisados os professores que ali atuam.

Tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa baseiam-se em pressupostos. A primeira toma como referência um contexto natural, pois os dados precisam ser verídicos, o que

impacta no resultado final do estudo. Por isso, a pesquisadora foi peça-chave na análise dos dados e a sua experiência contribuiu muito no momento da análise desses dados.

É comum a abordagem qualitativa exigir a confiabilidade que é garantida através da estatística, o que também a difere da quantitativa, a aplicação de múltiplos métodos, principalmente de coleta de dados. Aqui, utilizamos a triangulação de fontes e análises de dados para garantir que o estudo fosse verídico e fidedigno ao campo investigado.

A pesquisa qualitativa foca na experiência do participante, ou seja, tudo que este disser será considerado válido, porque é o que vivencia, independentemente de o pesquisador concordar ou não.

Denzin (2018) amplia o conceito de pesquisa qualitativa quando discute a função crítica da pesquisa: a investigação qualitativa crítica e, assim, afirma que o momento atual da sociedade

[...] clama por visões emancipatórias, por visões que inspirem investigações transformadoras e por investigações que possam fornecer autoridade moral para mover as pessoas a lutar e resistir à opressão. A busca por justiça social dentro de um paradigma transformador desafia as formas prevalecentes de desigualdade, pobreza, opressão humana e injustiça. Este paradigma está firmemente enraizado em uma agenda de direitos humanos. Isso requer um quadro ético que seja baseado nos direitos e na justiça social (2018, p. 106).

Em consonância com Denzin (2018), todos os pesquisadores são chamados não apenas para interpretar o mundo, mas para mudar o mundo e transformá-lo de maneira a resistir às injustiças, enquanto celebram a liberdade e a democracia plena e inclusiva. Portanto, é uma união com o objetivo de expor e criticar as formas de desigualdade e discriminação que operam no cotidiano.

Para aprimorar os estudos qualitativos, a triangulação foi uma das estratégias de aperfeiçoamento desta pesquisa e envolveu diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (Santos et al., 2010).

Sobre multimétodos, Tuzzo e Braga (2016, p. 141) esclarecem:

Entendemos que a construção de uma metodologia na área das Ciências Sociais já está consolidada pela ideia de multimétodos, não cabendo mais a busca de um resultado somente por um viés de pesquisa. Assim se firma aqui a ideia de triangulação, de olhares múltiplos, de buscas diversas que se complementam, mas que também podem se firmar somente no eixo qualitativo.

Assim, fica claro que num processo natural da pesquisa de campo, o pesquisador poderá aplicar variadas formas na busca pelo resultado, de forma que uma complemente a outra em prol de resultados com maior credibilidade, além de ampliar sua visão sob diferentes níveis da pesquisa. Desse modo, esta pesquisa tomou como referência essas recomendações para a sua realização e procedimentos metodológicos.

Na próxima subseção 3.2 apresentamos o *Material, métodos, procedimentos teórico-metodológicos e conceituais da pesquisa*, considerando a importância do detalhamento desses elementos e aspectos utilizados pela presente pesquisa.

3.2 Material, métodos e procedimentos teórico-metodológicos e conceituais da pesquisa

A abordagem teórico-metodológica apresentada considerou a importância de mostrar a caracterização do cenário, a produção, tratamento, análise e interpretação dos dados, o material e métodos utilizados, as categorias de análise, incluindo as questões éticas que asseguram a integridade física e moral dos participantes e todas as garantias de uma pesquisa pautada na credibilidade e respeito à ciência.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa exploratória tem como base a abordagem teórica, quando foi feito, entre os meses de março a dezembro de 2022, o levantamento de material bibliográfico e documental com a finalidade de elaboração do projeto de pesquisa. E, também, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), considerando a importância desse tipo de pesquisa para delimitar o tema/objeto de estudo, definir o problema e formular os objetivos e proposição da pesquisa, com segurança, observando a realidade investigada.

Nesse momento, foi possível selecionar o campo de pesquisa, população, amostra de participantes, instrumentos de pesquisa, dentre outros elementos necessários à elaboração do projeto de pesquisa, além de construir um quadro teórico-conceitual, selecionando referências relevantes que pudessem contribuir com a resposta ao problema e objetivos estabelecidos na investigação e, também, planejar o cronograma de realização desta dissertação.

Foi nesse momento que tomamos a decisão pela pesquisa de campo, com abordagem do método exploratório e, em seguida, a aplicação do método descritivo e quali-quantitativo de análise e pela abordagem narrativa (autor, ano) e análise de conteúdo, com apoio de Bardin (2016).

Assim, a pesquisa exploratória consistiu num primeiro passo desta pesquisa, para a realização de levantamento de documentos e de bibliografia, através de consultas a teses e

dissertações, legislação educacional e sobre violência contra a mulher e da literatura existente sobre o tema/objeto de estudo.

Nesse momento, buscamos relatórios, dissertações, teses e artigos de pesquisadores que estudam e refletem sobre as desigualdades de gênero no espaço escolar, além de livros e artigos de autores que tratam desse tema/objeto de estudo para o embasamento teórico da pesquisa, tanto de material impresso com em pesquisa na internet, em ambientes especializados, notícias de jornais, dentre outros materiais bibliográficos e documentais.

O material bibliográfico, segundo Gil (2002), são os livros, as publicações periódicas e os impressos diversos. Para o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

E o material documental ou documento assemelha-se muito ao material bibliográfico. Para Gil (2002), a diferença essencial entre ambos está na natureza das fontes. Por isso,

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Na fase da pesquisa teórica foram aplicadas a análise bibliográfica e documental e levamos em consideração que é papel da pesquisadora selecionar as produções que mais se adequam à sua pesquisa e que possam colaborar para responder às perguntas formuladas.

Essa fase da pesquisa foi iniciada em março de 2022 e teve continuidade durante todo o período da pesquisa até a defesa da dissertação, em março de 2024.

Essa fase foi muito importante no sentido de fazer recortes e de delimitar o campo da pesquisa e material para a escrita do marco teórico desta pesquisa, com preocupação de elaboração de um quadro teórico-conceitual consistente, adequado e necessário ao entendimento do tema/objeto de estudo e resposta ao problema e aos objetivos estruturados por esta pesquisa.

Segundo Minayo (1994), é importante fazer a seleção do material para a condução e teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição.

Além disso, consideramos que os estudos produzidos pelos teóricos servem como norteadores para o trabalho do pesquisador, deixando claro que nenhuma teoria responde a

todas as questões e hipóteses levantadas. Na verdade, elas dão um direcionamento para a pesquisa.

Minayo (1994) afirma que nenhuma teoria, por mais elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. Logo, foi importante buscar aprofundar conceitos, concepções e definições de categorias relacionadas ao objeto de estudo, compreendendo que

A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta sempre tem um caráter abstrato (Minayo, 1994, p. 18).

Para a realização da pesquisa teórica foi utilizada a abordagem bibliográfica e a análise documental para fazer alusão às categorias de análise que se encontram presentes tanto na análise das narrativas dos investigados como na análise de conteúdo.

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa (Gil, 2002, p. 134).

Para Gil (2002), nem sempre essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo e, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico.

Quanto à análise de conteúdo, seguimos a perspectiva de Bardin (1977, p. 42), que define essa abordagem de análise como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A pesquisa de caráter bibliográfico foi feita a partir do levantamento de estudos produzidos por outros pesquisadores que tratam do tema (artigos publicados em periódicos, dissertações e teses, livros, monografias) e foi realizada para construir o embasamento do objeto de estudo. Esta fase da pesquisa foi de suma importância para a pesquisadora, já que os estudos desses teóricos auxiliaram na elaboração do problema de pesquisa e no levantamento das hipóteses. Conforme Bardin (2016) esta fase da pesquisa ajuda a estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto.

A pesquisa teórica buscou, portanto, apoio da abordagem bibliográfica, com base nos estudos que contribuíram com o entrelaçamento de categorias de análise da pesquisa e conceitos de gênero, patriarcado e violência, elaborados por Heleieth Safiotti (2004) e por outros referenciais apresentados nesta dissertação.

E, para aprofundamento das discussões sobre as categorias gênero (menina e menino, mulher e homem), desigualdades na escola, dentre outras, foram escolhidos os estudos de Marília Pinto de Carvalho (2001, 2003, 2004a, 2004b, 2009, 2016), até então, com maior destaque neste estudo. Além de buscar apoio de Bernard Charlot (2009) e François Dubet (2001, 2012) para tratar de desigualdades e a relação entre educação e exclusão, a relação com o saber. Miriam Abramovay (2021), Kabenguele Munanga (2003), Simone de Beauvoir (1980), Michel Foucault (2008), dentre outros, foram contribuições importantes para abordar violência, racismo, mulher e outras categorias de análise da pesquisa.

A escolha dos instrumentos e procedimentos de coleta e o levantamento dos dados são importantes para alcançar os resultados almejados pela pesquisa, visto que nessa etapa da pesquisa é preciso utilizar os instrumentos e estratégias ideais para a coleta adequada dos dados, pois disso depende o sucesso da pesquisa (Gil, 2021).

Para esta pesquisa foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com aplicação de formulário fechado e aberto, além da observação *in loco*, direta e assistemática e sistemática, conversas informais e formais.

Os instrumentos de pesquisa são definidos como os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação (Lakatos; Marconi, 2003).

A entrevista semiestruturada é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (Minayo, 2009, p. 64-66) e foi utilizada pela pesquisa durante os meses de julho e agosto, aplicada a cinco participantes (três professoras e dois professores).

Esse processo, com os seus procedimentos, no decorrer da pesquisa de campo, foi muito importante e ocorreu em duas etapas: primeiro, foi aplicado o roteiro 1. Ao final desse roteiro, quando possível, já era agendado o dia para a aplicação do roteiro 2.

Com os participantes 2, 3, e 5, as entrevistas aconteceram na escola, horário em que estavam disponíveis. Ao participante 1, o roteiro 1 foi aplicado na sede da Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB) do município, pois o participante, à época das entrevistas, estava afastado de suas atividades de docência para representação no sindicato.

Como tivemos dificuldades para agendar o roteiro 2 por conta dos horários incompatíveis, a entrevista ocorreu na escola, com o deslocamento espontâneo do docente até a unidade escolar. Todas as entrevistas foram realizadas durante o dia, ora no turno matutino, ora no turno vespertino.

A participante 4 optou pela realização das entrevistas em sua residência, por considerar mais cômodo para ela. O roteiro 1 foi aplicado à noite e o roteiro 2 pela manhã.

Num primeiro momento, antes de iniciar as perguntas com o gravador ligado, ocorria uma conversa informal, o que acontecia também ao final com o gravador deligado. Momentos em que o participante se sentia mais à vontade para falar sobre o tema em questão, fornecendo dados importantíssimos para análise. Esses dados eram registrados no caderno de campo e, logo em seguida, de modo discreto e com descrição clara, objetiva, concisa, escritos com detalhamento de dados coletados pela pesquisadora.

A entrevista é um instrumento de pesquisa importante e é caracterizado pelo contato face a face entre pesquisador e informante e por ser o roteiro de perguntas preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista (Lakatos; Marconi, 2003, p. 212). Por opção dos participantes, esse instrumento foi entregue aos informantes pelo pesquisador e, posteriormente, devolvido respondido.

Assim, os formulários passaram a ser aqui denominados questionários, pois o instrumento não foi aplicado segundo a definição de Lakatos e Marconi (2003, p. 201), a saber:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Logo, confirmamos a alteração na forma de aplicação de formulário fechado e aberto para questionário devido ao procedimento de aplicação – foi entregue a/ao interlocutor/a e logo foi entregue por ele à pesquisadora. Vale ressaltar que do questionário todas as perguntas objetivas foram respondidas, porém o mesmo não aconteceu com as questões abertas, em especial quando foi solicitado para justificar suas respostas.

Além disso, foi utilizado o caderno de campo para anotações da pesquisadora. Para registro das entrevistas foram utilizados papel com o roteiro das perguntas e um gravador portátil. Os formulários fechados e abertos foram aplicados em papel impresso.

O caderno de campo constituiu-se num excelente recurso para registrar as percepções dos professores e demais informações que foram colhidas durante a observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática. Nesse momento, algumas situações importantes foram registradas.

O primeiro registro do diário ocorreu no mês de abril de 2023, uma situação que surgiu numa conversa entre os professores durante o intervalo na sala dos docentes. Conversando sobre o que seriam tarefas de mulher e tarefas de homem, um professor afirmou categoricamente que ele não realizava as tarefas domésticas, pois entendia que essas seriam de responsabilidade da mulher dentro do lar.

Após o silêncio feito por um grupo de professoras que estavam na sala, o professor disse estar brincando e que acreditava no trabalho colaborativo em relação às tarefas domésticas: enquanto a esposa se ocupava de uma tarefa, ele a auxiliava em outra tarefa também doméstica. Porém, da forma como o docente trouxe o raciocínio, sua fala teve um caráter machista que fez refletir sobre a presença marcante do patriarcado ainda no século XXI.

Um segundo registro ocorreu também no mês de abril de 2023, quando um outro professor, participante da pesquisa (Participante 1), fez comentários sobre a orientação sexual dos alunos, especificamente das meninas lésbicas da escola.

Quando o vice-diretor do turno vespertino entrou na sala dos professores, o docente se dirigiu a ele solicitando uma intervenção junto às famílias, pois em sua visão essas meninas estavam influenciando as demais. Ou seja, o docente lançou um olhar negativo à sexualidade das alunas, o que denota preconceito.

O comentário do professor fez refletir sobre a sua formação: não estar preparado para lidar com essas situações na escola que, cada dia mais, são comuns, principalmente nesta unidade escolar. As meninas têm revelado a homoafetividade numa frequência muito maior, assumindo seus relacionamentos dentro da instituição.

O terceiro registro foi durante o intervalo dos alunos, quando um grupo obrigou um discente a beijar o outro colega também do sexo masculino. Isso ocorreu porque o primeiro traz características femininas. Logo, os colegas acreditavam que ele fosse homossexual. Uma situação também de preconceito, *bullying* e violência dentro do espaço escolar. Foi um momento tenso durante o recreio, o aluno ficou constrangido e exposto a toda aquela situação. As famílias foram convocadas pela direção para um diálogo no combate ao *bullying*, mas não houve um trabalho mais efetivo nem de combate ao *bullying*, tampouco reflexões sobre a temática sexualidade.

É pertinente reiterar o que escreve Candau (2008) sobre as discriminações e preconceitos na escola. A autora informa que essas situações são vivenciadas com frequência

no cotidiano escolar, mas, na maioria das vezes, são ignoradas, vistas como meras brincadeiras e acrescenta que “é importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar” (p. 32).

Durante esse período de observação, participamos de dois momentos de atividade complementar coletiva. Em nenhuma delas foram observadas discussões ou propostas pedagógicas que contemplassem a temática gênero e raça. A escola ainda está muito omissa nesse aspecto.

Uma quarta situação registrada no diário de campo foi uma conversa que presenciamos da professora de Matemática com a professora de reforço da disciplina. Durante o lançamento do filme da Barbie, a primeira, que é participante da pesquisa (Participante 3), propôs aos alunos uma atividade de Matemática com a temática Barbie e mostrou a proposta à professora da atividade complementar; esta fez uma crítica dizendo que as atividades da Barbie eram atividades para as meninas e não eram interessantes para os meninos, reafirmando os estereótipos de gênero dentro do ambiente escolar. Felizmente, a participante da pesquisa rebateu a crítica, discordando.

Outro aspecto relevante registrado no caderno de campo foram os jogos que aconteceram na semana do dia do estudante no mês de agosto. Não houve nenhum jogo pensado para a participação das meninas. Os jogos que aconteceram foram pensados única e exclusivamente para os meninos.

Logo, foi uma semana em que as meninas quase que não frequentaram a escola, já que não havia jogos para elas. Porém, em conversa com um grupo de meninas que comparecia durante as partidas, percebemos seu desejo de participar. Isso também foi questionado por alguns professores junto à coordenação dos jogos, que não teve resposta. Ou seja, a quadra da escola ainda é um lugar utilizado apenas pelos meninos. A bola ainda é vista como um brinquedo para os meninos.

Como afirma Goldemberg (2004), o bom pesquisador deve lançar mão de todos os recursos disponíveis que possam auxiliar à compreensão do problema. Assim, a utilização de diferentes instrumentos de pesquisa foi importante não somente para o levantamento dos dados, mas também para o conhecimento dos sujeitos que compõem o campo de realização da pesquisa.

As entrevistas foram feitas a partir da aplicação de dois roteiros, cada um com dez questões. Além disso, os participantes preencheram um formulário fechado e aberto que está dividido em três partes, com questões fechadas e abertas. Esse procedimento de pesquisa foi

importante para o reconhecimento dos interlocutores da pesquisa e qual a sua percepção em relação à desigualdade de gênero entre meninos e meninas no espaço escolar. Os instrumentos foram aplicados *in loco*.

Segundo Gil (2021), os questionários [nesta pesquisa foram chamados de formulários, conforme a sua aplicação, pois foram entregues aos interlocutores para responder e devolver no mesmo momento de sua aplicação], nos dizem muito sobre os entrevistados, levando-se em consideração que essa é uma técnica adequada para verificar como são as pessoas, o que fazem, o que fizeram, o que pretendem fazer, o que sabem, o que valorizam, o que almejam, o que temem, no que creem e muito mais.

Para a aplicação dos questionários fechados e abertos na realização da pesquisa de campo foi de fundamental importância a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos professores interlocutores da pesquisa.

A exigência desse documento, por questões éticas, teve a intenção de assegurar aos participantes da pesquisa o desejo ou não de participar, também garantir o direito de desistir, caso se sentissem constrangidos, incomodados ou não quisessem mais colaborar com a pesquisa.

A pesquisadora precisou estar atenta a isso. Como afirma Gil (2021):

É preciso estar atento ao incômodo que a presença em campo do pesquisador – observando ou fazendo perguntas – pode representar para as pessoas. Pode ser que não haja condições de eliminar completamente esse incômodo, mas é preciso considerar o impacto da ação do pesquisador sobre o cotidiano das pessoas e limitá-lo ao que for absolutamente necessário. Se a simples presença do pesquisador em campo constitui fator de incômodo para as pessoas, mais ainda a insistência na obtenção das informações requeridas [...] requer-se do pesquisador, portanto, que desenvolva uma sensibilidade em relação aos limites dos participantes quanto aos assuntos que eles não querem ou não podem abordar (Gil, 2021, p. 67).

A abordagem exploratória foi definida pela coleta e análise das narrativas dos professores, interlocutores da pesquisa, buscando nessas falas responder à questão da pesquisa. A pesquisa foi classificada, também, como qualitativa de análise. A pesquisa qualitativa é definida por Gil (2021) como uma possibilidade de entender o contexto em que os fenômenos ocorrem.

A pesquisa de campo foi realizada após aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e permitiu uma maior aproximação entre a pesquisadora e o campo pesquisado.

De acordo com Minayo (1994), essa abordagem apresenta-se como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo.

Esta pesquisa, portanto, utilizou a coleta dos dados empíricos através da técnica qualitativa, com aplicação da entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente definido. Esse foi um instrumento valioso, uma vez que o registro diário e datado trouxe as narrativas sobre as vivências de cada participante da pesquisa através do uso de uma linguagem e estilo próprios, suas reflexões e a sua forma particular de expressar a sua percepção da realidade na qual estão inseridos.

A presente pesquisa colheu narrativas produzidas por professores investigados sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na EPMAV, observando o que dizem, falam, pensam sobre essa questão.

A escolha dessa abordagem visou coletar dados sobre as narrativas dos professores da EPMAV sobre impressões e percepções frente às desigualdades de gênero na escola, qual a visão que eles têm em relação a essa desigualdade, como se posicionam no processo avaliativo em relação a meninos e meninas e como se reconhecem nesse contexto.

Afinal, desse modo foi possível responder ao problema que questionou [o] que dizem/falam/pensam as/os professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental, formas de relações entre eles e se influenciam (ou não) no desempenho escolar (o acesso, a permanência, índice de repetência e evasão escolar), considerando a intersecção de gênero, raça/etnia e cor da pele no cotidiano escolar da EPMAV, buscando responder a cada um dos desdobramentos do objetivo geral elaborado a partir desse problema estabelecido pela investigação.

Além procurar responder às questões que foram surgindo ao longo da investigação *in loco*, que procurou saber de que modo se dão os processos interativos entre meninos e meninas negros/as e brancos/as, não brancos/as no cotidiano escolar e nos processos pedagógicos presentes na sala de aula/escola, os critérios utilizados pela escola contribuem (ou não) para combater as desigualdades de gênero entre meninos e meninas, ser menina/ser menino e o que pensam/falam/dizem os interlocutores sobre ser homem/ser mulher, masculino e feminino, e suas intersecções com relações de raça/etnia, dentro do ambiente escolar.

Na seção 3.3, portanto, mostraremos de que modo o percurso da pesquisa foi realizado para atender aos objetivos específicos, obedecendo às Etapas I e II da pesquisa – e suas fases específicas de investigação *in loco atendo aos* procedimentos teórico-metodológicos delineados para a fase da pesquisa propriamente dita: o campo.

Nessa perspectiva, foi possível mostrar na seção 3.3, a seguir, o *Percurso e procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa*, considerando o que foi feito para responder a cada um dos desdobramentos do objetivo geral.

3.3 Percurso e procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

Para a realização de qualquer pesquisa científica, algumas etapas preliminares precisam ser bem definidas: a ideia de pesquisa, partindo de uma inquietação que motiva a busca de resposta (Etapa I) e elaboração do projeto de pesquisa e, num segundo momento, a execução do projeto após apreciação do projeto pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) (Etapa II) e o terceiro a escrita da dissertação.

O objetivo geral deste estudo é analisar as narrativas (o que pensam/dizem/falam) das/dos professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental da EPMAV, observando de que modo as formas de relações entre alunos e alunas influenciam (ou não) no desempenho escolar (o acesso, a permanência, índice de repetência e evasão escolar), considerando a intersecção de gênero, raça/etnia e cor da pele no cotidiano escolar, com a aplicação dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: observação direta e sistemática, entrevista semiestruturada e formulário fechado e aberto aos interlocutores da pesquisa.

Na Etapa I, deu-se início à escrita do projeto a partir da pesquisa exploratória, entre os meses de março de 2022 e janeiro de 2023, com o intuito de aprofundar as leituras e construir uma proposta com vistas ao referencial teórico, delimitação do tema, problema de pesquisa, objetivos (geral e específicos), justificativa consistente e coerente com a relevância pessoal, social e acadêmica, definição de categorias e procedimentos para a análise e coleta dos dados.

Essa etapa I foi fundamental para a pesquisa. Através do acesso a fontes bibliográficas e digitais, durante os meses de março e julho de 2022, procedeu-se ao levantamento dos autores que já discutem a temática em questão para se chegar à revisão sistemática da literatura através de estudos dos resultados já encontrados que tratam do assunto em questão.

A revisão da literatura foi feita no período de julho a dezembro de 2022 a partir de consultas e leituras a livros, artigos em periódicos, base de dados que contemplam e dão subsídios para esta pesquisa.

Em seguida, a Etapa II consistiu na aplicação da pesquisa, realizada entre os meses de abril a julho de 2023, seguida da análise dos dados coletados. A entrada ao campo para a aplicação dos instrumentos de pesquisa foi iniciada após aprovação do projeto pelo CEP/UESB,

em março, quando recebemos o parecer de aprovação e liberação para a entrada no campo. Iniciamos, assim, a fase 1, da Etapa II – a pesquisa propriamente dita – a abordagem descritiva e quali-quantitativa de análise. Nessa etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, formulário e observação direta junto aos professores/as a fim de perceber através das falas da equipe quem é o/a bom/boa aluno/a e o/a mau/má aluno/a.

No primeiro momento, procuramos identificar as formas de desigualdade de gênero entre meninos e meninas e alunos/as de anos finais do Ensino Fundamental, da EPMAV, Ipiaú-BA, e analisar o que pensam/dizem/falam os/as professores/as, interlocutores da pesquisa, do da EPMAV sobre o cotidiano das relações que se processam no interior da escola, entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental (especificamente de alunos e alunas negros/as).

O discurso dos docentes foi analisado para refletir qual o perfil do aluno que fracassa nesta unidade escolar e se a escola define padrões impróprios para o bom rendimento e para as necessidades disciplinares. Durante a realização das entrevistas, a intenção foi identificar alguns estereótipos de gênero e raça nas relações de interações e sociabilidades entre alunos/a no contexto escolar.

Nesse momento, de julho a agosto, de 2023, consideramos a relevância de responder ao desdobramento da pesquisa que foi formulado para analisar as narrativas de professores/as dos anos finais do ensino fundamental da EPMAV sobre as relações de desigualdade de gênero entre alunos/as (ser menina e ser menino, homem e mulher [macho e fêmea, masculino e feminino]) e suas intersecções com raça/etnia/cor, observando de que modo influenciam (ou não) no desempenho escolar/escolarização de alunos/as no cotidiano escolar.

Quanto ao formulário, os interlocutores da pesquisa receberam, entre os meses de julho a agosto de 2023, em formato impresso, o documento e devolveram após responder ao instrumento de pesquisa. Nessa etapa, foi verificado como os/as professores/as classificam os alunos na categoria cor/raça e se essa classificação varia conforme o sexo, renda familiar, desempenho e comportamento escolar, dentre outros aspectos.

A observação direta deu-se em momento oportuno, entre os meses de abril a agosto de 2023, durante a realização dessa etapa e foi possível se repetir visando responder ao problema de pesquisa. Para os registros, foi utilizado um caderno de campo.

A pesquisadora é professora em escola de educação básica e percebe que é muito comum nesses encontros ocorrerem conversas informais que trazem à tona o nome dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem já acompanhados dos motivos que os levam ao

fracasso escolar, conhecimentos que contribuíram com a sua atuação no campo de pesquisa, agora com novo olhar sobre esse processo – o de pesquisadora.

Por isso, não deixamos escapar estas ocasiões que, segundo Michel Certeau (1998, p. 159), são “nós” tão importantes em todas as práticas cotidianas como os relatos “populares” atinentes, que é preciso deter-se um pouco mais e precisar melhor este primeiro esboço.

A Etapa III foi a escrita da dissertação, quando continuamos a estruturar a sua organização e mostrar o resultado da análise dos dados coletados na Etapa II desta pesquisa. E a avaliação aconteceu durante todas as etapas da pesquisa, com o objetivo de adequar aquilo que não contribui para a resposta ao problema de pesquisa. Todavia, a avaliação final foi feita baseada na leitura e análise dos dados coletados.

Esta pesquisa foi custeada com recursos próprios. Antes de iniciar a pesquisa de campo, e retomando a informação devido a sua importância para a confiabilidade desta dissertação, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UESB (CEP/UESB) e a coleta de dados foi iniciada após sua aprovação. Ademais, todas as etapas do estudo obedeceram à resolução n. 510/2016 (específica para pesquisas das áreas de Ciências Humanas e Sociais) do Conselho Nacional de Saúde, que aborda sobre a pesquisa com seres humanos (Brasil, 2012).

Após o detalhamento desta seção 3.3 sobre o *Percurso e procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa*, convém mostrar, na seção seguinte, como procedeu a *Análise das narrativas e de conteúdo: passos e procedimentos teórico-conceituais e metodológicos*, apresentada na seção 3.4, a seguir.

3.4 Análise das narrativas e de conteúdo: passos, procedimentos teórico-conceituais e metodológicos e interpretação dos resultados obtidos

Os dados colhidos por meio das entrevistas semiestruturadas e do formulário fechado e aberto foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e foi feita por meio da inferência, uma interpretação controlada que consistiu em descobrir o que está por trás do que pensam/falam/dizem, isto é, dos discursos dos professores investigados, o que dizem sobre as desigualdades de gênero entre meninos e meninas na Escola Pública Municipal Arte e Vida (EPMAV), Ipiaú-BA.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas aplicadas para compreender os discursos dos sujeitos. O objetivo é obter indicadores que

permitam elucidar os conhecimentos que se referem às condições de produção das mensagens, através de processos sistemáticos de descrição do conteúdo dessas mensagens.

A análise de conteúdo foi realizada em três fases distintas: a pré-análise, que objetiva tornar sistematizadas e operacionais as ideias iniciais; a exploração do material, que é caracterizada pela operação de codificação; por fim, o tratamento dos resultados, que serão abordados de forma a se tornarem significativos (Bardin, 2016).

A entrevista narrativa foi considerada nesta pesquisa como um recurso importante para a pesquisa qualitativa, pois o método qualitativo de pesquisa caracteriza-se por abordar questões referentes às singularidades do campo de pesquisa e dos sujeitos pesquisados. A opção pela abordagem narrativa deve-se a sua relevância, sendo as entrevistas narrativas importante método para o uso dos pesquisadores que dele se apropriam e fazem uso em suas investigações *in loco*.

Este método permitiu à pesquisadora o aprofundamento das investigações e a combinação com a análise de conteúdo (Bardin, 2016), com a observação *in loco* e conversas formais e informais, tornaram possível a compreensão dos sentidos que produziram mudanças nas atitudes, crenças e valores que estimularam, motivaram e justificaram as ações dos interlocutores da pesquisa.

Nessa direção, como afirma Minayo (2012), compreender é a principal ação em pesquisa qualitativa com método narrativo.

As narrativas estão presentes na vida humana de diversas maneiras e em diferentes épocas. São as formas mais comuns utilizadas para se comunicar. Nos ambientes de ensino, analisá-las pode elucidar uma infinidade de aspectos que permitam a compreensão do professor como um sujeito para além de questões didáticas, metodológicas e epistemológicas. E, na pesquisa, contribuiu com a compreensão da pesquisadora sobre o objeto e problema investigados.

Em razão das inúmeras concepções atribuídas às narrativas, foram apresentadas algumas delas a fim de esclarecer aquela que se aproxima da concepção que se pretende utilizar nesse estudo.

Toda atividade humana envolve o uso da linguagem expressa de diversas formas, seja por meio da linguagem visual, teatral, verbal, dentre outras. A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, assim como em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade. Começa com a própria história da humanidade e nunca existiu em lugar nenhum, em tempo nenhum, um povo sem narrativa (Barthes, 2011). Não se importa com boa ou má literatura. A narrativa é intencional, transcultural, está ali como a própria vida.

Por ser a narrativa um objeto de estudo da Linguística, é importante uma discussão nessa perspectiva. Nesse caso é uma modalidade do discurso da qual fazem parte os romances, os contos, as novelas, as crônicas, entre outros. Podem ser listados alguns de seus elementos constituintes: o fato, o lugar, a causa. Todos esses elementos estão ligados ao enredo, através do qual é possível definir o tema, que é o ponto central da narrativa.

Além disso, no decorrer do enredo, ocorrem situações de conflito entre os personagens a fim de atribuir maior dramaticidade, para, enfim, chegar ao clímax, o momento de maior tensão. Por fim, o desfecho no qual as situações são resolvidas.

Porém, partindo do pressuposto de que compreender uma narrativa é captar não apenas a descrição do desenrolar dos acontecimentos, mas também a compreensão do conjunto de relações e sentidos intrínsecos, foi necessário analisar outras concepções para além da Linguística, tendo como fundamentação teórica Ricoeur (1994) e Clandinin e Connelly (2011).

Existe uma necessidade em narrar por ser essa uma das principais formas de comunicação humana. Mais do que simples comunicar, as narrativas são maneiras de transmitir experiências por meio das histórias contadas.

Segundo Clandinin e Connelly (2011), a narrativa é o melhor modo de interpretar e entender a experiência. Nessa perspectiva, a experiência é o que se estuda e estuda-se a experiência de forma narrativa porque o pensamento é narrativo; é uma forma-chave da experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.

Ao contar experiências os sujeitos se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias. Assim, o ato de narrar experiências é também um processo de aprendizagem, pois o sujeito ensina e, ao mesmo tempo, aprende, ouvindo outras narrativas que, muitas vezes, servem como exemplo para suas ações.

Além disso, a narrativa é uma maneira de tornar acessível a experiência humana do tempo que só pode ser conhecido se for narrado. Ao afirmar isso, Ricoeur (1994) evidencia que para ele o maior objetivo das narrativas é sua reconfiguração, pela ação do sujeito. Para este autor, é no ato da reconfiguração que a narrativa alcança seu maior potencial.

Dessa forma, a narrativa move-se para a além do texto, ganhando novos sentidos, levando os sujeitos a estabelecer novas formas de entendimento, ressignificar suas ações, transformar seus pensamentos, quantificar seu mundo.

Esse caráter temporal da narrativa permitiu, nesta pesquisa, compreender se os saberes dos professores são modelados no decorrer de sua história pessoal, escolar e profissional. Isso implica dizer que esses saberes são dinâmicos, sujeitos a constantes construções e mudanças.

Por meio das narrativas tornou-se possível compreender como as pessoas vivenciam e percebem suas experiências.

Para Thompson (1992), as narrativas possibilitam refletir sobre como éramos no passado, as concepções atuais e as perspectivas para o futuro. Possibilitam o entrelaçamento de vidas, porque, quando narradas, as histórias deixam de ser individuais e passam também a construir a história de outras pessoas, oportunizando a quem ouve essas histórias estabelecer elementos de identificação e refletir seus próprios processos, reinterpretando seus modos de pensar e agir.

Para Nóvoa (1992), a pesquisa narrativa surge no sentido de ajudar a compreender o ser professor, numa perspectiva que vai além de sua formação acadêmica, entendendo-o como um sujeito social que se modifica por meio de suas experiências pessoais, de sua interação com os alunos, com outros professores, com sua família e com suas instituições.

A narrativa como método de pesquisa auxilia a sistematização das experiências nos contextos socioeducacionais, ajudando a entender como os professores produzem seus saberes e como transmitem o saber produzido, visto que, se entendemos o mundo de forma narrativa, então faz sentido estudá-lo de forma narrativa (Clandinin; Connelly, 2011).

A vida é preenchida por fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos como termos de unidades narrativas e descontinuidades (Clandinin; Connelly, 2011).

Assim, com base nos subsídios apresentados, acreditamos no potencial das narrativas de contribuir para a formação de professores, possibilitando refletir sobre os processos e lançar novos olhares sobre novas ações, auxiliando na análise de diversas questões educacionais, oportunizando conhecer os professores e seus processos de conhecimento, auxiliando na compreensão de que não são apenas profissionais, mas também sujeitos com sentimentos, crenças e valores.

No item 3.5, descrevemos o *Contexto da pesquisa: o Território de Identidade do estado da Bahia, o Médio Rio de Contas e Ipiaú-BA*, espaço onde fica sediada a unidade escolar, localizada no centro urbano desse município, situado na Região Sudoeste da Bahia.

3.5 Contexto da pesquisa: o Território de Identidade Médio Rio de Contas, estado da Bahia e o município de Ipiaú-BA

Para descrever o contexto de pesquisa, as informações foram organizadas em subitens, assim discriminados: 3.5.1 *A Caracterização do Território de Identidade Médio Rio de Contas*

e do município de Ipiaú-BA; 3.5.1.1 A implantação da lavoura cacaueteira e os primeiros povoados; 3.5.1.2 A formação da cidade; 3.5.1.3 Primeiras famílias, conforme seguem.

3.5.1 Caracterização do território de identidade Médio Rio de Contas e do município de Ipiaú-BA

O Território de Identidade Médio Rio de Contas é composto por 16 municípios (Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jitaúna, Jequié, Manoel Vitorino, Nova Ibiá e Ubatã).

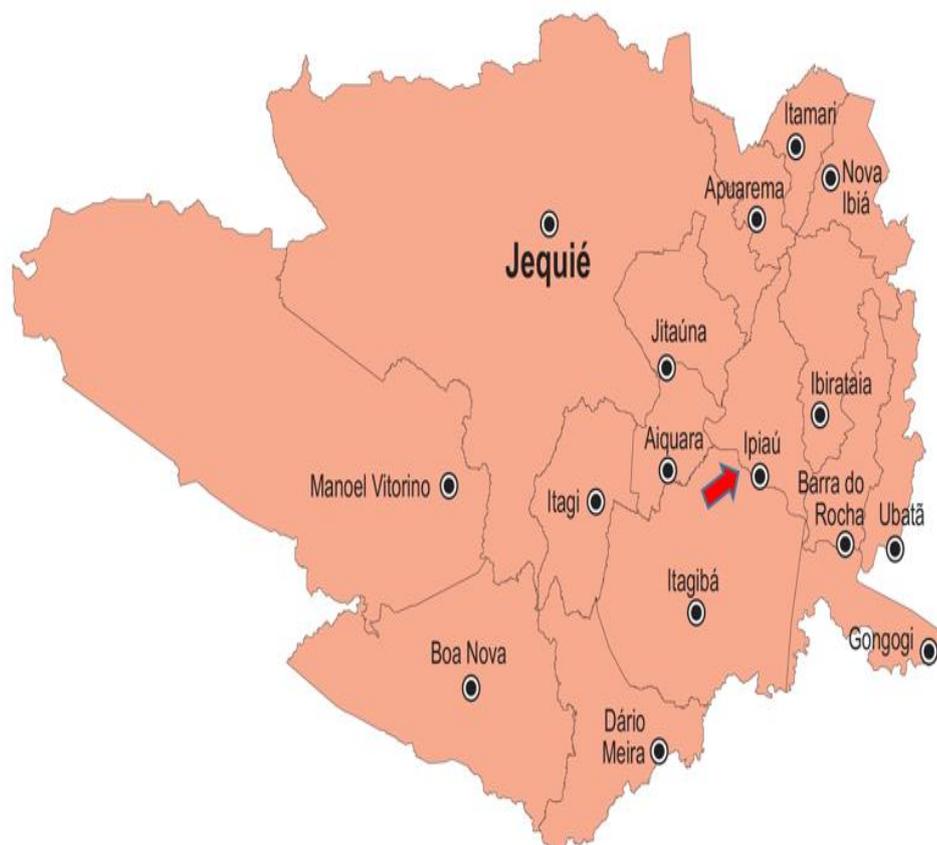
Esse Território e foi formado no final do século XIX e fica localizado no Centro Sul e Sul baiano, com uma área que corresponde aproximadamente a 1,7% do território baiano. Jequié foi o primeiro município criado neste Território e é considerado um espaço de grande referência para os demais municípios no aspecto econômico e, principalmente, na saúde.

A cultura é marcada pelas festas juninas, evento que atrai turistas para as diversas cidades que formam o território. Também foram identificadas nas regiões de Itamari, Jequié e Nova Ibiá três comunidades quilombolas que foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares nos anos de 2007 e 2013.

Esse território está quase em sua totalidade inserido na Bacia Hidrográfica do Rio de Contas. Na Bacia do Recôncavo Sul encontra-se um pequeno trecho.

A Figura 1, seguinte, mostra o Mapa, uma representação do Território de Identidade Médio Rio de Contas, estado da Bahia.

Figura 1 - Mapa do Território de Identidade Médio Rio de Contas, estado da Bahia - 2022



Fonte: Território Médio Rio da Contas – TMRC (2023).²

A vegetação é caracterizada pela caatinga (Jequié, Boa Nova e Manoel Vitorino) e pastagens presentes em toda a área. Em seguida, apresentamos a Figura 2, com uma representação da Região da Caatinga, município de Jequié, Loteamento Sol Nascente.

Esta é a única área verde do bairro do Joaquim Romão e uma das poucas existentes da cidade de Jequié, a serra do Loteamento Sol, que é uma Área de Preservação Permanente (APP), vem sendo invadida com o desmatamento e construção de casas, roças e currais.

² Figura Adaptada. Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=461685052655189&set=a.461685012655193>

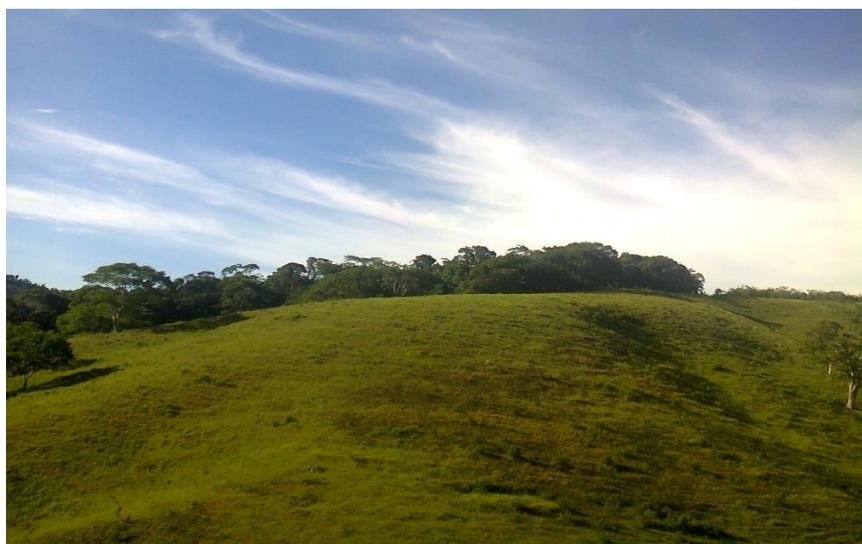
Figura 2 - Jequié: Região de caatinga - 2017



Fonte: Blog Jequié Repórter (2017).³

A vegetação típica da Caatinga contém espécies como o pau-ferro, o umbuzeiro, a aroeira, a barriguda, o pau d'arco, dentre outras e diversas espécies de aves e mamíferos (Novaes, 2017). A Figura 3, adiante, ilustra a vegetação dessa região.

Figura 3 - Região de pastagens, Florestal, Distrito de Jequié - 2013



Fonte: Blog Natureza de Jequié (2013).⁴

³ Disponível em: <http://www.jequiereporter.com.br/blog/2017/08/28/ambientalista-denuncia-invasao-e-destruicao-em-area-de-vegetacao-da-caatinga-no-loteamento-sol-nascente/>

⁴ Disponível em: <http://naturezadejequie.blogspot.com/2013/06/e-jequie-que-muitos-pensam-que-so-e.html>

As Figuras 2 e 3 mostram como essa região é diversa no aspecto da vegetação, visto que é possível perceber que um mesmo município apresenta uma paisagem mais seca, mas também uma área de mata e pasto.

3.5.2 Contextualização do município de Ipiaú-BA

Ipiaú é uma das cidades da zona cacauera da Bahia. Fica a 365 km de Salvador e a sua formação começa em 1920, com a migração de pessoas de cidades vizinhas, como Jequié, Ilhéus e Camamu e outras cidades do Recôncavo Baiano (Silva; Fontes, 2015).

Daí a diversidade cultural da cidade. Também tem influências europeias e pessoas do oriente. São influências na culinária e nos costumes de forma geral. A cidade possui uma diversidade muito rica, principalmente em personalidades e tipos populares, como Dona Clarice do Mingau, uma mulher negra, de personalidade forte, considerada um patrimônio cultural da localidade.

Rio Novo (atual Ipiaú) surgiu oficialmente em 1916, com a denominação de Alfredo Martins, Distrito de paz de Camamu, criado através da Lei Municipal nº 90, de 1º de junho, ato ratificado pela Lei Estadual 1.156.

O antigo arraial, situado às margens do Rio de Contas, possuía uma posição geográfica privilegiada e, por isso, ficou conhecido inicialmente, através da tradição oral, como Encruzilhada do Sul, uma alusão à convergência de caminhos que ligavam a Camamu, Jequié e Boa Nova.

No contexto escolar, é necessário fazer referência à EPMAV, campo deste estudo, pela sua importância para a educação da região. Atende alunos do Ensino Fundamental, anos finais e turmas de aceleração.

Sobre os aspectos econômicos, a população sobrevive da agricultura familiar, muitos moradores são funcionários públicos da prefeitura e, atualmente, a mineração do níquel tem proporcionado à população tanto de Ipiaú quanto de cidades circunvizinhas mais oportunidade de emprego. O comércio também é uma atividade econômica relevante para o município.

Entre os séculos XVI e XIX (Silva; Fontes, 2015), o rio de Contas foi palco de incursões exploratórias promovidas por portugueses, com o objetivo de identificar a existência de riquezas naturais ao longo das suas margens, bem como combater e escravizar os índios, mantendo-os sob controle para efetivar o processo de colonização.

Por volta de 1560, o bandeirante Vasco Rodrigues Caldas percorreu a região em busca de minerais. No entanto, os esforços não tiveram sucesso. As invasões continuaram até o século

XVIII com Pantaleão Rodrigues, presente no sertão desde 1710, tentando uma marcha com mais de 35 homens pela Barra do Rio de Contas, onde perdeu um a um de seus melhores companheiros e finalmente sucumbiu. Apenas duas pessoas foram salvas para contar a infeliz história desta aventura (Silva; Fontes, 2015).

Foi no contexto dessas expedições que se iniciou a exploração do Sertão da Ressaca, área entre a margem esquerda do rio Pardo e a margem direita do rio de Contas, e de onde surgiu a primeira devastação. Foi dada profecia sobre a destruição de terras no território do Médio Contas, área que incluía as terras onde hoje está Ipiaú.

Outra pessoa que veio ao Sertão da Ressaca em busca de riquezas, numa época de esgotamento das minas de ouro dos Gerais e do Rio de Contas, foi o major João Gonçalves da Costa, fundador da vila de Conquista (hoje a cidade Vitória da Conquista). Sempre leal à coroa portuguesa, foi muitas vezes solicitado a combater os indígenas e a abrir o caminho.

Foram as atividades de João Gonçalves da Costa e seus descendentes que definiram os contornos da região e permitiram a exploração das terras do Baixo Contas, ocupação reforçada pelas atividades de José de Sá Bittencourt e Accioli.

Uma das estradas abertas por João Gonçalves da Costa foi a estrada que liga o Sertão da Ressaca a Funis, às margens do rio de Contas, em Baixo Contas (Silva; Fontes, 2015). Esta localização é favorável à irradiação de estradas secundárias que os particulares deverão abrir, em direção aos seis municípios da zona. Outro trajeto que possibilitou a ocupação e escavação das terras do Baixo Contas foi a estrada que ligava Camamu a Monte Alto.

Mesmo que esse percurso não tenha alcançado o sucesso esperado, o povoamento das terras do Coronel José de Sá Bittencourt Accioli ainda foi importante. As terras da Borda da Mata têm posição privilegiada, porque ficam na zona de contato entre a faixa litorânea e o sertão, zona de transição entre a floresta e a caatinga.

No século XIX e início do século XX, as terras onde se localizava o antigo Latifúndio Borda da Mata tornaram-se porta de entrada de pessoas e mercadorias, que passavam principalmente pela capital em busca de agricultura, pecuária e comércio.

E uma das áreas mais promissoras eram as terras localizadas ao sul de Jequié, margeando o rio de Contas, devido às adequadas condições de solo e clima para o plantio do cacau, que já vinha se consolidando no eixo Ilhéus-Itabuna, com bons resultados econômicos.

O desbravamento no interior do Baixo Contas, área onde hoje está localizada Ipiaú, portanto, é resultado da ascensão econômica do Sertão da Ressaca e das ações implementadas no sentido de aproximar essa área ao litoral. Foram essas atividades que delinearão os

primeiros caminhos e rotas que passaram pelo interior do Baixo Contas, durante o séc. XVIII e início do XIX, provocando uma lenta, mas crescente integração da região.

As construções das estradas, a partir da ascensão econômica observada no Sertão da Ressaca, lançaram possibilidades de ocupação além da costa e abertura de rotas de escoamento de produção.

Com a chegada da mineração do níquel no município vizinho (Itagibá), na primeira década do século XXI, a cidade tem crescido em todas as direções: novas estradas, construções residenciais, bairros que surgem de maneira desordenada, o que impõe transformações, tanto no aspecto urbano quanto no aspecto rural.

3.5.2.1 A implantação da lavoura cacaueteira e os primeiros povoados

Não é possível precisar o momento de implantação da lavoura cacaueteira no Baixo Contas, mas é possível estabelecer que a ocupação territorial e o povoamento estão relacionados à expansão da monocultura cacaueteira.

Entretanto, ao contrário do que se poderia pensar, ao tratar de uma ocupação por meio da cacauicultura, o fluxo migratório não se deu a partir do eixo Ilhéus-Itabuna – principal área produtora – ela é decorrente das atividades socioeconômicas promovidas a partir de Jequié e Camamu.

Apesar da grande influência de Jequié, principalmente depois da fixação dos imigrantes italianos, era de Camamu a administração da maioria das terras do Baixo rio de Contas. Assim, para compreender esse contexto é preciso entender o papel de Jequié no cenário regional, mas compreendê-lo como uma influência paralela à de Camamu, sendo resultante das atividades econômicas implementadas nas duas vilas e da evolução política-administrativa de ambas.

No início do séc. XX, as duas vilas, Jequié e Camamu, eram pontos de escoamento de produção e entrada de mercadorias (Silva; Fontes, 2015). Através do seu porto Camamu ligava-se à capital, enquanto Jequié estava no percurso da antiga “estrada das boiadas”, que já possuía em alguns trechos a *Tram Road* de Nazareth, posteriormente denominada Estrada de Ferro de Nazaré (EFN), tornando-se “porta de entrada dos imigrantes.

O processo de ocupação, fixação e formação dos primeiros povoados no interior do Baixo Contas, portanto, ocorre a partir de Jequié (que está na abrangência do Sertão da Ressaca) e Camamu. No caso de Jequié, a proximidade geográfica permitiu essa influência, no caso de Camamu, apesar da densa mata, dos caminhos íngremes e a distância, existia o aparelho oficial, a burocracia promoveu as condições para criar este vínculo.

Sobre Camamu, além das estradas abertas no século XIX, que delinearão os primeiros contornos regionais, tem-se a informação de que na década de 1920, com uma população de 20.080 habitantes, era constituído dos povoados de Acarahy, Pinharé, Cajayba, Âmbar, Arraial, Barcelos, Dois Irmãos, Rocha e Rio Novo, sendo este o mais importante como núcleo comercial (Silva; Fontes, 2015).

Foram estes últimos três distritos – Dois Irmãos, Rocha e Rio Novo – que lançaram as bases da urbanização do Baixo Contas. Deles surgiram, respectivamente, Ubatã, Barra do Rocha e Ipiaú. Destaca-se o Distrito de Rio Novo que, ainda nos primeiros anos do século XX, passou a ser um entreposto importante, local de convergência de tropas originadas, principalmente, de Jequié, que, com suas mercadorias, abastecia a incipiente localidade.

O resumo histórico apresentado faz referência ao ano de 1913 como o marco para o início do povoamento das terras que hoje compõem Ipiaú e entorno; entretanto, em 1912 já havia uma agência arrecadadora de impostos na região da Água Branca do Riachão do Guloso (Silva; Fontes, 2015), taxando diversos produtos, dentre os quais figuram o cacau, com o resultado de 595 arrobas, e o café, com 245 arrobas, no período de julho a dezembro.

Além da agricultura, nesse período havia ainda um incipiente comércio no local, com cinco casas comerciais e uma quitanda, além dos comerciantes ambulantes que negociavam joias, tecidos e outros bens.

A partir de 1916 observa-se uma ampliação das agências arrecadadoras para locais como Oricó Grande, Córrego de Pedras, Funil, Rocha e Formiga. Apenas em 1917, nos documentos da arrecadação, serão encontrados os primeiros registros sobre Rio Novo, o que denota que o local teve uma ocupação posterior aos demais citados (Silva; Fontes, 2015). Apesar disso, o local ganhou destaque em relação aos demais e passou a ser “o mais importante como núcleo comercial” de todos os povoados de Camamu.

Atualmente, a cidade é vista como uma das mais importantes da região, devido à ampliação do comércio local que é visitado diariamente por pessoas que vêm das cidades circunvizinhas, como também por estudantes universitários do Campus XXI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

3.5.2.2 A formação da cidade de Ipiaú-BA

Rio Novo (atual Ipiaú) surgiu oficialmente em 1916, com a denominação de Alfredo Martins, Distrito de Paz de Camamu, criado através da Lei Municipal número 90, de 1º de junho, ato ratificado pela Lei Estadual número 1.156.

É importante destacar que o antigo arraial, situado às margens do rio de Contas, possuía uma posição geográfica privilegiada e, por isso, foi conhecido inicialmente, através da tradição oral, como Encruzilhada do Sul, uma alusão à convergência de caminhos que ligavam a Camamu, Jequié e Boa Nova. Essa localidade também foi denominada de Rapatição e Fuá (Silva; Fontes, 2015).

O topônimo Rapatição é explicado através de três versões distintas. A primeira delas decorre das brigas constantes dos primeiros moradores da região que amiúde faziam uso de armas de fogo (armas de repetição de tiros). Os fazendeiros nunca deixavam de ter às suas ordens alguns jagunços sempre bem armados e municidados.

A segunda versão refere-se a uma briga entre duas mulheres que numa luta corporal fizeram uso de tições de uma fogueira para se agredir.

Já a terceira versão, a mais provável, provém da corruptela do termo repartição: a sede do município (Camamu) criara o Distrito de Paz e com ele uma agência arrecadadora de impostos, denominado em geral de “repartição”, que o povo inculto transformara, em seu linguajar, em “Rapatição”.

A denominação Fuá refere-se a uma área nas imediações da atual rua Olavo Bilac, onde verificavam-se cenas de desordens decorrentes da jogatina, prostituição e consumo de bebidas alcoólicas. O local também era conhecido como “Quebra-Viola” e “Empata-Viagem”.

O incipiente lugarejo não contava então com mais de 20 casas de construção primitiva, de taipa e cobertura de palhas de ouricuri e pindoba, algumas melhores eram de adobes cobertas de telhas. No núcleo central, apenas três ruas estreitas e duas praças poeirentas no estio, alagadiças nas épocas de chuva, assaz, quase ininterruptas.

O povoado ocupava, então, uma estreita faixa de terra situada entre dois rios: o Rio de Contas e o Rio Água Branca. Por tal localização sofrera as consequências das cheias, das quais a mais famosa foi a ocorrida no ano de 1914.

A seguir, exibimos a Figura 4, que mostra o Rio de Contas e a Ponte Ipiaú-Japomirim. Esse é o trecho onde está localizada a ponte que liga o município de Ipiaú ao Japomirim, distrito de Itagibá.

Figura 4 - Rio de Contas, Ponte Ipiaú-Japomirim - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nessa ponte acontece um movimento diário de pessoas e veículos, devido ao fato de que muitos que moram no distrito de Japomirim e trabalham ou estudam em Ipiaú. Ela representa um ponto muito importante de ligação entre as duas localidades.

Apesar de pertencer ao município de Itagibá, os distritos de Japomirim, devido à sua localização próxima (a ponte é o que separa uma localidade da outra), tem Ipiaú como seu município de maior referência, pois os seus moradores se deslocam diariamente para desenvolver as mais diversas atividades, inclusive atividades voltadas para o comércio.

Além do Rio de Contas, Ipiaú é banhado pelo Rio da Água Branca, que nasce no município de Ibirataia, sofre a degradação devido ao lançamento de esgotos das moradias que ficam às suas margens, o que o deixa impróprio para banhos e pesca e, atualmente, esse problema tem se intensificado devido ao aumento do número de esgotos lançados neste rio.

Ressaltamos, também, que sob a ponte do Rio da Água Branca, que atravessa a BR-330, vivem famílias que não têm onde morar. São pessoas em situação de rua, invisibilizadas pela sociedade, que vivem em situação precária, expostas ao frio, à fome, às doenças e à violência.

Adiante, podemos observar na Figura 5 o Rio da Água Branca.

Figura 5 - Rio da Água Branca, Ipiauí-BA - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nos últimos dois anos, a população ribeirinha, tanto do Rio da Água Branca quanto do Rio de Contas, sofreu bastante com as enchentes, muitas famílias tiveram perdas materiais e precisaram abandonar suas casas. Não houve registro de vítimas.

As enchentes ocorridas nesses períodos são justificadas devido ao volume de chuvas na cabeceira do Rio de Contas, o que aumenta o nível de água da Barragem de Pedra no município de Jequié, obrigando a abertura das comportas da usina hidrelétrica. Com a liberação desse volume de água, há o transbordamento do rio e seus afluentes, invadindo ruas e casas.

A população carente é a que mais sofre, necessitando de ajuda da comunidade local e do poder público.

3.5.2.3 Primeiras famílias

As figuras mais respeitadas do lugar eram os estrangeiros: árabes (os Marons, Midlejs e Atalas) e italianos (Grissis e Miraglia). Esses estrangeiros foram os verdadeiros fundadores da localidade. Depois chegaram Domingos Castro (de Muritiba-BA) e José Bento, que ocuparam as extremidades imediatas do povoado, estabelecendo fazendas para o sul.

A nossa sociedade foi construída com as bases do patriarcado, sistema de dominação dos homens sobre as mulheres que têm seus espaços sociais limitados. Nesse contexto, vale lembrar que, em seu livro *O poder do macho*, Saffioti (1987, p. 8) assim discorre:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, e construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Logo, essas primeiras famílias viviam as características da sociedade patriarcal, em que a mulher ainda era a figura pensada para cuidar das tarefas domésticas e o homem para cuidar dos negócios e exercer as atividades fora de casa.

A situação era um pouco melhor para as mulheres brancas das famílias tradicionais que, por possuírem um melhor poder aquisitivo, tinham as servas para fazer as atividades domésticas, que, em sua maioria, eram negras e não tinham nenhum direito trabalhista assegurado. Era um sistema de exploração de mão de obra, pois essas mulheres não tinham direito nem ao salário. Essa situação das mulheres negras era percebida em toda a região e existem relatos de que essa prática ainda é comum na atualidade.

O patrimonialismo também estava latente. Aquele que detinha o poder por ocupar um cargo político, dominava tudo e todos e tratava a coisa pública como propriedade privada, concedendo apenas a quem julgasse, por critérios subjetivos, o direito de usufruir.

Outra relação que se observava na época era o clientelismo. Como a região também foi grande produtora do cacau, os principais nomes da época eram os coronéis que possuíam grandes fazendas e, por sua vez, eram aqueles que ditavam as regras de convivência na sociedade, bem como mantinham um sistema de dominação para com os mais pobres. O homem era a lei.

Outra relação que se observava na época era o clientelismo que

caracteriza um tipo de relação social marcado pelo contato pessoal entre patrões e camponeses (clientes). Estes se encontram em posição subalterna, dado que não possuem terras. O elo entre patrões e clientes define uma forma especial de troca: ela é assimétrica e a desigualdade desempenha um papel-chave na sobrevivência das partes, gerando laços que vão do compadrio à lealdade política (Oliveira; Silva e Oliveira; Santos, 2011, p. 955).

Na Fazenda Cajueiro, de Domingos Castro, foi construído o casarão que agora abriga o Museu do Processo. Logo após a propriedade de Domingos Castro estabeleceram-se os Srs. José Gomes e José Brandão. Um pouco mais adiante, rio abaixo, estabeleceram-se os irmãos Hohlemwerger: João Carlos e Durval, de origem suíça.

Os árabes ocuparam a região central (atuais Praça Virgílio Damásio, Rua Sete de Setembro e adjacências) da localidade. Os italianos se fixaram um pouco mais afastados (na

atual Praça Rui Barbosa). Domingos Castro na área que compreende a Praça Dr. Salvador da Matta (Rua São Roque e parte da Avenida São Salvador). Crescendo no sentido longitudinal o arraial foi ocupado na sua parte de cima (logo após os gringos) por José Bento, Manoel Pedro, Leandro e Epifânio Vieira.

A Figura 6 é uma representação da Praça Virgílio Damásio, em Ipiaú-BA.

Figura 6 - Praça Virgílio Damásio, centro urbano de Ipiaú-BA - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em 2019, a Praça Virgílio Damásio passou por um processo de reforma. O prédio antigo onde funcionava o Escritório da Agência de Defesa Agropecuária da Bahia (ADAB) deu lugar a outro prédio comercial particular onde funcionam lojas de artigos diversos.

A Figura 7, seguinte, é uma representação da Praça Dr. Salvador da Matta, em Ipiaú-BA.

Figura 7 - Praça Dr. Salvador da Matta, centro urbano de Ipiaú-BA (2023)



Fonte: arquivo da pesquisa (2023).

A Praça Salvador da Mata também é conhecida como antiga feira, pois, antes da construção do Centro de Abastecimento, a feira livre funcionava neste espaço.

Hoje, a praça foi transformada em um lugar para estacionamento de veículos, mais uma opção para os motoristas que, devido ao aumento da frota de carros no município, encontram dificuldades para deixar os seus carros.

As Figuras 8 e 9, adiante, mostram uma rua e uma avenida antigas da cidade. São adjacentes. Ambas são residenciais, com poucos pontos comerciais. A Rua São Roque dá acesso ao Estádio Municipal e a Av. São Salvador ao Parque de Exposição.

Figura 8 - Rua São Roque, centro urbano de Ipiaú-BA - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 9 - Avenida São Salvador, centro urbano de Ipiaú-BA



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Já a 9 Km rio acima (a montante do Rio de Contas) instalara-se Artur Duarte, que acoitava em sua propriedade temíveis criminosos, foragidos de outros lugares. As primeiras ruas tiveram nomes bem originais, alguns dos quais ligados às árvores que faziam referência às mesmas.

Assim registra-se, com suas respectivas denominações atuais: a Rua do Pati (Travessa José Maron), Quebra Viola (Rua Olavo Bilac e Praça João Carlos Hohlemwenger), Rua da Cuarana (Rua Nações Unidas), Empata Viagem (Rua São Roque e início da Avenida São Salvador), Rua da Jaqueira (Rua Castro Alves), Rua do Jenipapo (Rua Floriano Peixoto).

A Rua Castro Alves, conforme mostra a Figura 10, seguinte, fica localizada no centro da cidade e é um local que mistura estabelecimentos comerciais e residenciais. Já a Rua Floriano Peixoto (Figura 11), além de lojas, em sua maioria óticas, é um espaço onde se concentra a maioria dos consultórios médicos, com destaque para o Hospital e Clínica São Roque.

Figura 10 - Rua Castro Alves, centro urbano, Ipiaú-BA - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 11 - Rua Floriano Peixoto, centro urbano, Ipiaú-BA - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Segundo o censo de 2022, a população da cidade de Ipiaú, BA, chegou a 40.706 pessoas, o que representa uma queda de -8,49% em comparação com o Censo de 2010 (IBGE, 2023).

No item 3.7, sobre a *Caracterização do campo da pesquisa: Escola Municipal Arte e Vida, Ipiaú-BA*, é feita uma descrição considerando a história do ambiente do estudo, bem como esse espaço no momento atual através de fotos seguidas de comentários que ampliam as informações sobre o campo de pesquisa.

3.6 Caracterização do campo da pesquisa: Escola Municipal Arte e Vida, Ipiaú-BA

O campo selecionado para a realização da pesquisa foi a Escola Pública Municipal Arte e Vida (EPMAV), Ipiaú, BA, fundada em 13 de novembro de 1986.

Essa escola sofreu mudanças estruturais e organizacionais depois da sua criação e funcionamento, em consequência da necessidade de aumentar a oferta de ensino para a população, com a missão de criar melhores condições de aprendizagem para um público que crescia em decorrência do crescimento populacional.

A seguir, mostramos, na Figura 12, o antigo prédio da escola na Praça dos Cometas. Como é possível verificar, era um prédio simples, localizado no centro urbano para atender moradores dessa área central.

Figura 12 - Antigo prédio da EPMAV na Praça dos Cometas, Ipiaú-BA



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Em 1994, foi construído o prédio para ser o lugar definitivo de funcionamento da escola, onde permanece até hoje, sediado na Avenida Lauro de Freitas, 1315. Em 2008, a escola passou por reformas e foi modificada a entrada da instituição, que antes era voltada para a Avenida Lauro de Freitas, passou para a Rua Olavo Gil, 346, Bairro Emburrado, e foi realizada melhoria do espaço físico, construídos ambientes que antes não possuía ou eram inadequados, como: sala de direção, coordenação e professores, sala de vídeo e informática. Abaixo, a Figura 13 mostra a sala de coordenação.

Figura 13 - Sala de coordenação da EPMAV, Ipiaú-BA - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A Figura 14 mostra a sala dos professores. Esses são dois espaços importantes numa unidade escolar. No primeiro, acontecem os encontros entre coordenação e professores e/ou pais e, no segundo, os professores se encontram nos intervalos e horários livres. Nesses

intervalos acontecem o compartilhamento de muitas ideias pedagógicas, como também diálogos descontraídos.

Figura 14 - Sala dos professores - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na sala de vídeo (Figura 15) ocorrem as aulas que necessitam do apoio de material multimídia (TV, som, notebook etc.). Existe um cronograma para agendamento das aulas neste espaço. Os alunos saem das suas salas de rotina no horário em que o professor necessita desses aparelhos, pois as salas de aula não dispõem desses recursos.

Figura 15 - Sala de vídeo - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observando a Figura 16, adiante, é possível perceber que a escola possui um espaço para a realização de atividades esportivas. Também é nesse espaço que ocorrem as aulas

práticas de Ed. Física. Ainda é um ambiente da escola frequentado muito mais pelos meninos do que pelas meninas.

Figura 16 - Quadra Poliesportiva, Ipiauí-BA - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dessa forma, possibilitou um melhor desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Além disso, a escola tornou-se mais atraente para os alunos por apresentar-se fisicamente mais bem dividida. E, desde 1987 até o momento, a escola colaborou com a formação de vários alunos. Sua matrícula inicial no ano de 1987 foi de 102 alunos e atualmente possui uma matrícula de 656 alunos. O número por turma varia, indo de 33 a 42.

À medida que a escola foi ampliando seu espaço e melhorando sua qualidade de ensino, o número de alunos matriculados foi aumentando significativamente, comprovando, assim, sua credibilidade perante a comunidade ipiaiuense. A escola-campo conta desde 2021 com 26 professores, funciona nos três turnos e atende alunos do Ensino Fundamental II, anos finais.

No aspecto pedagógico, vem desenvolvendo um trabalho na perspectiva interdisciplinar e interacionista, procurando valorizar a cultura local e os conhecimentos prévios dos alunos. Enfim, essa escola foi escolhida como campo de pesquisa por, apesar de não estar localizada em bairro periférico, atender a um público heterogêneo. Os educandos matriculados são oriundos da sede do município e zona rural, a maioria desses pobres e negros. A Figura 17 ilustra a visão do acesso pelos fundos da instituição.

Figura 17 - Visão interna da EPMAV, Ipiaú-BA - 2023



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É possível perceber que a escola possui uma área ampla, com a possibilidade de locomoção fácil pelos alunos dentro deste espaço. Existem dois portões (um na frente e outro nos fundos) de acesso à área escolar.

Antes da última reforma, a entrada dos alunos era feita pelo portão dos fundos que fica numa rua com trânsito bem tranquilo. Porém, por suspeita de comércio ilícitos, o acesso hoje é realizado pelo portão da frente, mesmo com um fluxo maior de veículos grandes e pesados, já que a avenida onde a escola está localizada coincide com um trecho da BR-330.

3.6.1 Corpo docente e técnico-administrativo da Escola Pública Municipal Arte e Vida - EPMAV, Ipiaú-BA

O quadro de funcionários da EPMAV, é composto por 54 funcionários, a maioria mulheres. A equipe é composta por funcionários efetivos e contratados. A EPMAV tem um diretor e três vice-diretores, todos do sexo masculino. Cada vice-diretor atua num turno específico (matutino, vespertino e noturno), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Equipe diretiva da EPMAV (Formação e vínculo) - 2023

Função	Escolaridade	Formação	Total	Vínculo Empregatício
Diretor	Superior completo	Licenciatura em Matemática	01	Efetiva
Vice-direção	Superior completo	Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática Licenciatura em Geografia	03	Efetivas

Fonte: Sistema da Secretaria da EPMAV (2023).

Na secretaria dessa escola trabalham dois funcionários, um homem e uma mulher, ambos efetivos e um auxiliar de disciplina, do sexo masculino (Quadro 2).

Quadro 2 - Equipe de apoio da EPMAV (Formação e vínculo) - 2023

Função	Escolaridade	Formação	Total	Vínculo Empregatício
Auxiliar de Secretaria	01 Nível Médio; 01 Nível superior	Magistério Pedagogia	02	Efetivas
Auxiliar de Disciplina	Ensino Médio	Magistério	01	01 Efetivo

Fonte: Sistema da Secretaria da EPMAV (2023).

Além disso, a EPMAV possui uma coordenadora pedagógica que atua nos turnos matutino e vespertino (Quadro 3). O turno da noite está sem coordenação pedagógica. Quem faz a articulação com os professores, na medida do possível, é o vice-diretor. Já foi solicitada à Secretaria de Educação do Município um profissional que pudesse assumir a coordenação do noturno. Mas, até o momento, ainda não foi nomeado esse profissional.

Quadro 3 - Coordenação pedagógica da EPMAV (Formação e vínculo) - 2023

Função	Escolaridade	Formação	Total	Vínculo Empregatício
Coord. Pedagógica	Nível superior completo e Pós-Graduação	- Letras - Bacharel em Direito - Pós-graduando em Direito Processual do Trabalho com ênfase em Previdenciário - Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e Coordenação e gestão	01	Efetiva

Fonte: Sistema da Secretaria da EPMAV (2023).

Atualmente, o corpo docente da escola, conforme detalha o Quadro 4, seguinte, é composto por 26 professores, todos com formação superior. Desse total, 14 professores da EPMAV são efetivos e 12 contratados através de processo seletivo realizado pela prefeitura no início de 2023.

Quadro 4 - Corpo docente da EPMAV (Formação e vínculo) - 2023

Função	Escolaridade	Áreas de formação	Total	Vínculo Empregatício
Professores	Superior completo Pós-Graduação Mestrado	Letras, Matemática, Biologia, História, Geografia, Pedagogia, Educação Física	26	14 Efetivos 12 contratados

Fonte: Sistema da Secretaria da EPMAV (2023).

A escola também conta com portaria 24 horas (quatro porteiros do sexo masculino) e o serviço de cantina é realizado por 06 mulheres, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Portaria e Cantina da EPMAV (Formação e vínculo), 2023

Função	Escolaridade	Área de formação	Total	Vínculo Empregatício
Porteiro	Ensino Fundamental	-----	04	02 Efetivos 02 Contratos
Serventes	Nível Médio Completo Nível Fundamental Completo		06	04 Efetivos 02 Contratos

Fonte: Sistema da Secretaria da EPMAV (2023).

Observamos que no grupo das serventes todas são do sexo feminino e os porteiros são todos do sexo masculino, o que confirma os papéis sociais ditos de mulheres e de homens. Ou seja, as tarefas de servir e limpar são ainda vistas pela sociedade e no âmbito escolar como tarefas das mulheres e não dos homens. O Quadro 6 exhibe o perfil dos professores.

Quadro 6 - Perfil dos professores - 2023

Total	Classificação/gênero	Classificação cor/raça	Formação acadêmica
26	Homens: 09 Mulheres: 17	Homem negro: 00 Homem branco: 06 Mulher negra: 03 Mulher branca: 13 Não declarado: 04	Ensino superior completo

Fonte: Educacenso 2021 – arquivo da Secretaria da EPMAV (2023).

Segundo o Educacenso 2021, a escola contava com 26 professores, nove do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Na classificação raça/etnia dos homens, nenhum negro, seis brancos e três não declararam. Entre as mulheres, três negras, 13 brancas e uma não declarada. Na formação acadêmica, todos possuem nível superior completo, com pelo menos uma graduação concluída.

3.7 Quem são os alunos e alunas da EPMAV, *in loco* da pesquisa

Os alunos e alunas da EPMAV são oriundos da zona rural e da zona urbana. A maioria formada por negros e pobres que vêm da periferia da cidade. A prefeitura disponibiliza o transporte escolar de ida e volta, nos três turnos. Muitos alunos apresentam desmotivação para

com os estudos e muitos são repetentes, estão na mesma série/ano dois anos ou mais. Portanto, existe uma defasagem idade/série na maioria das turmas.

Solicitamos acesso a documentos da escola para colher informações sobre perfil de estudantes e professores como ponto de partida inicial. Como o Educacenso 2022 ainda não estava disponível, tivemos acesso ao Educacenso 2021, onde obtivemos as informações dispostas na Tabela 1, a seguir.

O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. Essa ferramenta permite coletar dados individuais sobre cada aluno, professor, turma e escola do país, tanto da rede pública (federal, estadual e municipal) quanto privada. Todas as pesquisas foram realizadas on-line. Com dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a destinação de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros (Portal MEC, 2023).

Tabela 1 - Perfil dos alunos da EPMAV - 2021

Turma	Classificação/gênero	Classificação cor/raça	Idade	Turno	Origem	Total de alunos/turma
Aceleração IV B	Meninos: 28 Meninas: 14	Meninos negros: 03 Meninos brancos: 23 Meninas negras: 03 Meninas brancas: 09 Não declarados: 04	20 a 31	Noturno	Zona urbana: 41 Zona rural: 1	42
Aceleração III	Meninos: 26 Meninas: 11	Meninos negros: 03 Meninos brancos: 19 Meninas negras: 00 Meninas brancas: 10 Não declarados: 05	16 a 28	Noturno	Zona urbana: 36 Zona rural: 1	37
Aceleração IV A	Meninos: 26 Meninas: 15	Meninos negros: 01 Meninos brancos: 20 Meninas negras: 00 Meninas brancas: 09 Indígena (menino) : 01 Não declarados: 10	17 a 27	Noturno	Zona urbana: 37 Zona rural: 04	41
7º ano A	Meninos: 18 Meninas: 21	Meninos negros: 01 Meninos brancos: 14 Meninas negras: 00 Meninas brancas: 19 Não declarados: 05	13 a 15	Matutino	Zona urbana: 38 Zona rural: 01	39
7º ano B	Meninos: 13 Meninas: 21	Meninos negros: 02 Meninos brancos: 11 Meninas negras: 01 Meninas brancas: 18 Não declarados: 02	13 a 15	Matutino	Zona urbana: 32 Zona rural: 02	34
7º ano C	Meninos: 23 Meninas: 12	Meninos negros: 01 Meninos brancos: 20 Meninas negras: 00 Meninas brancas: 09 Não declarados: 05	13 a 16	Matutino	Zona urbana: 33 Zona rural: 02	35
7º ano D	Meninos: 23 Meninas: 12	Meninos negros: 00 Meninos brancos: 20 Meninas negras: 01 Meninas brancas: 10 Não declarados: 04	14 a 18	Matutino	Zona urbana: 30 Zona rural: 05	35
8º ano B	Meninos: 15 Meninas: 18	Meninos negros: 00 Meninos brancos: 15 Meninas negras: 01 Meninas brancas: 15 Não declarados: 02	14 a 16	Vespertino	Zona urbana: 31 Zona rural: 02	33
8º ano A	Meninos: 15 Meninas: 18	Meninos negros: 01 Meninos brancos: 12 Meninas negras: 02 Meninas brancas: 15 Não declarados: 04	14 a 17	Vespertino	Zona urbana: 33 Zona rural: 01	34

Turma	Classificação/gênero	Classificação cor/raça	Idade	Turno	Origem	Total de alunos/turma
8º ano D	Meninos: 17 Meninas: 17	Meninos negros: 04 Meninos brancos: 10 Meninas negras: 02 Meninas brancas: 14 Não declarados: 04	15 a 20	Vespertino	Zona urbana: 32 Zona rural: 02	34
8º ano C	Meninos: 20 Meninas: 15	Meninos negros: 02 Meninos brancos: 15 Meninas negras: 00 Meninas brancas: 14 Não declarados: 04	14 a 18	Vespertino	Zona urbana: 33 Zona rural: 02	35
9º ano G	Meninos: 14 Meninas: 19	Meninos negros: 00 Meninos brancos: 07 Meninas negras: 01 Meninas brancas: 07 Não declarados: 18	16 a 18	Vespertino	Zona urbana: 33 Zona rural: 00	33
9º ano D	Meninos: 21 Meninas: 13	Meninos negros: 00 Meninos brancos: 21 Meninas negras: 00 Meninas brancas: 10 Não declarados: 03	15 a 19	Vespertino	Zona urbana: 32 Zona rural: 02	34
9º ano A	Meninos: 17 Meninas: 17	Meninos negros: 02 Meninos brancos: 11 Meninas negras: 01 Meninas brancas: 11 Não declarados: 09	15 a 17	Vespertino	Zona urbana: 34 Zona rural: 00	34
9º ano H	Meninos: 14 Meninas: 19	Meninos negros: 01 Meninos brancos: 07 Meninas negras: 01 Meninas brancas: 07 Não declarados: 17	16 a 20	Vespertino	Zona urbana: 31 Zona rural: 02	33
9º ano C	Meninos: 23 Meninas: 15	Meninos negros: 02 Meninos brancos: 19 Meninas negras: 01 Meninas brancas: 10 Não declarados: 06	15 a 18	Vespertino	Zona urbana: 35 Zona rural: 03	38
9º ano B	Meninos: 21 Meninas: 16	Meninos negros: 02 Meninos brancos: 16 Meninas negras: 03 Meninas brancas: 10 Não declarados: 06	15 a 18	Vespertino	Zona urbana: 36 Zona rural: 01	37
9º ano F	Meninos: 12 Meninas: 22	Meninos negros: 00 Meninos brancos: 06 Meninas negras: 01 Meninas brancas: 06 Não declarados: 21	15 a 18	Vespertino	Zona urbana: 33 Zona rural: 01	34
9º ano E	Meninos: 18 Meninas: 17	Meninos negros: 01 Meninos brancos: 09 Meninas negras: 00 Meninas brancas: 05 Não declarados: 20	16 a 19	Vespertino	Zona urbana: 33 Zona rural: 02	35

Fonte: Educacenso 2021 – arquivo da Secretaria da EPMAV (2023).

A tabela 1 permite fazer algumas comparações entre as turmas matriculadas em 2021 e as turmas atuais. Em 2021 não identificamos turmas do 6º ano e o número de turmas dos demais anos finais é diferente. Em 2023, identificamos quatro turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano. Houve uma redução no número de alunos.

A Tabela 2, adiante, mostra que em 2021 os/as alunos/as que foram aprovados/as, reprovados/as, transferidos/as ou deixaram de frequentar a escola não foram identificados por cor/raça, idade, classe social nem por sexo.

Tabela 2 - Dados sobre aprovação, reprovação, transferência e abandono escolar - Ano/Referência - 2021

Variáveis	Quantidade
Aprovados	550
Reprovados	14
Transferidos	30
Deixou de frequentar	82
Total de alunos	676

Fonte: Educacenso 2021 – arquivo da Secretaria da EPMAV (2023).

O que foi possível observar é que o número de aprovações foi significativo para a instituição e, conforme relatos do gestor da EPMAV, os alunos e alunas que deixaram de frequentar eram, em sua maioria, alunos/as do noturno, das turmas de aceleração.

3.8 A Pesquisa de Campo: o diálogo com a realidade e o embasamento teórico

Neste item 3.8, é feita uma exposição de como se deu a entrada no campo de pesquisa e refere-se à Etapa II da investigação, bem como foi feita uma descrição dos primeiros contatos entre pesquisadora e participantes, professores interlocutores.

A entrada em campo e o início do contato com informantes merecem atenção especial por caracterizar o início de uma relação que se pretendia, desde o início, ser de confiança (Leite; Vasconcelos, 2007).

A pesquisa de campo, segundo Gil (2002, p. 53),

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

É uma ideia coerente com a proposta desse estudo que tem como cenário de pesquisa uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental II, e foi desenvolvido através da observação direta com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários fechados e abertos aos cinco participantes da pesquisa. Naturalmente procedeu-se à análise de documentos e registro de imagens desse campo com o objetivo de deixar as informações as mais claras possíveis.

Para melhor detalhamento da entrada no campo, subdividimos essa seção em subseções. A primeira, 3.8.1 *Construindo o campo da pesquisa: a entrada e a sociabilidade entre a*

pesquisadora e seus informantes, mostra de que modo os procedimentos de realização da pesquisa de campo foram se delineando ao longo do percurso de contato com o campo, o objeto de estudo, o problema e os sujeitos da pesquisa, com atenção voltada para dar resposta ao problema e objetivos estabelecidos pela investigação descritiva e quali-quantitativa.

3.8.1 Construindo o campo da pesquisa: a entrada e a sociabilidade entre a pesquisadora e seus informantes

Inicialmente, no mês de abril de 2023, foi realizado um contato prévio com a direção e a coordenação da EPMAV a fim de aprovar a realização da pesquisa. De posse dessa autorização, foi possível um momento de ambientação, no intuito de conhecer a estrutura física, bem como a rotina na instituição. Momento em que nos posicionamos como pesquisadora, observadora, pronta para olhar, auscultar, escutar, ver, sentir, conversar com o campo e com os professores, interlocutores da pesquisa.

Nesse momento, a coordenadora colocou-se à disposição para ajudar no que fosse necessário no que dizia respeito à pesquisa, além de apresentar o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021), a rotina da unidade, o rodízio de profissionais, disponibilizar os documentos internos para a consulta de dados.

Em relação à temática deste estudo, verificou-se que não há nenhuma referência a questões de gênero no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021). Segundo a coordenação, o documento está desatualizado desde 2021 e encontrava-se em processo de atualização, cujo responsável é a própria comunidade escolar.

Em conversa com a coordenação, esta justificou dizendo que a demanda da escola é muito grande, faltando tempo para alinhar a proposta pedagógica, mas que a Secretaria Municipal de Educação estava cobrando, por isso, o processo já estava em andamento, faltando poucos ajustes para a conclusão final desse documento, o PPP da EPMAV.

O primeiro recurso utilizado na entrada ao campo de pesquisa foi o caderno de campo, onde estão sendo registrados, entre os meses de abril e setembro de 2023, aspectos importantes da escola como um todo, desde as conversas dos professores em momentos de intervalo, atividades complementares, até as relações no pátio da escola entre os meninos e as meninas.

Para Charlon (2010, p. 90),

Os cadernos de campo constituem documentos muito ricos. Entendemos, no entanto, que enquanto tais só revelem todo o seu sentido quando iluminados

pela leitura de outros documentos. O conteúdo do caderno de campo comporta por certo dados coletados, observações e comentários, sobre o objeto de estudo do pesquisador, mas também dados pessoais sobre o desenrolar da estada em campo. Contudo, o caderno nunca será uma história completa, nem de seu percurso profissional, nem de sua história pessoal, nem um autorretrato fiel. O implícito, a descontinuidade, a irregularidade, bem como lacunas, sempre estarão presentes.

Logo, é um instrumento necessário ao pesquisador que pretende observar o dia a dia dos envolvidos, direta ou indiretamente na pesquisa, a fim de não perder dado algum que posteriormente poderá servir como resposta ao fenômeno investigado.

Antes de iniciar as entrevistas com os participantes, em julho de 2023, foram realizadas visitas, entre os meses de abril e junho, de 2023, a fim de adentrar o espaço e acompanhar a rotina mantida com os alunos e equipe profissional.

No primeiro encontro com os participantes, no mês de junho de 2023, foi possível estabelecer o vínculo inicial através de uma conversa informal. Nessa oportunidade, identificou-se um grande número de professores contratados diante da iminência do concurso público municipal.

Aproveitamos esse momento para socializar o dia a dia de forma amistosa com outros funcionários. O desenvolvimento das relações ocorrera de maneira bastante familiar.

As relações mantidas com os participantes da pesquisa foram momentos muito importantes, tornaram-se uma ferramenta necessária e potente na coleta de dados, reconhecimento do campo e dos participantes, dos processos didáticos, pedagógicos e das formas de relações entre alunos e alunas e, também, de outras pessoas da comunidade escolar e da local que adentraram esse campo nos momentos de realização da pesquisa.

As visitas foram, então, importantes e motivadoras para que a pesquisadora, a cada dia, percebesse a importância dos percursos que traçou para a realização desta dissertação. Todos na escola mostraram muito carinho e receptividade, além da responsabilidade ao longo do desenvolvimento da pesquisa, colaborando, contribuindo de algum modo com a realização da investigação, com material para a coleta de dados. Apesar das adversidades para o desenvolvimento da pesquisa, foi extremamente satisfatório ouvir e conviver essas pessoas.

O primeiro contato com o campo para fins do estudo ocorreu no decorrer da pesquisa exploratória, no início do mês de fevereiro de 2023, quando solicitamos ao diretor da instituição assinatura da autorização para coleta de dados, pois foi o momento em que avisamos que o projeto de pesquisa seria encaminhado ainda naquele mês ao CEP/UESB para aprovação.

Trata-se de uma escola familiar, sendo uma das instituições na qual a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa desde o início do ano letivo de 2023, após ser aprovada em processo seletivo da Rede Municipal para professores.

Mas já tinha algumas vivências por ministrar aulas para as turmas quando na iminência de exames externos (Saeb e outros). É um local em que tivemos facilidades para acessar tudo e todos, porém requereu cuidados quando a pesquisadora, naqueles momentos, saiu da posição de professora e passou à posição de investigadora.

Nesse sentido, é importante ressaltar que

O olhar distanciado pressupõe evidentemente uma necessária aproximação a uma determinada cultura (e aqui podemos aplicar a um objeto pesquisado cientificamente de forma geral) para se buscar todos os detalhes e pormenores que o cercam a fim de conseguir apreender o maior conhecimento possível do que se deseja obter. Aliás, esse é um movimento bastante importante porque o sujeito sai de si mesmo para tentar ver com a lente dos outros e se põe em busca de respostas para fundamentar seus pressupostos a respeito de determinado fenômeno analisado (Gil, 2021, p. 22).

Há uma necessidade real de afastamento entre pesquisador e objeto pesquisado para que não haja prejuízos na busca pelas respostas ao que foi suscitado.

Nesse primeiro contato, comunicamos à direção sobre esse estudo que se dispôs a conhecer o projeto de pesquisa. Após aprovação pelo CEP/UESB em março de 2023, agendamos para o início no mês de abril/2023 um momento para apresentação, em linhas gerais, da proposta do estudo ao diretor e à coordenação da escola, que consideraram uma pesquisa relevante para a educação não só de Ipiáú, mas também brasileira, um estudo necessário e pertinente.

Solicitamos acesso a documentos da escola para colher informações sobre perfil de estudantes e professores como ponto de partida inicial. Como o Educacenso 2022 ainda não estava disponível, tive acesso ao Educacenso 2021, onde obtive as informações dispostas no quadro do item 3.7.1.

Ainda no mês de abril de 2023, comecei a pensar nos possíveis participantes do estudo e decidi por convidar para a pesquisa professores que tivessem uma carga horária maior na escola, consequentemente aqueles que tinham maior tempo de convivência com os alunos.

Foram cinco professores, sendo três mulheres e dois homens, que não mediram esforços para contribuir com a busca de dados no campo. A pesquisadora passou a fazer os convites, falando um pouco sobre o estudo, apresentando o TCLE para que pudessem se sentir mais seguros durante as abordagens e agendando as entrevistas semiestruturadas.

Minayo (2012, p. 623), em seu artigo *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*, discorre no quinto passo que é preciso:

Dirigir-se informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem. É preciso ir a campo sem pretensões formais e ampliar o grau de segurança em relação à abordagem do objeto, inclusive, se possível, realizar algumas entrevistas abertas, promover o redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos, buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade. O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo.

Já no primeiro contato com o campo o pesquisador começa a perceber a necessidade de ajustar a sua pesquisa, que partes precisa melhorar, alinhar-se em termos daquilo que pretende investigar, sobretudo quanto aos seus objetivos e hipóteses.

Neste subitem 3.8.1 mostramos o primeiro momento da pesquisa de campo, a entrada da pesquisadora no espaço pesquisado e a construção inicial de sociabilidades entre a pesquisadora e os interlocutores da pesquisa, os informantes que participaram da entrevista, das conversas informais e formais, responderam ao formulário fechado e aberto, foram observados e contribuíram com as anotações do caderno de campo.

Para melhor detalhamento deste momento da pesquisa propriamente dita – o campo –, apresentamos a subseção 3.8.1.1 *É chegada a hora das visitas, contatos e conexões com a pesquisa em busca de respostas*, para revelar os procedimentos da pesquisa quanto à hora das visitas e suas revelações relevantes para a coleta de dados, contatos, conexões com a pesquisa em busca de respostas para o problema e seus objetivos estabelecidos na investigação.

3.8.1.1 É chegada a hora das visitas, contatos e conexões com a pesquisa em busca de respostas

A aplicação dos instrumentos de pesquisa foi iniciada no mês de julho de 2023 devido a alguns contratemplos e ao recesso junino. Entretanto, procedeu-se à observação direta através do diário de campo, seguida dos registros no caderno.

No mês de maio de 2023 participamos de conversas informais durante o intervalo dos professores. Também foram realizadas observações diretas, *in loco*, durante o intervalo dos alunos nos meses de junho e julho de 2023.

Neste último, participamos como pesquisadora de Atividade Complementar Coletiva e o último registro do diário de campo até então foi no mês de agosto, quando a escola realizou

jogos internos para comemorar a “Semana do Estudante”. Tudo o que foi visto e que chamou a atenção para fins de pesquisa foi relatado no diário de campo para análise posterior.

Outro aspecto também importante foi o cuidado com os participantes no sentido de adequar a investigação à disponibilidade destes, uma vez que a maioria trabalha em mais de uma instituição. Então, ao agendar os encontros para as entrevistas, a pesquisadora teve que se adequar a essas disponibilidades, tornando o processo mais confortável para aqueles que estavam colaborando com a realização deste estudo.

O local de aplicação dos instrumentos foi bem variável e flexível. Alguns participantes preferiram os contatos na própria escola, durante o tempo livre do qual dispunham.

O registro das entrevistas foi feito com o gravador do celular, com transcrição posterior; e os formulários impressos foram aplicados entre uma entrevista e outra.

No item 3.8.2 *Sistematização dos resultados e discussão: tratamento, análise compreensiva de interpretação dos achados da pesquisa* mostramos como foi feito o tratamento, a análise e a interpretação dos dados, bem como apresentamos as questões e respostas dos interlocutores da pesquisa.

3.8.2 Sistematização dos resultados e discussão: tratamento, análise compreensiva de interpretação dos achados da pesquisa

Chega-se ao momento de responder ao problema e os objetivos da pesquisa e ter em mãos os dados coletados pelos instrumentos da pesquisa, dos momentos em que a pesquisadora procurou compreender, observar, interagir, conversar, auscultar e ouvir os professores, interlocutores da pesquisa, em seu ambiente natural, o campo Escola Municipal Arte e Vida (EPMAV), Ipiaú-BA.

Quando falamos de estar no campo, falamos sobre estar no espaço, no lugar, no momento em que o objeto de estudo se encontra; e para desvelar o que ainda não sabíamos sobre ele buscamos participar da vida cotidiana das pessoas que decidiram colaborar, tornarem-se participantes desta pesquisa, chamados aqui interlocutores.

Nessa perspectiva, procuramos saber o que eles falam, pensam, dizem sobre o objeto investigado e, para tanto, observamos, realizamos anotações no caderno de campo, analisamos documentos, objetos relacionados ao tema da pesquisa, estudamos e escrevemos sobre o que foi possível conhecer, observar, coletar dados imprescindíveis para responder ao problema investigado, como foi feito o tratamento, a análise e a interpretação dos dados.

Segundo Bardin (1977, p. 39),

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

A autora acrescenta que a Análise de Conteúdos é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Nas subseções seguintes apresentamos o tratamento, a análise, a interpretação, os resultados e discussão dos dados coletados pela pesquisa. Na subseção 3.8.2.1 mostramos a *Trajectoria docente e a formação dos professores, interlocutores da pesquisa*.

3.8.2.1 Trajetória docente e formação dos professores, interlocutores da pesquisa

Nesta subseção 2.8.2.1 apresentamos resultados e discussão sobre a *Trajectoria docente e a formação dos professores, interlocutores da pesquisa*, considerando a importância de conhecer os participantes da pesquisa, colaboradores que contribuíram com a produção de dados sobre o objeto de estudo desta dissertação e para dar respostas ao problema investigado.

A trajetória docente é um aspecto que vem sendo discutido quando se trata de processos pedagógicos na escola, com um ponto que chama a atenção na arte de ensinar: a capacidade de o professor refletir a partir de sua prática e buscar o aprimoramento da sua atuação na sala de aula.

Nóvoa (2009, p. 39-40), em seu livro *Professores: Imagens do Futuro*, assim escreve

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.

O autor (2009) ratifica a importância das reflexões na prática docente para a construção de uma trajetória consciente do papel transformador do professor.

Para interlocutores desta pesquisa foram selecionados cinco professores/as (três professoras e dois professores) que atuam nas turmas de anos finais do Ensino Fundamental II e, na escola, pensam juntos o planejamento escolar, a forma de avaliação, os objetivos e os critérios a serem considerados no processo avaliativo, considerando o que dizem/pensam/falam esses/as professores/as sobre a desigualdade de gênero e sua intersecção com raça/etnia no cotidiano escolar e se influencia (ou não) no desempenho e escolarização do aluno.

O critério utilizado para a seleção dos professores foi o tempo de convivência com os alunos, ou seja, aqueles que tinham a carga horária maior na instituição.

A trajetória docente e a formação dos professores, participantes da pesquisa, foi muito importante para a coleta de dados, contribuindo para compreender o objeto de estudo e responder ao problema e objetivos desta dissertação.

Sobre a identidade profissional do docente e sua trajetória, Nóvoa (2009) escreve

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor (Nóvoa, 2009, p. 39-40).

É dessa consciência do poder de transformação que o docente precisa tomar posse e compreender que o seu trabalho é primordial para a formação integral dos seus alunos, tanto no aspecto cognitivo como também na formação do caráter, da visão crítica, como um cidadão atuante na sociedade.

O quadro docente da escola, quando comprometido com os processos de desenvolvimento pedagógico e de formação do aluno, com a organização curricular e a sua implementação nas atividades didáticas, socioculturais e educação dos alunos, pode provocar mudanças substantivas na formação de valores, na construção de conhecimentos e saberes e nas formas de interação escolar.

Para melhor traçar o perfil dos interlocutores, participantes da pesquisa, procuramos saber sobre a caracterização sociodemográfica individualizada dos participantes da pesquisa.

De acordo com os resultados obtidos pela investigação foi possível observar que as variáveis participantes, idade, cor, formação acadêmica, tempo de experiência docente, tipo de vínculo empregatício, estado civil foram empregadas para identificar as características estudadas de cada professor, participante da pesquisa.

Na Tabela 3, a seguir, é possível observar os resultados de dados sobre as variáveis sexo, idade, cor, formação acadêmica, tempo de experiência docente, estado civil e religião dos interlocutores.

Tabela 3 - Caracterização sociodemográfica dos participantes da pesquisa - 2023

Sexo	Participantes	%
Feminino	3	60
Masculino	2	40
Idade		
25 – 35	0	0
35 – 45	1	20
45 – 55	2	40
55 – 65	2	40
Cor		
Branca	1	20
Preta	0	0
Parda	3	60
Amarela	0	0
Indígena	0	0
Outra	1	20
Formação Acadêmica		
Superior completo	0	0
Especialização	5	100
Mestrado	0	0
Doutorado	0	0
Pós-doutorado	0	0
Tempo de experiência docente		
1 a 3 anos	0	0
4 a 5 anos	0	0
6 a 10 anos	0	0
Mais de 10 anos	5	100
Tipo de vínculo empregatício		
Efetivo	5	100
Contratado	0	0
Outro	0	0
Estado civil		
Casado/ com companheiro	2	40
Solteiro	1	20
Separado/ divorciado	2	40
Viúvo		
Outro		
Religião		
Católica	4	80
Evangélica	0	0
Espírita	0	0
De matriz africana	0	0
Outro	1	20

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na tabela 3 é possível observar, portanto, que todos os participantes têm acima de 40 anos, apenas um se autodeclara branco, os demais se identificam como pardos. Na formação acadêmica, todos possuem especialização, têm mais de 10 anos de experiência docente e são efetivos na Rede Municipal de Ensino. No item estado civil, dois são casados, dois separados e um solteiro e na religião quatro são católicos e um não informou a crença.

Quando perguntamos aos professores sobre **Motivos/razões que levaram a escolher a profissão professor**, foi possível observar que de um total de cinco interlocutores que responderam a essa questão, um respondeu que foi um sonho de criança, um respondeu pouco, sendo que nenhum optou pelas demais respostas, um respondeu que foi incentivo dos pais, dois responderam que foi por oportunidade e um assinalou outro motivo não especificado, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Motivos/razões para os interlocutores da EPMAV escolherem a profissão professor

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sonho de criança	1	20
Incentivo dos meus pais	1	20
Oportunidade	2	40
Ainda não é o que eu quero	0	0
Outro	1	20

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As subseções 3.8.2.3 e 3.8.2.4 da pesquisa apresentam os resultados e discussão que responderam ao objetivo específico [a]nalisar a percepção dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental da EPMAV sobre as relações de desigualdade de gênero entre alunos/as (ser menina e ser menino, homem e mulher [macho e fêmea, masculino e feminino]) e suas intersecções com raça/etnia/cor, observando de que modo influenciam (ou não) no desempenho escolar/escolarização de alunos/as no cotidiano escolar. Abaixo, segue a representação desses dados na Tabela 5.

Tabela 5 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Sexo	Cor	Formação acadêmica	Tempo de experiência docente	Tipo de vínculo empregatício	Estado civil	Religião
Professor 1	44	Masc.	Branca	Especialização	+ de 10 anos	Efetivo	Casado	Católica
Professor 2	50	Masc.	Parda	Especialização	+ de 10 anos	Efetivo	Separado	Católica
Professor 3	47	Fem.	Parda	Especialização	+ de 10 anos	Efetivo	Separada	Católica
Professor 4	55	Fem.	Parda	Especialização	+ de 10 anos	Efetivo	Solteira	Outra
Professor 5	56	Fem.	Parda	Especialização	+ de 10 anos	Efetivo	Casado	Católica

Fonte: arquivo da pesquisa (2023).

Observamos que na tabela 5, do total de 5 professores da EPMAV, participantes da pesquisa, todos possuem formação com especialização, embora apenas três tenham feito o curso de especialização na sua respectiva área de atuação (Graduação em Língua Portuguesa, especialização na área; Graduação em Biologia e especialização na área; graduação em Ed. Física e especialização na área).

Dos professores de matemática, a professora tem especialização em Metodologia do Ensino e o professor, embora tenha especialização nessa área, é graduado em Geografia. A idade dos participantes varia entre 44 e 56 anos; dois são do sexo masculino e três são do sexo feminino. Sobre cor/raça, apenas um autodeclarou-se branco, os demais se autodeclararam pardos.

Na experiência docente, todos possuem mais de 10 anos na docência e pertencem ao quadro dos funcionários efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Ipiaú. No quesito estado civil, dois participantes são casados, dois separados e um solteiro. Quanto à religião, quatro disseram ser católicos e um não especificou a sua crença.

3.9 Resultados e discussão sobre Narrativas de professores/as

Neste subtópico 3.9 mostraremos o tratamento, a análise e interpretação dos dados coletados com aplicação de instrumentos da pesquisa utilizados durante a investigação na escola-campo, trazendo os resultados e discussão desses dados coletados para responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

3.9.1 Percepção dos professores sobre desigualdade de gênero e raça entre meninos e meninas, alunos/as da EPMAV

Nesta subseção procuramos responder aos objetivos específicos (a) e (b) da Etapa II da pesquisa para identificar as formas de desigualdade de gênero entre meninos e meninas e alunos/as de anos finais do Ensino Fundamental, da EPMAV, Ipiaú-BA.

Em seguida, procuramos responder ao objetivo proposto para analisar o que pensam/dizem/falam os/as professores/as, interlocutores da pesquisa, da EPMAV, Ipiaú-BA sobre o cotidiano das relações que se processam no interior da escola, entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental (especificamente de alunos e alunas negros/as).

Quando perguntamos aos professores sobre a questão 2.2 (questionário) que interrogou: *Você acha que sua formação lhe garantiu informações adequadas para trabalhar com as relações de gênero e raça na escola?*, foi possível observar que de um total de cinco interlocutores que responderam a essa questão, apenas um disse que sim, três responderam que não, um respondeu pouco, sendo que nenhum optou pelas demais respostas (Tabela 6).

Tabela 6 - Formação garantiu informações adequadas para trabalhar com as relações de gênero e raça na escola?

Sim	1	20
Não	3	60
Muito	0	00
Pouco	1	20
Muito Pouco	0	00

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Louro (1997) tem se dedicado a discutir questões de gênero, sexualidade e diversidade na educação, bem como as implicações dessas questões para a formação de professores. A autora destaca a importância de os professores serem conscientes das questões de identidade de gênero e de como isso afeta a experiência de aprendizagem dos alunos. Enfatiza a necessidade de uma abordagem inclusiva que reconheça e respeite uma diversidade de identidades de gênero. Daí a importância de uma formação continuada que permita aos docentes um contato direto com essa temática que, de alguma forma, impacta na aprendizagem dos alunos.

Ao perguntarmos aos professores sobre a questão 3.1 *Você percebe alguma diferença no processo de aprendizagem entre meninos e meninas na escola?*, foi possível observar que de um total de cinco interlocutores que responderam a essa questão, apenas um disse pouca, um respondeu que as meninas aprendem mais e mais rápido, três responderam que não veem diferença, visto que nenhum optou pelas demais respostas, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7 - Você percebe alguma diferença no processo de aprendizagem entre meninos e meninas na escola?

Pouca	1	20
Os meninos aprendem mais e mais rápido	0	0
As meninas aprendem mais e mais rápido	1	20
Não vejo diferença	3	60

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Dirigimos aos professores a questão 3.1: *Você percebe alguma relação entre sexo e desempenho escolar dos alunos e alunas na EPMAV?* e observamos que de um total de cinco

interlocutores que responderam a essa questão, apenas um disse que sim, três responderam que não, um respondeu pouco, sendo que nenhum optou pelas demais respostas (Tabela 8).

Tabela 8 - Você percebe alguma relação entre sexo e desempenho escolar dos alunos e alunas na EPMAV?

Sim	1	20
Não	3	60
Muito	0	20
Pouco	1	0
Muito Pouco	0	0

Fonte: Arquivos da pesquisa (2023).

Quando interrogamos os professores sobre a questão 3.1 que interrogou sobre o que dizem/falam/pensam sobre *As questões de gênero são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação?*, verificamos que de um total de cinco interlocutores que responderam a essa questão, três responderam que não, dois responderam raramente, sendo que nenhum optou pelas demais respostas, de acordo com a Tabela 9.

Tabela 9 - As questões de gênero são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação?

Sim	0	0
Não	3	60
Nunca	0	0
Raramente	2	40
Não tenho opinião	0	0

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Os participantes da pesquisa também responderam a entrevista sobre a participação em formação continuada sobre as temáticas gênero, questões de gênero, além das temáticas raça/racismo. As respostas podem ser observadas nas Tabelas 10 e 11 que seguem.

Tabela 10 - Participação em formação continuada de professor sobre a temática gênero, questões de gênero

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sim	1	20
Não	3	60
Muito	0	0
Pouco	1	20
Muito pouco	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base nas respostas, foi possível observar que essa participação é nula para a temática gênero e sobre raça e racismo, apenas um participante disse ter recebido formação continuada para essas questões, o que demonstra um ponto importante e a ser refletido.

Nesse aspecto, foram coerentes quando responderam ao roteiro de entrevista, afirmando não se sentirem preparados para tratar dessas questões em sala de aula. A formação continuada é algo que deve ser refletido e intensificado dentro dos espaços escolares a fim de que os professores se sintam preparados para essas discussões (Candau, 2011)

Tabela 11 - Participação em formação continuada de professor sobre a temática gênero, questões de raça/racismo

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sim	1	20
Não	4	80
Muito	0	0
Pouco	0	0
Muito pouco	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Há um certo desconforto desses profissionais para tratar dessas temáticas junto aos alunos, o que ficou explícito em algumas falas durante as entrevistas.

É assim, eu acho que discutir na sala de aula a questão de gênero ainda é um tabu. A escola, eu acho que hoje falar de gênero é como no início, a gente começou a falar de religião na sala. Era como se, é um milindro, todo milindro, toda uma conversa e a gente tem que escolher as palavras e quando a gente traz um texto que fala dessa questão de gênero. Às vezes a gente peca e a gente acaba se afastando daquilo que é pertencimento, daquilo que é para você trazer para você. E o professor ainda é formador de opiniões, mas falar de gênero, a opinião primeiro que precisa ser mudada em mim. E isso ainda tem muitos estudos, ainda tem muito ânimo para manga. E penso que a gente precisa discutir mais, falar mais, ter um olhar diferente, ter um olhar mais aberto, que a gente já percebe, mesmo no sexto ano, usávamos assim, mas hoje a dificuldade... Eu acho que. E de lidar, é mais a gente chamar a família, porque assim, quando o menino tem uma especialidade, quando ele tem uma dificuldade, a gente chama o pai ou a mãe e ele não aceita. Imagine chamar o pai ou a mãe, ou a avó, ou o padrasto ou a madrasta, para dizer que o filho ou a filha apresenta determinado comportamento de gênero. Então isso ainda é muito delicado, ainda é muito sutil, ainda é muito... É como se a gente estivesse construindo ainda um cristal [Ana Paula, Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

É importante ressaltar que, com o objetivo de preservar a identidade do participante, foram utilizados nomes fictícios durante a transcrição das entrevistas. As transcrições mantêm o nível de linguagem utilizados pelos participantes.

A Tabela 12, adiante, traz o resultado das respostas dos participantes quando questionados se consideram a cor da pele um fator que agrava as relações cotidianas dos alunos. Apenas um participante disse acreditar que sim. Os demais afirmaram que não, a cor da pele não agrava essas relações. Esse não reconhecimento do agravar as relações pode ser fruto de os participantes receberem o questionamento de forma pessoal. A impressão que se tem é que respondem por eles, uma resposta subjetiva, quando a intenção é não pessoalizar.

Tabela 12 - Considerar a cor da pele um fator que agrava as relações cotidianas dos alunos

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sim	0	0
Não	4	80
Muito	1	20
Muito pouco	0	0
Não tenho opinião	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quando questionados sobre com qual frequência refletiam sobre as temáticas gênero e raça na escola, alguns professores apresentaram respostas divergentes no questionário e na entrevista semiestruturada. O resultado do questionário está exposto nas Tabelas 13 e 14, mostradas a seguir.

Tabela 13 - Frequência que tem refletido sobre gênero na escola

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sempre	0	0
Muitas vezes	2	40
Não me lembro	2	40
Nunca	1	20
Não tenho opinião	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para os dois questionamentos as respostas variavam entre *muitas vezes*, *não me lembro* e *nunca*. A divergência está no *muitas vezes*, nas respostas durante a aplicação das entrevistas, tanto na questão da tabela 13 como da tabela 14.

Tabela 14 - Frequência que tem refletido sobre raça na escola

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sempre	0	0
Muitas vezes	2	40
Não me lembro	2	40
Nunca	1	20
Não tenho opinião	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dos cinco participantes, três responderam não tratar das temáticas em sala, dois responderam tratar às vezes, embora quase todos justificaram ser a falta de conhecimento e formação o motivo de não conversar com os alunos sobre gênero e raça/racismo. Chama atenção a resposta *não me lembro*, que traz um certo desconforto ao responder à pergunta.

As Tabelas 15 e 16, seguintes, mostram as respostas dos participantes quando perguntamos se as questões de gênero e raça eram objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação. Apesar de os participantes atuarem na mesma instituição, obtivemos duas respostas diferentes para cada situação. Segundo os participantes, as discussões sobre gênero aconteciam às vezes ou não aconteciam. Três participantes responderam que não aconteciam, ao passo que dois responderam que acontecia às vezes. Já nas discussões sobre raça, as respostas foram o inverso em termos quantitativos: dois responderam que as discussões não aconteciam e três responderam que as discussões aconteciam às vezes, conforme é possível observar adiante.

Tabela 15 - As questões de gênero são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sim	0	0
Não	3	60
Às vezes	2	40
Sempre que necessário	0	0
Nunca	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por isso, é importante dar visibilidade às relações de gênero, tanto na formação inicial e continuada do professor quanto nas práticas didáticas e pedagógicas na escola, dentro de uma perspectiva das relações de gênero, fazendo reflexões sobre a ocupação de espaços públicos e privados pelas mulheres e mulheres negras, enfocar preconceitos, estereótipos, discriminação, formas de desigualdades e de exclusão social.

Tabela 16 - As questões de raça são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sim	0	0
Não	2	40
Às vezes	3	60
Sempre que necessário	0	0
Nunca	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Dessa forma, é essencial conscientizar a todos/as da importância de combater as práticas patriarcais, baseadas na dicotomia dominação-preconceito, como bem destaca Saffioti (2002, 1987, 1976), e outras referências que tratam dessa questão.

Por fim, chegamos ao último item do questionário, que perguntou aos participantes se estes já haviam presenciado alguma situação desconfortante entre seus alunos/as devido à cor da pele. As respostas foram bem divididas.

Um participante respondeu que sempre presenciava esse tipo de situação; um respondeu que muitas vezes também já havia presenciado; dois responderam que não se lembravam, uma forma de evadir-se da resposta, como mostra a Tabela 17, abaixo.

Tabela 17 - Já presenciou alguma situação desconfortante entre seus alunos(as) devido à cor da pele

Variáveis da pesquisa	Professores	%
Sempre	1	20
Muitas vezes	1	20
Não me lembro	2	40
Nunca	0	0
Raramente	1	20

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quando foram perguntados no momento da aplicação do Roteiro de Entrevista Semiestruturada sobre as formas de desigualdades de gênero entre meninos e meninas, alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, negros/as e não negros/as na EPMAV, Ipiaú-BA, um total de cinco professores participaram da entrevista.

Questionados sobre: *Você já ouviu falar em padrão de aprendizagem? Se já ouviu falar, quais são os padrões de aprendizagem adotados pela escola?*, a questão 2 desse instrumento, que consta no Apêndice A, os professores narram que existe um padrão tradicional de aprendizagem, contudo eles não concordam, como podemos ver nas falas a seguir:

Na realidade hoje existe uma discussão na escola pública e desde quando eu comecei, o único padrão geralmente que a gente ver os professores discutir é aquele padrão tradicional, né, ainda, apesar de educação, ela ter avançado muito com relação a as novas teorias, né? Mas alguns professores acham ainda que o padrão tradicional é aquele padrão que funciona o que eu não concordo muito porque eu acho que hoje o aluno ele se comporta de maneira de maneira diferente, eu acho que as práticas tem que ser de maneira diferente, as avaliações tem que ser de maneira diferente, né pra a gente tentar sempre tirar o melhor do aluno independente questões sociais, econômicas que hoje infelizmente na educação ela faz muita diferença... Eu, sinceramente não consigo visualizar impróprio, nenhum tipo de padrão

impróprio, eu acho que todos os padrões são válidos, se há aprendizagem, ele é válido, né? Eu não consigo enxergar nenhum tipo de padrão impróprio na educação. Eu acho que a educação tem que ter como objetivo visando a aprendizagem, independente de padrão A, B, C ou [Participante 1, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Não. Eu acredito que seja um erro determinar padrões porque muitas vezes não revelam a realidade [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sim. Não tem um padrão (rs) é algo assim que seja pré-determinado não, né? Tem até escolas que a gente visualiza isso, em especial as escolas que são mais particulares. A nível de escolas públicas, a gente não vê esse padrão ditado. Cabe ao professor entrar e sentir como é que essa sala tá para direcionar o conteúdo, né, para ver como é que eles vão desenvolver, como eles vão absorver, qual é a melhor linguagem. Então não existe um padrão determinado... Sim. Quando visualizo isso quando eu visualizo isso por exemplo na minha área, né, na área de Matemática, não é que seja impróprio mas sabe ... vai de aluno para aluno, eu não posso impor um aluno que tenha muita dificuldade na área de exatas que ele aprenda da mesma maneira que um menino que tenha mais facilidade. Tem aluno que a gente vê que tem muita dificuldade, mas que busca, mas ele não é ainda o 100%. Então, como cobrar desse aluno da mesma maneira, nivelar? Então eu considero isso de maneira imprópria [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

(Silêncio com gestos de receio ao responder a pergunta) A escola... às vezes são as nomenclaturas que vem, né para os processos e o padrão que a escola adota é um padrão... é não existe o padrão específico para trabalhar com menino e um padrão específico para menina é um padrão formal onde a gente observa que dentro desse padrão um grupo sobressai mais do que o outro e dentro da proposta, as meninas elas sobressaem mais que os meninos... não existe um padrão específico para trabalhar a questão do gênero é porque dentro da escola a questão da da sexualidade ainda ainda é vista dentro da proposta que menino é menino e menina é menina mesmo que eles tenham opções sexuais diferentes que eles tenham é... que eles demonstrem ou deixem aflorar ou deixem transparecer alguns alguns gestos, algumas falas algumas posturas do gênero oposto mas o padrão da escola é processual relação aos dois e o processo é o mesmo... Eu acho que o padrão impróprio para aprendizagem é o rotular, eu acho que a escola a criança sendo masculino ou feminino, eles não precisam de rótulos, eles precisam de amor, de respeito e eu acho que a postura da escola é essa a questão da instrução, ela tá pautada dentro da autenticidade, do respeito, dos valores e esses valores eles são dados tanto para menino quanto para menina as normas eu acho que as normas criadas dentro da escola, ainda são as mesmas... as regras, eu acho que os padrões familiares, eles às vezes rotulam mais muito mais do que escola, eu acho que os os rótulos que os meninos e meninas eles chegam na escola, eu acho que é um ranço cultural, familiar porque é o primeiro grupo social que eles formam e, infelizmente, a gente vive numa sociedade e que por mais que a gente queira dizer, admitir que a gente evoluiu, ainda é uma sociedade patriarcal, aonde ainda é uma sociedade em que o homem e o homem ele se sobressai em todos os aspectos. Eu considero o padrão que a escola propõe em relação ao respeito eu acho que a aprendizagem ela tem que ser linear para meninos quanto para menina, infelizmente a gente não chega nesses... quando a gente vai avaliar a gente percebe que um grupo ele cresce muito mais do que o outro. Eu enquanto educadora eu tento mesclar aprendizagem de um grupo com outro para que não haja essa esse rótulo essa

discrepância em relação à aprendizagem, mas a gente percebe que eles eles ainda tem a gente ainda enfrenta muitos entraves e o entrave de que ele não pode brincar com menina ela não pode brincar com menino ela não quer que ele vá para o grupo dela, porque a família não quer, porque o pai não quer porque ele apresenta o comportamento X na na comunidade e esse comportamento ele é trazido para dentro da escola a partir das comentários das vivências deles e o professor precisa estar bem atento a isso para que o trabalho dele também não seja fragmentado [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Padrão de aprendizagem... nunca eu ouvi... assim... já ouvi falar mas em parte, em tese assim, eu não concordo porque não existe um padrão único para que a aprendizagem acontece para que a aprendizagem aconteça existe um contexto geral para fazer com que o processo ensino-aprendizagem realmente aconteça. Meninos, meninas eles têm experiências, eles têm interesse, eles têm a questão da vida social deles das das faltas de necessidades assim básicas, eu acho que isso aí sim que afeta a questão da aprendizagem, mas não em si que existe um padrão único para a aprendizagem... Não, porque a aprendizagem ela ela acontece é um processo que no decorrer dela ela vai se transformando você vai criando mecanismo, para que essa aprendizagem realmente vá fluindo e vá acontecendo. Então esse...a gente não pode adotar um padrão como uma maneira imposta para que essa aprendizagem venha acontecer... a aprendizagem é um processo que vai acontecendo passo a passo [Participante 5, Interlocutor da pesquisa, 2023].

O participante 1 afirmou já ter ouvido falar em padrão de aprendizagem, que seria o padrão tradicional, mas, imediatamente, afirma não concordar com essa ideia, pois considera que os tempos hoje não são os de antigamente e que os alunos acompanharam essas mudanças. Acredita que as práticas pedagógicas devem ser repensadas e adaptadas a essa nova realidade para elevar ao máximo o nível de aprendizagem do aluno.

Dessa forma, a ressignificação das práticas pedagógicas é essencial para preparar os alunos para um mundo que está em constante evolução (Candau, 2011). A educação do século XXI deve ser adaptativa, personalizada, inclusiva e centrada no desenvolvimento de habilidades essenciais. Os educadores têm o papel vital de liderar essa transformação, criando ambientes de aprendizagem que capacitem os alunos a prosperar no mundo moderno.

Já o participante 2 afirmou nunca ter ouvido falar em padrão de aprendizagem, porém também considera um erro, porque esse padrão pré-estabelecido pode não corresponder ao que ocorre na prática, ou seja, cada aluno aprende de forma individual e particular.

Com essa resposta, é possível perceber que o participante entra em contradição quando afirma nunca ter ouvido falar em padrão de aprendizagem, visto que, em seguida, condena a existência desse padrão pré-definido. Mesmo insistindo para que trouxesse uma resposta mais clara, o participante respondeu de forma objetiva e sucinta.

O participante 3 tem uma resposta que traz algumas inconsistências. Primeiro, afirma já ter ouvido falar em padrão de aprendizagem, mas não concorda. Destaca que é muito comum perceber esses padrões na escola privada, o que não é comum nas escolas públicas.

Em sua área de atuação, que é a Matemática, afirma que existem alunos que têm mais dificuldades que outros. O que tem feito é observar o nível de cada turma para a partir daí buscar uma linguagem mais adequada a fim de que os alunos aprendam. Porém, no final de sua fala, considera que existem padrões impróprios, o que nos leva a concluir que estes também são conceitos da escola pública, já que atua nesse espaço.

A participante 4, após a pergunta ser lançada, fez gestos como se estivesse melindrosa ao responder ao questionamento. Inicialmente, disse que os padrões impróprios são frutos dos rótulos que as escolas produzem em relação aos meninos e às meninas, o que não aprova. No entanto, afirma que as meninas se sobressaem em relação aos meninos na aprendizagem.

Toledo e Carvalho (2018) chamam a atenção para esse posicionamento dos docentes. Para as autoras, a ideia de bom/boa aluno/a e mau/má aluno/a está relacionada a elementos comportamentais e não à aprendizagem. Os maus alunos geralmente são os meninos e, em sua maioria negros, que são avaliados negativamente, o que demarca diferenças entre os que são ditos bons alunos.

Em seguida, considera que os alunos recebem rótulos devido à orientação sexual, adentrando na temática da sexualidade, numa confusão muito comum entre os conceitos de gênero e sexualidade em vários momentos da entrevista. Ressalta que a família é que mais condena as posturas e comportamentos dos alunos e alunas, num tom de reprovação.

Nesse trecho da fala “a gente vive numa sociedade e que por mais que a gente queira dizer, admitir que a gente evoluiu, ainda é uma sociedade patriarcal, aonde ainda é uma sociedade em que o homem e o homem ele se sobressai em todos os aspectos”, a participante reconhece os ranços do patriarcado, com a valorização do homem em detrimento da mulher, ou seja, o sexo inferior.

Traz um pouco da sua conduta como educadora, com atitudes que amenizam esse distanciamento entre o universo dos meninos e das meninas. Mas reforça que a família interfere nas práticas pedagógicas da escola, não aceitando ações que fujam do pensamento tradicional de que menino é menino, portanto deve se comportar como tal, da mesma forma que as meninas. Sobre a escola, a participante menciona que o processo avaliativo se dá de forma processual, não diferenciando se é menino ou menina.

A última participante primeiro afirma que nunca ouviu falar em padrão de aprendizagem, mas, em seguida, cita ter ouvido falar em parte. Da mesma forma que os demais,

não concorda com essa ideia. Para ela, tanto meninos como meninas têm interesse, portanto todos aprendem. Acredita que o que de verdade pode interferir no processo de aprendizagem são as questões sociais, a falta de necessidades básicas, como, por exemplo, a alimentação. Segundo ela, o professor cria mecanismos, muda estratégias para que todos os alunos possam chegar à aprendizagem.

A fala da participante 4 chama a atenção em alguns trechos, quando, por exemplo, afirma “a gente observa que dentro desse padrão um grupo sobressai mais do que o outro e dentro da proposta, as meninas elas sobressaem mais que os meninos...” e “a gente vive numa sociedade e que por mais que a gente queira dizer, admitir que a gente evoluiu, ainda é uma sociedade patriarcal, aonde ainda é uma sociedade em que o homem e o homem ele se sobressai em todos os aspectos.”

No primeiro trecho, a docente admite que as meninas aprendem mais que os meninos, estão à frente dos meninos no quesito aprendizagem, o que não deixa de ser um rótulo que é questionado pela própria participante. Dubet (2001) discorre que as raças são iguais, os sexos são iguais, os seres humanos são iguais por princípio. Portanto, não deve existir essa diferença na questão da aprendizagem escolar.

No segundo trecho transcrito, a docente reconhece as raízes profundas do patriarcado, corroborando Saffioti (1987), ao afirmar que o homem estabeleceu o seu domínio sobre a mulher há cerca de seis milênios e são múltiplos os planos da existência cotidiana desta dominação. Então, é perceptível dentro do ambiente escolar a manutenção da mulher como um ser inferior ao homem, o que contribui para a misoginia e o machismo nesse espaço.

Em outro ponto da entrevista, a interlocutora 4, Ana Paula, adentra no conceito de sexualidade da seguinte maneira:

[...] é porque dentro da escola a questão da da sexualidade ainda ainda é vista dentro da proposta que menino é menino e menina é menina, mesmo que eles tenham opções sexuais diferentes que eles tenham é... que eles demonstrem ou deixem aflorar ou deixem transparecer alguns alguns gestos, algumas falas algumas posturas do gênero oposto [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sobre essa temática, Gaioli e Brancaleoni (2021, p. 6) discorrem que

A instituição escolar, assim como todos os aspectos que envolvem a experiência no ensino, apresenta dificuldades com relação às questões de sexualidade e gênero, e, além de não se mostrar eficiente em combater os problemas da homofobia, consolida a produção de valores heteronormativos.

Infelizmente, percebemos que os docentes demonstram, ainda, atitudes e falas preconceituosas e homofóbicas nas situações cotidianas dentro da escola. Um dos registros do caderno de campo foi um comentário que uma professora, não participante da pesquisa, fez sobre duas alunas que mantinham uma relação homoafetiva. Ao final do ano letivo, uma foi aprovada para a série seguinte e a outra foi mantida no 9º ano, embora as duas não tivessem condição de ser aprovada, sendo um modo de afastar as duas, pois a aprovada estudaria em uma outra instituição devido à escola atual ofertar apenas o Ensino Fundamental Anos Finais.

Essa fala da professora vai ao encontro do que afirmam Gaioli e Brancaloni (2021). Os docentes, atemporais ao momento atual, quando tiveram uma educação pautada nos conceitos tradicionais de família, não estão nem um pouco preparados para lidar com a Sexualidade na escola, o que preocupa devido ao aumento do número de alunos e alunas que têm se percebido gays e lésbicas e outras definições mais.

Também durante as entrevistas, era muito comum os professores confundirem os conceitos de gênero e sexualidade, chegando ao ponto de um dos participantes, numa conversa informal, minutos antes de iniciar o roteiro 1 da entrevista, dizer: “*Se eu soubesse que a temática era essa, eu ia te falar que não ia participar, porque é muito complicado falar sobre isso [...]*”.

A participante 5 trouxe as questões sociais como um fator que impõe barreiras na aprendizagem, afirmando “[...] eles têm a questão da vida social deles das das faltas de necessidades assim básicas, eu acho que isso aí sim que afeta a questão da aprendizagem [...]”.

Como assevera Ferraro (2010), a escola ainda reproduz o que a sociedade considera ideal para ser aprendido. Se o aluno é proveniente de uma família pobre, a consequência é ser excluído do processo educacional, que se dá, principalmente, no momento da avaliação. Por isso, Ferraro (2010) insiste em afirmar que a posição social influencia no processo educacional do indivíduo.

Desse modo, é importante refletir sobre padrões de aprendizagem que, de forma consciente ou inconsciente, acabam acentuando o processo de desigualdades entre meninos e meninas na escola, uma vez que existe uma intenção de elevar todos os alunos a um mesmo patamar de aprendizagem, independente de raça, sexo, classe.

3.9.2 Sobre se os/as professores/as percebem alguma diferença no processo de aprendizagem e assiduidade de meninos e meninas na EPMAV

A diferença de aprendizagem entre meninos e meninas na escola tem sido objeto de muitos estudos e debates ao longo dos anos. Embora seja importante reconhecer que não há

diferenças inerentes à capacidade de aprender entre os gêneros, existem algumas distinções em como meninos e meninas podem abordar o processo de aprendizagem. Uma das diferenças mais frequentemente discutidas é a forma como meninos e meninas costumam se envolver em atividades educacionais.

Em geral, os meninos tendem a ser mais inclinados a aprender através de atividades práticas e experiências concretas, enquanto as meninas, muitas vezes, demonstram uma preferência por métodos de aprendizagem mais verbais e colaborativos. Isso pode se manifestar em sala de aula, através de estilos de ensino que enfatizam a experimentação e a resolução de problemas para os meninos, enquanto as meninas podem se beneficiar de oportunidades para discussão e expressão verbal.

Além disso, as diferenças de desenvolvimento entre meninos e meninas também podem influenciar a forma como aprendem. Por exemplo, pesquisas sugerem que meninas geralmente amadurecem mais cedo que meninos, especialmente em áreas como a linguagem e a habilidade de concentração. Isso pode resultar em meninas mostrando um desempenho inicialmente superior em certas áreas acadêmicas, enquanto os meninos podem eventualmente alcançar ou até mesmo superar esse nível à medida que amadurecem.

Outro aspecto a considerar é o impacto das expectativas sociais e culturais de gênero na aprendizagem. Por exemplo, estereótipos de gênero podem influenciar as escolhas de carreira e os interesses acadêmicos dos alunos, o que pode afetar suas motivações e engajamento na escola. As meninas, por exemplo, podem sentir-se desencorajadas a buscar áreas como ciência e tecnologia devido às percepções de que esses campos são mais adequados para os meninos, enquanto os meninos podem enfrentar pressões para evitar áreas como artes e humanidades (Carvalho, 2003).

É fundamental que educadores estejam cientes dessas diferenças e trabalhem para criar ambientes de aprendizagem inclusivos, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento acadêmico. Isso pode incluir o uso de uma variedade de métodos de ensino que atendam às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, assim como o desafio de estereótipos de gênero e expectativas sociais que possam limitar o potencial de qualquer aluno, independentemente de seu sexo. Ao reconhecer e abordar essas diferenças de forma sensível e eficaz, podemos garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar sucesso na trajetória escolar.

Perguntamos aos participantes se percebiam alguma diferença no processo de aprendizagem entre meninos e meninas. As respostas variaram entre *sim*, *não* ou *varia*. Os participantes 1 e 5, respectivamente Marcos e Rosa, responderam que não percebiam diferença

entre a aprendizagem de meninos e meninos e meninas, conforme mostram as transcrições abaixo:

Eu particularmente eu não percebo relacionado ao gênero, né? Menino, menino. Existe uma diferença que a gente consegue perceber é quando existe um maior acompanhamento familiar, né? A preocupação da família com relação ao menino na escola, com relação ao seu aprendizagem, com relação ao seu. Seu comportamento, quando essa família é frequente, aí a gente percebe essa diferença. Mas com relação ao gênero diferenciando menino e menina, eu não consigo perceber, não [Participante 1, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Não, não percebo, não. O que pode acontecer na questão da aprendizagem de meninos e meninas é a questão do interesse, é a questão do ambiente social que eles vivem. Então, isso de certa forma acaba arretando o processo de ensino-aprendizagem [Participante 5, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Segundo a fala do participante 1, apesar de não observar diferença na aprendizagem de meninos e meninas, é possível perceber uma distinção nessa questão quando há um acompanhamento da família. Para a participante 5, o que pode trazer essa diferença não é o gênero, mas sim o ambiente social em que o aluno vive, as influências daquele sobre este.

É o que afirma Ferraro (2010). A instituição de ensino ainda reproduz o que a sociedade considera ideal para a aprendizagem. O estudante que é oriundo de uma família de baixa renda e não possui o conhecimento necessário para ter uma boa trajetória escolar acaba sendo excluído.

Outros 2 participantes disseram que percebem diferença no processo de aprendizagem entre meninos e meninas. Foram os participantes 2 (Nilson) e 4 (Ana Paula). Vejamos:

Percebo, sim, em algumas situações específicas, quanto a menino e menina. Vai depender muito também da estrutura e do cognitivo de cada criança. [...] Olha só, muitas vezes eu observo que essa diferença, quando eu falo da estrutura, eu me refiro à questão dos genes. Tem filhos que já trazem isso possível, de seus pais. E outros desenvolvem com o decorrer do tempo [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sim. No colégio eu percebo que as turmas elas são formadas às vezes, né? Turmas formadas de mais meninas e um número menor de meninos. E a aprendizagem, ela chega mais cedo para as meninas. E os meninos, eles apresentam alguma diferença. Algumas dificuldades, interesse, a questão familiar, a questão de cuidado com os materiais, os utensílios, o interesse pelas armas, a questão da afetividade, a gente percebe que a afetividade feminina é mais acentuada e em alguns jogos, em algumas participações de competições, de formação de grupo, de equipes tanto dentro da sala quanto no âmbito escolar, a gente percebe que as meninas elas sobressaem um pouco mais, bem mais, eu acho que bem mais que os meninos [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

De acordo com Auad (2006), existem técnicas pelas quais são ensinadas, para meninas e meninos, maneiras de se sentir e de se comportar no presente e no futuro, com base em visões que se baseiam em ideais adultos de masculino e feminino opostos e hierárquicos.

Para o participante Nilson, o que influencia nessa diferença são questões genéticas. Ana Paula, participante 4, reforça que as meninas aprendem mais rápido que os meninos, afirmando que estes apresentam mais dificuldades, menos interesse e a ausência da família é um fator que contribui negativamente nesse processo.

Ainda na sua resposta a essa questão, Ana Paula enuncia que os meninos são menos cuidadosos que as meninas em relação ao material escolar, apresentam menos afetividade. É dessa forma que ela justifica esse afastamento entre os meninos e a aprendizagem.

Apenas a participante 3, Bianca, afirma ser relativa à diferença no processo de aprendizagem entre meninos e meninas. Assim como o participante 1 aponta a família como um fator e acrescenta que quando ela percebe, essa diferença é positiva para as meninas. O menino, para ela, é mais objetivo e a menina é mais detalhista. Assim:

Pra falar a verdade, assim, tem algumas escolas que a gente até visualiza essa alteração. Aqui vai de sala pra sala. Tem salas que você vê aquele carinho, aquela busca muito maior de meninas. Tem salas que é muito mais forte meninos. Então aqui não tem aquela história que você fez um roteiro pronto para esse processo de aprendizagem. E quando isso acontece, quando você está colocando, tem situações que isso, de fato, a gente percebe, né? Eu acho que entra muito família. Como é que a família, por exemplo, o sexto ano, como a família direciona, como a família cobra esse menino? Entende? Na sala de aula, a gente tenta não ter esse diferencial. Mas as meninas, eu creio que são mais detalhistas na aprendizagem quando tem essa sala. Os meninos é de uma forma mais grossa, entendeu? Uma forma mais assim, sabe? Como é que eu posso dizer? Exato. É isso e pronto. Eu acho que quando tem esse diferencial do menino sobressair mais é porque a família chega mais próximo, a família busca mais e tenta passar dessa maneira [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sobre a questão da assiduidade entre meninos e meninas, dois participantes responderam que não percebem diferença na assiduidade de meninos e meninas. Foram os participantes 1 (Marcos) e 2 (Nilson), consoante as falas seguintes:

Não, não consigo, para mim, se for para comparar, para mim é igual, não existe essa questão de mais comparecimento de meninas, mais participação de meninos, eu acho que é bastante parecido a assiduidade [Participante 1, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Não, não há diferença. A questão de assiduidade, não [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Em contrapartida, as outras três participantes afirmaram perceber diferença na assiduidade de meninos e meninas. Observemos:

Aqui na escola, eu acho que meninos são mais presentes, são mais assíduos. Independente, muitas vezes eu falo assim, vem porque é o melhor aluno... não, até aqueles que não são 100% estão na escola muito mais do que as meninas. [...] Pelas justificativas que a gente tem visto nas salas, eu tenho colocado muito pra parte de saúde, sabe? A saúde, muitas vezes, de algumas meninas a gente vê, elas justificam muito mais essa falta. Tem salas aqui. Que a menina fica muito mais tempo em casa do que aqui no colégio, mesmo alguns, principalmente do ar é muito forte outras viagens, a família, houve uma separação de pais, o pai mora longe, a mãe vem e retira e os meninos não, os meninos não tem essa preocupação com isso, eu acho que são mais até mais soltos [...] eu, como mãe de menina, tem muito reflexo, como mãe de menina, eu costumo também acompanhar isso porque a menina tem todo um procedimento a nível, principalmente na fase de liberdade, de adolescência a gente vê que sente muito mais do que os meninos, a gente tem que chegar um pouco. Mais próximo desse contexto, mas que tem reflexos muitos, porque, na minha disciplina, um conteúdo depende do outro, se eu começo a faltar muito, eu vou ter dificuldade na frente. E eu não falo a nível de qualitativa, eu falo mesmo a nível de aprendizagem. Não sei se todas as disciplinas, eu acredito que sim, tenham essa mesma visão, mas a matemática, por ser exata demais, depende muito [Bianca, Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sim, a gente tem uma frequência bem maior de meninas do que de meninos, tanto na assiduidade quanto na apresentação das tarefas, na apresentação dos trabalhos, na apresentação de, assim, na aceitação das propostas, dos trabalhos propostos pelos professores e dentro da minha disciplina eu tô sempre tentando trazer o grupo, mas ainda tem a resistência de que menino tem que fazer com menino e menina tem que fazer com menina [...] Eu acho que é uma questão cultural, eu acho que é uma questão também de financeira. Os meninos, eles vão mais cedo para o trabalho. Eles não apresentam interesse. Eu acho que as meninas hoje, elas pensam muito mais. Elas têm mais objetivo, elas pensam mais no futuro. Os meninos hoje, eles só pensam mais em ser jogador de futebol. E criou-se o mito de que jogador de futebol não precisa estudar muito. E se você perguntar a dez meninos o que é que ele quer ser, qual o objetivo dele, o que é que ele quer para o futuro dele, ele diz. Que ele quer ser jogador de futebol e, dentro dessa perspectiva, a gente percebe que ele não se interessa em aprender, em desenvolver habilidades, de demonstrar a questão da inteligência [Ana Paula, Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Em sua maioria, a gente passa a perceber que as meninas eu não sei se é pela questão de serem mais dedicadas, mas a gente percebe que às vezes as meninas elas são mais frequentes. Nesse sentido que os meninos, apesar que, existem meninos também que são frequentes. Então isso também a gente não pode se levar que é só pela questão do sexo que abrange isso. Porque eu vejo que o que existe, o ponto inicial é a questão do interesse que é individual a cada ser humano.

Mas assim, as meninas frequentam mais. Se a gente for parar e analisar, no contexto existe mais mulheres do que os homens. Nascem mais mulheres do que elas. O que é que a gente pode perceber? Se a gente for para a sala de aula, vamos fazer uma contagem, a gente vê que em sua totalidade as meninas são em maior quantidade [Rosa, Participante 5, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Costa (2008, p. 496) ressalta que,

Vendo-se a educação formal institucionalizada como um poderoso espaço narrativo, os discursos que aí circulam produzem e reforçam as desigualdades. As disciplinas escolares, seus conteúdos, rituais e práticas, bem como as formas de gestão e administração das escolas e dos seus estudantes, são territórios marcados por hierarquias e perversas estratégias de subordinação e marginalização.

Para Bianca, os meninos são mais assíduos do que as meninas e traz alguns motivos para essa diferença: saúde das meninas mais frágil, questões familiares como separação, viagens, além de os meninos serem mais independentes. As meninas precisam de um acompanhamento dos pais, uma espécie de vigilância com cuidado. Para ela, os meninos têm mais liberdade do que as meninas até para frequentar a escola.

As participantes 4 e 5, embora também tenham respondido que percebem diferença na assiduidade de meninos e meninas, apontam as meninas como as que mais frequentam o espaço escolar. A participante 4 afirma que as meninas são mais assíduas por questões culturais, financeiras. Os meninos, por sua vez, apresentam menos interesse pela escola, só pensam em ser jogador de futebol. Já as meninas têm mais objetivos, pensam mais no futuro.

Rosa, a participante 5, assim como as duas participantes anteriores, disse perceber diferença na assiduidade de meninos e meninas, enfatizando que a menina é mais assídua por ser mais dedicada e ressalta que o número de meninas na escola contribui para essa questão já que na escola há mais meninas do que meninos.

A assiduidade na escola é um aspecto crucial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, independentemente do sexo. No entanto, ao analisar as taxas de frequência, é possível observar algumas nuances entre meninos e meninas.

Historicamente tem havido uma percepção de que as meninas tendem a ser mais assíduas na escola do que os meninos. Isso pode ser atribuído a uma série de fatores, incluindo expectativas sociais e culturais, bem como diferenças individuais de motivação e interesse pelos estudos (Carvalho, 2016).

As meninas, muitas vezes, são incentivadas desde cedo a dar prioridade à educação, sendo encorajadas a serem dirigentes e dedicadas em suas atividades escolares. Além disso, a sociedade, muitas vezes, valoriza mais a educação feminina, o que pode levar as meninas a se esforçarem mais para alcançar sucesso acadêmico.

Por outro lado, os meninos podem enfrentar pressões diferentes. Em algumas culturas há uma expectativa de que os meninos sejam mais independentes e autossuficientes, o que pode resultar em uma menor ênfase na importância da presença na escola. Além disso, alguns meninos podem ser mais propensos a se envolver em atividades extracurriculares que os afastam da sala de aula (Carvalho, 2001).

No entanto, é importante não generalizar essas tendências. Cada aluno é único e pode ter suas próprias razões para sua presença na escola. Há meninas que enfrentam desafios de frequência devido a circunstâncias pessoais e sociais, assim como os meninos que são extremamente comprometidos com seus estudos.

Independentemente do gênero, é responsabilidade da comunidade escolar, incluindo educadores, pais e administradores, criar um ambiente que promova a assiduidade e valorize a educação. Isso pode incluir programas de apoio, intervenções para alunos em risco de abandono escolar e campanhas de conscientização sobre a importância da frequência regular.

Em última análise, o objetivo é garantir que todos os alunos, independentemente de gênero, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais e possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

3.9.3 Narrativas dos professores/as sobre o rendimento escolar de meninos e meninas na turma onde atuam

O rendimento escolar de meninos e meninas é um tema que tem recebido considerável atenção na área da educação. Embora ambos os gêneros tenham igual capacidade intelectual, é comum observar diferenças nos padrões de desempenho atual.

Historicamente, tem havido a percepção de que as meninas superam os meninos em termos de rendimento escolar, especialmente em áreas como linguagens e comunicação. Estudos sugerem que isso pode ser atribuído a uma variedade de fatores, incluindo maturação cerebral, habilidades verbais mais desenvolvidas em uma idade mais precoce e uma inclinação geral para a organização e a diligência.

Por outro lado, os meninos, muitas vezes, demonstram um desempenho superior em áreas como matemática e ciências, embora essa disparidade esteja diminuindo ao longo do

tempo (Carvalho, 2003). Alguns pesquisadores sugerem que isso pode ser influenciado por diferenças de interesse e motivação, bem como por expectativas sociais e culturais sobre os papéis de gênero.

Além disso, é importante reconhecer que as diferenças individuais entre os alunos são mais significativas do que as diferenças de gênero. Cada aluno é único e pode ter seus próprios pontos fortes, desafios e estilos de aprendizagem.

É fundamental que educadores estejam cientes dessas diferenças e trabalhem para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo, que atenda às necessidades individuais de todos os alunos. Isso pode envolver o uso de métodos de ensino diferenciados e o estabelecimento de expectativas elevadas para todos os alunos, além de fornecimento de suporte adicional quando necessário (Bento, 2011).

Ademais, é importante desafiar estereótipos de gênero e promover uma cultura escolar que valorize igualmente as conquistas acadêmicas de meninos e meninas. Isso pode ajudar a criar um ambiente onde todos os alunos se sintam incentivados e capacitados a alcançar seu pleno potencial, independentemente do sexo.

Ao abordar as diferenças do rendimento escolar de meninos e meninas com sensibilidade e compreensão, as escolas podem ajudar a garantir que todos os alunos recebam o apoio de que precisam para ter sucesso. Ao serem questionados sobre o rendimento escolar de meninos e meninas na escola onde atuam, se sexo e desempenho escolar têm alguma relação, as respostas dos participantes foram:

Não. Eu acho que não. Pelo menos é isso que eu penso. Eu acho que a questão da matemática é geral, né? Quando você relaciona uma matemática. Se existem dados de relações colocando as meninas, eu nem... Mas a questão da área de exatas relacionadas à escola pública, ela é uma questão geral. Tanto meninos possuem, meninas que têm grandes dificuldades com relação a essa questão da área de exatas. Apesar que hoje a gente tem uma educação que não deve fazer muito também na escritura e na leitura [Participante 1, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Não, não, eu não vejo essa diferença tamanha não, porque eu tenho alunos que... Eles têm um bom desempenho, digo, desempenho quantitativo e também qualitativo, como também tem alunas que têm esse mesmo desempenho. Alguns justificam que, como já foi dito anteriormente, que os meninos têm uma melhor capacidade de raciocinar, de pensar sobre um determinado problema e procurar resolver esse problema. Uma menina não. Ela não tem... Não sei se é por uma questão de estrutura genética... [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

O momento disso hoje tá muito diversificado. Existia uma fase na educação logo quando eu entrei que sim. Que as meninas eram aquelas que buscavam

mais, que queriam mais. Mas hoje, principalmente depois da pandemia, eu acho que não tem mais esse menino ou menina ser bom aluno [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

A gente pode observar que a questão da matemática é uma questão geral. Se for fazer uma pesquisa dentro de qualquer escola, você vai notar que os meninos, a maioria dos alunos, eles não tiram o modo suficiente de matemática, eles têm algum tipo de dificuldade. E que isso avança e acompanha esses alunos ao decorrer de muitos anos. Tem alunos que chegam no ensino médio sem dominar as quatro operações. Então isso aí é algo que está acontecendo, não é agora, é de anos e anos. Então o que acontece? Isso aí se deve porque acredito que uns meninos, eles acham que para cálculos, sejam mais racionais do que as meninas. Mas a gente observa que isso aí é no contexto geral. Cada escola que você chegar, você pode ver essas provas que vêm do governo federal. Quando vai para o PISA, matemática, para física, para química, que envolve algum tipo de cálculo matemático, acaba sendo que, em produtividade, as notas insuficientes. Então eu acredito, eu não acredito que é só referente a meninos, porque os meninos são bons. Existem meninos também que tiram notas boas em matemática, mas na maioria matemática ainda é vista como o bicho-papão da escola. A maioria dos alunos temem a matéria e, às vezes, criam um bloqueio e, às vezes, não consegue avançar, porque a partir do momento que cria uma barreira entre o aluno e aquela disciplina, ele não consegue avançar [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Eu acho que deveria ser, o avançar deveria ser propenso aos dois grupos, mas infelizmente as meninas avançam mais. A gente percebe o avançar muito mais do lado feminino, por tudo que já foi dito, por todas as questões, o avançar ainda é mais feminino. As meninas avançam mais em todos os aspectos [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Os participantes 1 e 2 (Marcos e Nilson, respectivamente) disseram não perceber relação entre sexo e rendimento e/ou desempenho. Marcos acrescenta que os alunos apresentam dificuldades em Matemática, independente do sexo. São dificuldades que afetam a Educação de forma geral, ao passo que Nilson (professor de Matemática), participante 2, reconhece em certa medida que há uma predisposição masculina para a área de exatas e atribui novamente a questões genéticas, mas não ao sexo.

Bianca e Rosa, participantes 3 e 5, afirmaram que a relação entre sexo e rendimento e/ou desempenho é muito relativa. Bianca, também professora de Matemática, disse não ter uma opinião formada sobre porque os meninos têm um maior desempenho em exatas. Rosa, por sua vez, trouxe uma resposta similar ao participante 1, quando afirmou que a dificuldade na área de exatas é geral.

A participante 4, Ana Paula, apresentou uma resposta diferente em relação aos demais participantes. Disse que percebe relação entre sexo e rendimento e/ou desempenho, sendo as

meninas que sempre se destacam, em todos os aspectos, incluindo, assim, a área de exatas e atribui esse destaque à dedicação.

Sendo assim, é necessária uma reflexão a partir das histórias dos educadores que são mediadores na aprendizagem dos alunos, para não prejudicar os rumos escolares e o futuro de crianças e adolescentes (Charlot, 2009). A instituição de ensino deve agir de maneira consciente para eliminar as disparidades e não apenas promovê-las e reproduzi-las.

3.9.4 O que dizem/falam/pensam os/as professores/as pesquisados/as sobre equidade de gênero na sala de aula/EPMAV e perfil da turma (diferença entre meninos e meninas) em recuperação

A equidade de gênero na escola é um princípio fundamental que visa garantir que meninos e meninas tenham igualdade de oportunidades, tratamento justo e acesso aos recursos educacionais independentemente do sexo. Promover equidade de gênero não se trata apenas de eliminar discriminações diretas, mas também de reconhecer e superar desigualdades sistêmicas que possam afetar negativamente o desempenho e o bem-estar dos alunos.

Em uma escola que valoriza a equidade de gênero, diversos aspectos podem ser considerados. Por exemplo, acesso igualitário à educação, eliminação de estereótipos de gênero, igualdade de oportunidades e tratamento justo, currículo inclusivo, empoderamento e liderança (Carrano, 2018).

Todos os alunos, independentemente do sexo, devem ter acesso igualitário a uma educação de qualidade. Isso significa garantir que meninos e meninas tenham acesso a recursos educacionais, instalações adequadas, oportunidades de aprendizagem extracurricular e apoio acadêmico.

É importante desafiar e combater estereótipos de gênero que possam restringir as escolhas e oportunidades dos alunos (Candau, 2011). Isso incluirá desencorajar a divisão de atividades e interesses e, em vez disso, promover uma cultura escolar que valorize a diversidade de habilidades, interesses e aspiração de meninos e meninas.

As políticas e práticas da escola devem garantir que meninos e meninas sejam tratados de maneira justa e igualitária em todas as áreas, incluindo avaliação, disciplina, participação em atividades extracurriculares e oportunidades de liderança. O currículo escolar deve ser inclusivo e sensível ao gênero, refletindo uma variedade de perspectivas e experiências de vida.

Isso pode envolver a incorporação de materiais didáticos que representem, de forma equitativa, homens e mulheres em diferentes campos, bem como a promoção de discussões

sobre questão de gênero e igualdade. As escolas podem desempenhar importante papel no empoderamento de meninos e meninas, incentivando o desenvolvimento de habilidades de liderança, autoconfiança e advocacia por direitos iguais o que pode ser feito por meio de programas extracurriculares, oportunidades para ambos os sexos.

Promover a equidade de gênero na escola não apenas beneficia os alunos individualmente, mas também contribui para a criação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao criar um ambiente que valorize e celebre a diversidade de gênero, as escolas podem ajudar a preparar os alunos para se tornarem cidadãos informados, empáticos e capacitados em um mundo cada vez mais diversificado (Dubet, 2001).

De forma unânime, os participantes da pesquisa afirmaram existir equidade de gênero na sala de aula, justificando que, embora a sala de aula seja heterogênea, não fazem distinção entre ser feminino ou masculino e as oportunidades são dadas de forma igual para todos os alunos. Vejamos as falas:

Não. As escolas que eu trabalhei sempre, eu acho que as minhas mentes são iguais [Participante 1, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sim, acredito, sim [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sim, porque quando a gente se dá como professor na frente, pelo menos eu não penso que estou dando aula a profissão de meninas, eu não penso porque estou dando aula a quem são meninos, eu penso que é aprendizagem para todos, então existe essa equidade, pelo menos professor para aluno, sim, e eu acredito na escola de uma forma geral também, porque normalmente quando tem projetos não se especifica menina, menino, entende? Então eu acredito que sim, que há essa equidade [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sim, todos são oportunizados da mesma forma [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Sim, existe. Porque, mesmo porque não pode ter uma separação entre, digamos assim, favorecer mais um do que o outro pela questão do sexo. Porque o campo da aprendizagem, ela é única, é um processo que é contínuo de aprendizagem, então não pode chegar a exigir, você é menino, você é menina. A oportunidade é oferecida para alunos do sexo, mas é como você que falou, depende muito do interesse em todo o contexto social no que a aluna é inserido [Participante 5, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Ainda na mesma pergunta, foi questionado aos participantes sobre o perfil dos alunos nas turmas de recuperação. As respostas variaram entre serem mais meninos e relativo quanto a essa composição. Marcos, participante 1, e Bianca, participante 3, responderam que as turmas de recuperação são heterogêneas, ou seja, relativizaram. As respostas foram as seguintes:

Na realidade, a recuperação tem participação de meninos e meninas é se realmente eles têm um compromisso de... ou se eles conseguem enxergar a escola como futuro. Porque geralmente aqueles alunos que têm dificuldade durante o ano e que eles não conseguem ter um nível pequeno, o mínimo possível de aprendizagem, na recuperação eles nem aparecem, tanto meninos quanto meninas. Eles não aparecem para fazer porque eles acham que foi um ano perdido, que eles não conseguiram avançar, que para eles não tem diferença. Então eu não consigo ver muita diferença entre meninos e meninas. Eu acho que está muito relacionado ao que ele construiu durante o ano e qual a importância que aquela recuperação tem para ele. O que é que ele consegue visualizar em projeto de futuro, né? Dentro da escola. Para que a escola vai servir para ele lá na frente, principalmente no mercado de trabalho [Participante 1, Interlocutor da pesquisa, 2023].

De uma forma geral, né? Agora assim, por exemplo, eu já tive turmas que eram meio a meio, como eu disse, eu já tive turmas que tinham mais meninas, né? Mas, de uma forma geral, pra condução, recuperação, até a nível de aprendizagem, não tanto [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Já os participantes 2, 4 e 5 reconhecem que as turmas de recuperação são compostas por mais meninos, com algumas ressalvas.

Na verdade, mais meninos. Mais meninos. Eu acredito que essa recuperação também vai depender da turma. Às vezes, certos estímulos externos acabam por, na verdade, trazer prejuízo. E o momento que o aluno vai fazer a recuperação pode ser mais de meninos ou pode ser mais de meninas [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Infelizmente, é um dado muito, muito preocupante, mas o número maior é a de meninos. De meninos. Ainda, né? Ainda muitos meninos. O ano passado eu tive 36 alunos de recuperação e 27 eram meninos em três turmas, três turmas de sexto ano [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Geralmente, o turma de recuperação, alguns aqui são balanceados. E, às vezes, é mais meninos, é pela questão, talvez, do despertar. Às vezes, tem meninas que perdem, que tinham uma nota baixa, em um trimestre, mas elas correm, têm esse sentimento de correr atrás para poder recuperar. E os meninos parecem que nesse campo aí de notas eles não se preocupam muito, deixam para ficar até o final de trimestre [Participante 5, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Embora os participantes 2 e 5 explicitem em suas falas que os meninos são maioria em suas turmas de recuperação, em alguns trechos relativizam essa questão, trazendo as meninas também para o contexto da recuperação. A participante 4 é taxativa nessa questão e afirma ainda serem os meninos o grupo que mais aparece nesses estudos.

O perfil dos alunos em estudos de recuperação pode variar significativamente e não está necessariamente correlacionado com o gênero (Carvalho, 2016). Em geral, não há uma

tendência clara de que os estudos de recuperação sejam frequentados predominantemente por meninos ou meninas. Em vez disso, a participação nesses programas é determinada por uma variedade de fatores, incluindo desafios acadêmicos individuais, circunstâncias socioeconômicas e necessidades educacionais especiais.

Historicamente, pode ter havido uma percepção de que os meninos são mais propensos a necessitar de estudos de recuperação, especialmente em áreas como Matemática e Ciências, embora as pesquisas sinalizem que os meninos sejam mais racionais para essas áreas. Isso pode ser atribuído a estereótipos de gênero relacionados à capacidade matemática e ao interesse por disciplinas técnicas. No entanto, essa percepção está mudando à medida que ocorre a compreensão da diversidade de estilo de aprendizagem e as necessidades individuais aumentam.

É importante reconhecer que as meninas também podem enfrentar desafios acadêmicos, que as levam a participar de estudos de recuperação. Elas podem enfrentar dificuldades em áreas como leitura, escrita ou mesmo em disciplinas como Matemática e Ciências. Além disso, as meninas podem ser afetadas por fatores socioemocionais ou circunstâncias familiares que impactam seu desempenho acadêmico e as levam a buscar apoio adicional (Ferraro, 2010).

Em última análise, o perfil dos alunos em estudos de recuperação é diversificado e individualizado, refletindo as necessidades únicas de cada aluno, independentemente do sexo. Os educadores devem estar atentos a essas diferenças, garantir que todos os alunos, independentemente do gênero, recebam o suporte necessário para alcançar sucesso. Ao adotar uma abordagem inclusive sensível ao gênero, as escolas podem criar um ambiente que promova igualdade de oportunidades e apoie o desenvolvimento acadêmico e pessoal de todos os alunos.

3.9.5 Narrativas dos/as professores/as pesquisados/as sobre comportamentos de meninas e meninos na EPMAV, Ipiaú-BA

O comportamento de meninos e meninas na escola pode ser influenciado por uma variedade de fatores, incluindo a diferença de desenvolvimento, expectativas sociais e culturais, bem como dinâmicas individuais de personalidade e experiência de vida.

Embora não sejam características universais que se apliquem a todos os meninos ou todas as meninas, é possível observar algumas tendências gerais em relação ao comportamento dentro de um ambiente escolar com base nas falas dos participantes da pesquisa. Exemplo, atividade e energia, comunicação e expressão emocional, estilo de interação social, abordagem acadêmica.

Segundo alguns professores, participantes da pesquisa, os meninos tendem a ser mais ativos e enérgicos em comparação com as meninas. Isso pode se manifestar em comportamentos como agitação, impulsividade e desejo por atividades físicas vigorosas. Os meninos podem ser mais propensos a buscar oportunidades para se movimentar e explorar o ambiente ao seu redor, o que pode resultar em comportamentos desafiadores ou disruptivos em sala de aula.

As meninas geralmente desenvolvem habilidades verbais e de comunicação mais cedo do que os meninos. Elas tendem a ser mais expressivas emocionalmente e podem ser mais habilidosas em expressar seus sentimentos e se comunicar de forma eficaz com os outros. Isso pode se refletir em comportamentos como falar mais em sala de aula, buscar apoio emocional de colegas e professores e mostrar empatia em situações interpessoais.

As interações sociais entre meninos e meninas podem diferir em termos de estilo e preferências. Os meninos tendem a se envolver em brincadeiras físicas e competições mais frequentemente do que as meninas, enquanto estas podem buscar conexões emocionais mais profundas e relacionamentos próximos com os colegas.

Os participantes afirmam que essas diferenças podem influenciar a dinâmica social dentro da escola e afetar a maneira como meninos e meninas interagem entre si. Embora ambos os gêneros sejam capazes de ter sucesso acadêmico, suas abordagens para aprendizagem podem variar. As meninas tendem a ser mais organizadas, diligentes e focadas em seguir as regras estabelecidas pelo ambiente escolar.

Por outro lado, os meninos podem ser mais inclinados a buscar desafios e experimentar, muitas vezes mostrando uma propensão para aprender através de experiências práticas e atividades envolventes.

É importante destacar que essas generalizações são apenas tendências gerais e não se aplicam a todos os meninos e todas as meninas. Cada aluno é único e pode demonstrar uma variedade de comportamentos, que são influenciados por uma combinação complexa de fatores individuais e contextuais.

Os participantes também responderam, durante a aplicação do roteiro de entrevista, perguntas sobre o comportamento de meninos e meninas na escola. Quando questionados sobre quem era mais dedicado, menino ou menina, 3 participantes responderam que era relativo e os outros 2 responderam que eram as meninas as mais dedicadas. Vejamos:

Não, não concordo, eu acho que também tem um pouquinho a ver com a resposta anterior, eu acho que isso aí foi um padrão que foi criado, que é um padrão social [Participante 1, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Em partes. Eu tenho uma turma aqui que eu acho que é de. Diferenciada. As outras encaixam aí, entende? Mas tem uma das turmas aqui, que nós temos quatro turmas, né? Uma das turmas, eu tenho meninos que são minuciosos na escrita, no desenvolver, no raciocínio. Hoje eu tenho uma parte que eu tenho muita dificuldade. A minha disciplina são problemas, né? E eu tento colocar pra eles que tudo é a forma que você vai lendo. Vamos pegar o marcador de texto, vamos fazer isso. Os meninos fazem mais do que as meninas, entende? Talvez por conta dessa racionalidade. Não, eu quero saber se é isso mesmo ou não, pronto. As meninas, elas fazem, mas elas fazem porque elas têm aquele, como é que fala, o toque feminino, de querer que tá bonitinho, tá arrumadinho. E eles, ó, eles fazem porque eles querem fazer realmente o resultado [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

As meninas são delicadas, os meninos são nacionais, em parte, mas a gente pode perceber também que tem meninas também que têm essa dupla face aí também de serem nacionais e também de editadas. Então, isso aí a gente pode ver que é independente do sexo biológico de cada aluno. Então seria relativo. Seria relativo, né? Na balança [Participante 5, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Olha bem, a gente observa uma certa diferença. Quando é menina, realmente elas gostam de realizar as atividades, de buscar com mais precisão aquilo que está fazendo. Mas, na verdade, quanto à questão do raciocínio, eu não vejo que o menino é mais do que a menina. Não importa o raciocínio, isso é muito relativo [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

A gente percebe que os meninos gostam mais da questão da lógica, da matemática. Eles gostam mais da educação física, mas eles não desenvolvem bem a habilidade. São poucos os alunos que a gente percebe que tem o cuidar, o cuidar com o material, o cuidar da higiene corporal, a questão dos cuidados com os materiais, com os livros, as tribos femininas parece que elas se protegem mais, a questão de ir ao banheiro, a questão de ir para o intervalo, a questão de tomar conta do material propriamente dito, porque se a gente for, a gente fala para ele guardar todo o material e sair para o intervalo [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Scott (1995) contribui para a compreensão do conceito de gênero, e não apenas de binarismo sexual, ao enfatizar que essas discrepâncias são construídas socialmente. Significa que ser mulher na sociedade é ter um comportamento que a sociedade espera, pois, de acordo com o histórico-social, a coisa foi criada dessa forma.

Sobre quem era mais racional, menino ou menina, a resposta foi *relativo* para três participantes e dois responderam que os meninos são mais racionais do que as meninas. Nenhum participante reconheceu as meninas como mais racionais dos que os meninos. Assim:

Os meninos fazem mais do que as meninas, entende? Talvez por conta dessa racionalidade. Não, eu quero saber se é isso mesmo ou não, pronto. As meninas, elas fazem, mas elas fazem porque elas têm aquele, como é que fala, o toque feminino, de querer que tá bonitinho, tá arrumadinho. E eles, ó, eles

fazem porque eles querem fazer realmente o resultado [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Mas, na verdade, quanto à questão do raciocínio, eu não vejo que o menino é mais do que a menina. Não importa o raciocínio, isso é muito relativo [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

A gente percebe que os meninos gostam mais da questão da lógica, da matemática. Eles gostam mais da educação física, mas eles não desenvolvem bem a habilidade [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

A masculinidade e a feminilidade são atributos construídos social e historicamente, sendo frequentemente considerados naturais, como se a mulher fosse naturalmente emotiva e o homem naturalmente racional (Rippon, 2021).

No roteiro 2 da entrevista, perguntamos aos participantes: 3. *Nas interações cotidianas na sala de aula, quem se destaca (meninos ou meninas) na EPMAV?* As respostas foram as seguintes:

Até na situação de escolhas, né? Existe um perfil, e eu percebo que existe um perfil de intenções dentro da escola. Ponto de meninas, ponto de meninos. Existem meninas que têm um perfil muito forte de participar. Como também existe meninas, mas eu acho que as meninas se sobressaem muito mais elas conseguem se sobressair e construir um pouco mais de conhecimento um pouco além dos meninos [Participante 1, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Em todas as interações, em termos de voz, de vez... Aos meninos. Se destaca [Participante 2, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Hoje eu vejo as meninas, assim, buscando mais o espaço dela, o espaço [Participante 3, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Meninas. A maioria são meninas. São poucos os meninos. Agora mesmo eu fiz a gincana e a maioria dos vencedores da gincana foram meninas [Participante 4, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Depende das turmas, porque, por exemplo, tem turmas que são formadas, às vezes tem mais meninos do que meninas, então tem turmas que fecha meio a meio, então tem turma que as meninas já são mais, se sobressaem em determinadas situações, mas assim, a gente ainda percebe que muitas meninas, em determinadas situações, determinadas tipos de avaliação, de processo de ensino aprendido, se destacam, tem uma turma mesmo que é mais formada de meninos e tem poucas meninas que sobressaem sobre esses meninos [Participante 5, Interlocutor da pesquisa, 2023].

Para os participantes 1, 3 e 4 (Marcos, Bianca e Ana Paula, nessa ordem), as meninas se destacam mais nas interações cotidianas em sala de aula; para o participante 2, Nilson, os meninos se destacam mais. Apenas para a participante 5, Rosa, destacar-se é uma questão relativa. Depende da turma.

Afirmar quem se sobressai mais nas interações dentro da escola, seja menino ou menina, é um exercício delicado, pois tal análise pode variar significativamente dependendo do contexto cultural, social e individual. Em muitas situações, ambos os sexos podem demonstrar habilidades únicas e se destacar em diferentes áreas.

É importante reconhecer que cada pessoa tem suas próprias forças e interesses, e a valorização da diversidade e talentos contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor. Em vez de focar em estereótipo de gênero, é preciso incentivar uma cultura que celebre as contribuições individuais, promovendo igualdade de oportunidades e respeito mútuo entre todos os estudantes.

PARTE IV

À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

4 À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula (Bento, 2011).

A presente dissertação é mais um resultado de esforços de uma professora, educadora, coordenadora de escola que oferta Educação Básica e, no caso desta pesquisa, especificamente anos iniciais do Ensino Fundamental que atende crianças e adolescentes de uma cidade do interior da Bahia, Ipiaú, sediada no Território de Identidade de Rio de Contas e Região Sudoeste da Bahia. Trata-se de um espaço que conta histórias e estórias de relações coloniais, hierárquicas, autoritárias e de origem do sistema patriarcal brasileiro e de uma Mulher que vive e convive nesse espaço há 42 anos, como filha, neta, hoje esposa, e mãe de um adolescente – atualmente, no percurso da pesquisa, como mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Nesta dissertação procuramos mostrar os resultados desses esforços que reúnem todas as contribuições de um aprendizado e desejo de continuar a buscar uma formação acadêmico-científica que possa combater o pensamento único, homogeneizador, patriarcal, hierárquico, misógino, machista, colonizador, autoritário e mostrar a importância da multiplicidade, da riqueza, da condição humana, respeito à diversidade de gênero, raça/etnia, classe social, religião e outro qualquer marcador social da diferença. Para isso, a educação deve ser priorizada desde a infância, a fim de educar crianças em espaços educacionais saudáveis, humanizadores, que valorizem o Eu e o Outro numa mesma dimensão social, humana, cultural, política, direcionada para o bem, para as relações sociais de respeito, trocas de saberes, cidadania, construção da condição humana, da autonomia dos indivíduos envolvidos.

Assim sendo, nesta Parte quatro da dissertação procuramos responder ao problema formulado e estabelecido por esta pesquisa, pensando a escola como um espaço democrático e apropriado para a formação do indivíduo, ao perguntar: o que pensam/dizem/falam as/os professoras/es, interlocutores/as da pesquisa, sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental, formas de relações entre eles e se influenciam (ou não) no desempenho escolar (o acesso, a permanência, índice de repetência e evasão escolar), considerando a intersecção de gênero, raça/etnia e cor da pele no cotidiano escolar da EPMVA?

Ao longo deste percurso, em busca de respostas para o problema principal, durante a abordagem exploratória, no vai e vem das visitas e encontros com o campo e os/as interlocutores/as, professores/as participantes e contribuidores/as desse processo, surgiram outros questionamentos, provocações e inquietações que foram respondidas pela investigação. Desse modo, observamos que os índices de aprovação/reprovação de alunos/as na EPMAV, conforme encontramos na literatura existente sobre o tema e que nos mostraram os dados obtidos em diferentes pesquisas (Carvalho, 2004a), revelam que a reprovação é mais frequente entre meninos do que entre as meninas, com relevantes achados de que crianças negras têm mais chances de reprovação do que crianças brancas. A partir daí, a pesquisa procurou responder de que modo se dão os processos interativos entre meninos e meninas negros/as e brancos/as, não brancos/as no cotidiano escolar e nos processos pedagógicos presentes na sala de aula/escola e de que forma os critérios utilizados pela escola contribuem (ou não) para combater as desigualdades de gênero entre meninos e meninas (ser menina/ser menino; ser homem/ser mulher, masculino e feminino) e suas intersecções com relações de raça/etnia, dentro do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, foram respondidos os objetivos da pesquisa, que tiveram como sua âncora principal e holofote a proposição de que as relações entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental podem influenciar (ou não) no desempenho escolar e no aumento de relações de desigualdade de gênero entre alunos e alunas (ser menina e ser menino, ser homem e ser mulher [macho e fêmea, masculino e feminino]) e suas intersecções com raça/etnia, cor da pele no cotidiano escolar da EPMAV.

E foi assim que o esforço se tornou uma realidade ao procurar responder ao objetivo geral que se propôs a analisar as narrativas (o que pensam/dizem/falam) das/dos professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa, sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental da EPMAV, observando de que modo as formas de relações entre alunos e alunas influenciam (ou não) no desempenho escolar (o acesso, a permanência, índice de repetência e evasão escolar), considerando a intersecção de gênero, raça/etnia e cor da pele no cotidiano escolar. Este foi respondido em duas Etapas específicas desta pesquisa.

Com base na análise inicial dos dados coletados, com vistas ao objetivo geral da pesquisa (Analisar as narrativas – o que pensam/dizem/falam – das/dos professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental da EPMAV, observando de que modo as formas de relações entre alunos e alunas influenciam (ou não) no desempenho escolar (o acesso, a permanência, índice de repetência e evasão escolar), considerando a intersecção de gênero, raça/etnia e cor da pele

no cotidiano escolar), identificamos que os professores participantes da pesquisa não visualizam as desigualdades de gênero e a reprodução destas.

Insistem em sinalizar que a escola oportuniza os alunos igualmente, independentemente de ser menino ou menina, em questão de aprendizagem, e apontam outros fatores como obstáculos no processo: classe social, o meio onde vivem e, principalmente, a falta de acompanhamento familiar.

Em relação ao objetivo (a) Identificar as formas de desigualdade de gênero entre meninos e meninas e alunos/as de anos finais do Ensino Fundamental, da EPMAV, Ipiaú-BA, conforme já foi mencionado, os docentes parecem não perceber essas desigualdades, embora reconheçam que as meninas sejam mais dedicadas que os meninos por natureza e que por esse motivo, se destacam mais que os meninos.

Sobre o objetivo (b) Analisar o que pensam/dizem/falam os/as professores/as, interlocutores/as da pesquisa, da EPMAV, Ipiaú-BA sobre o cotidiano das relações que se processam no interior da escola, entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental (especificamente de alunos e alunas negros/as), os participantes da pesquisa afirmam que os meninos, por questões históricas, se sobressaem em relação às meninas. Estão sempre buscando o comando das relações e ocupando um lugar de destaque. A questão cor/raça não está em evidência no cotidiano dessas interações, pois, segundo os docentes, reprimem toda e qualquer discriminação relativa à cor da pele. Porém, reconhecem que ocorrem situações de racismo no dia a dia da escola.

A respeito do objetivo específico (c) Analisar as narrativas de professores/as dos anos finais do ensino fundamental da EPMAV sobre as relações de desigualdade de gênero entre alunos/as (ser menina e ser menino, homem e mulher [macho e fêmea, masculino e feminino) e suas intersecções com raça/etnia/cor, observando de que modo influenciam (ou não) no desempenho escolar/escolarização de alunos/as no cotidiano escolar, os participantes parecem viver uma realidade em que se busca, o tempo inteiro, combater toda e qualquer evidência de desigualdade, tanto na questão de gênero como nas intersecções com raça/etnia/cor. É como se a escola fosse um ambiente perfeito em suas relações cotidianas e que as ocorrências nesse sentido não afetassem ou influenciassem no desempenho escolar/escolarização de alunos/as.

Constatamos que quem tem maior índice de encaminhamento, no caso das queixas escolares, ou de outras dificuldades na escola, são os meninos, um dado que preocupa tendo em vista que é preciso facilitar essa vida escolar dos meninos.

De um lado, isso depende muito de como a própria escola, as/os professoras/es, as/os educadoras/es em geral, estão vendo os meninos e as meninas, porque, afinal de contas, quem em geral faz esses encaminhamentos são as/os educadoras/es escolares ou as famílias.

O que se percebe é que o que se espera dos meninos ou das meninas ainda é muito diferente. As meninas, em geral, têm uma relação mais positiva com a escola do que os meninos e têm comportamentos que parecem aprendidos no conjunto da socialização como meninas que são mais adequados, são percebidos pela escola como mais compatíveis com o bom desempenho na escola, tanto do ponto de vista do comportamento como da aprendizagem.

Alguns participantes falaram mais dos meninos do que das meninas, no tocante ao compromisso, atitudes de bagunça. Isso nas meninas é rapidamente reprimido, enquanto nos meninos em geral é mais aceito.

Isso torna as expectativas sobre meninos e meninas muito diferentes, tanto que foi possível perceber que o tipo de queixas referentes aos meninos é diferente em relação às meninas. Parece que os meninos, muito cedo, já são socializados na família, na própria escola, na convivência entre pares, para serem mais agitados.

E as meninas mais quietas, mais disciplinadas, com formas de bagunça que incomodam menos as professoras. Os meninos são muito mais percebidos como bagunceiros. As meninas têm uma sabedoria de como contornar as formas de repressão da escola mais do que os meninos. Eles acabam entrando mais em confronto, sendo mais percebidos como bagunceiros.

Notamos também que quando um menino tem características que são muito associadas com a feminilidade, isso também é visto como problema. Como, por exemplo, a timidez incomoda muito mais nos meninos do que nas meninas. Uma característica que não incomodava em nenhuma das meninas quietinhas, caladinhas e tímidas.

Logo, os rótulos que configuram estereótipos são feitos de maneira muito impensada, mas atribuindo-os às coisas muito tradicionais, sem parar para pensar nas várias formas de masculinidades e feminilidades.

É importante considerar que as meninas têm uma relação mais positiva com a escola, que é vista como uma oportunidade de estar fora de casa, uma vez que são responsáveis por boa parte do trabalho doméstico, coisa que o irmão não é.

Para o menino, ir para a escola é uma obrigação e até um castigo. Para as meninas, escola é como um prêmio, já que estarão mais livres com as amigas. Isso é absorvido por ambos, meninas e meninos.

É claro que isso não garante aprendizagem, mas é uma boa predisposição. Já chegam ao ambiente escolar de bom humor, na alegria, achando que aquilo vai ser bom também. Um outro

lado que percebemos e que pode estar por trás dessas maiores dificuldades dos meninos é que as meninas amadurecem mais cedo, com um certo direcionamento muito mais concreto e vinculando-as à escola do que os meninos. Para os meninos, a escola fazia muito menos sentido.

Então, isso vai gerando uma relação mais positiva com a escola, com o conhecimento, com o diploma, e que vai construindo também uma trajetória mais macia, menos tumultuada.

Alguns dos resultados disso aparecem nas estatísticas mais atuais, que são as taxas de evasão, de diferença, a defasagem entre a série cursada e a idade, o atraso com a sua escolarização. E, ao longo de toda a educação básica, elas são mais altas para os meninos.

Muito importante destacar também que não são todos os meninos, nem quaisquer meninos. Todos esses meninos de escolarização baixa têm uma relação direta com a renda das famílias. Então, sempre serão mais graves as situações dos meninos negros pobres, das meninas negras pobres – mas com um foco muito específico no grupo dos meninos negros.

Contando com as categorias do IBGE, tanto pretos como pardos, piora a situação dos meninos autotransclassificados como pretos. São índices nacionais e qualquer uma dessas taxas acaba coincidindo muito mais com esse grupo, sendo o mais atingido.

A situação é realmente muito complicada, afeta de maneiras diferentes as pessoas que têm diferentes formas de sexualidade, mas quando entra na questão da identidade de gênero, que é mais aparente, realmente a dificuldade de se manter na escola sem sofrer níveis de violência muito altos é tremenda.

Isso é confirmado a partir de análises de biografias e autobiografias que começam a ser objeto de estudo na academia, recentemente até com o ingresso das pessoas trans nos próprios cursos de graduação e pós-graduação.

Acreditamos que essa ideia de que é um círculo que se retroalimenta é importante para pensarmos porque é tão difícil de mudar. Hoje, ainda pensamos nos meninos e nas meninas, muitas vezes, com cabeças de rosa e azul. Menino de azul e menina de cor de rosa. O que notamos de diferente são impressões de pesquisa qualitativa de vivência com a escola. As ideias estão mais polarizadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de Prevenção à violência nas escolas**. Violências nas escolas. 2. ed. Brasil: Flacso, 2021.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, nº 23, Maio/Jun./Jul./Ago. 2003.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 221-247.
- ARISTÓTELES. **Metafísica (Livro I e Livro II)**. Tradução de Vincenzo Cocco. In: ARISTÓTELES. Aristóteles II (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 5-44.
- AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3 (51), set./dez. 2006, p. 145
- BALBINOTTI, Isabele. A violência contra a mulher como expressão do patriarcado e do machismo. **Revista da Esmesc**, v. 25, n. 31, p. 239-264, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, 336, maio-ago., p. 549-558, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional De Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de ago. de 2023.

BRASIL. **LDB. 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educa Censo**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>. Acesso em: 13 out. 2023.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul./Dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan/jun, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, jan.-abr., p. 77-95, 2004a.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola. **Cadernos de Pesquisa**, SP, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004b.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 39, n. 138, p. 837-866, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 22, p. 247-290, 2016.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLON, Maria de Lurdes Patrini. Os cadernos de campo de Roger Bastide. **História: Questões & Debates**, v. 53, n. 2, 2010.

CHARLOT, Bernard. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, Adriana; MALLADA, Natalia. **La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género**. Montevideo: FCS-UR-CSIC, 2009.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250p.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, Florianópolis, 21, p. 241-282, jan.-abr. 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação das diferenças. In: **XIV ENDIPE - Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**, 2008.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Aula sobre Spinoza 1978**. v. 22, 2018. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.Php>. Acesso em: 20 de mai. de 2022.

DENZIN, Norman Kent. Investigação Qualitativa Crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, pp. 105 a 119, jan./abr., 2018.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, mai/jun/jul/ago, 2001.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidades. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 171-179, dez 2012.

DURING, Simon. **“Introduction” in The Cultural Studies Reader**, London: Routledge, 1993.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografia dos Estudos Culturais**. Belo Horizonte, Autêntica, [2001] 2010.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Mídia e questões de gênero no Brasil: pesquisa, categorias e feminismos. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação, Gêneros e Sexualidades do **XXVIII Encontro Anual da Compós**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 11 a 14 de 2019.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago., 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XXI**: o minidicionário da Língua Portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Contribuições da Pedagogia para se pensar as relações de saber e gênero na escola contemporânea. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, jul.-dez. 2020. ISSN: 2763-566X.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade.; SANTANA, José Valdir Jesus de.; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Direitos humanos, banalização das desigualdades e autoritarismos na sociedade brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 20, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto alegre: Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GAIOLI, Fábio Martins; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. A força do silêncio: sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, e4306078-e4306078, 2021.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Barueri, São Paulo: Atlas, 2021.

GILROY, Paul. **Entre campos: nações, cultura e o fascínio das raças**. São Paulo: Annablume, 2007.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas-SP: Alínea, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HOOKS, Bell. **The Will to Change: Men, Masculinity, and Love**. New York: Atria Books, 2004. Disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/compreendendo-o-patriarcado-por-bell-hooks-3a0f73f5e5f8>. Acesso em: 04 jan. 2023.

IBGE. **Cidade de Ipiáú**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ipiau/panorama>. Acesso em: 26 jun. 2023.

KENDI, Ibram X. **Como ser antirracista**. Rio de Janeiro: Altacult Editora, 2020.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Fernanda Guarany Mendonça. Gênero e fracasso escolar no brasil: Perspectiva etnográfica. **Educação no Século XXI - Volume 34 Diversidade**, 2016. p. 11.

LEITE, Silvana Nair; VASCONCELOS, Maria da Penha Costa. Construindo o Campo da Pesquisa: reflexões sobre a sociabilidade estabelecida entre pesquisador e seus informantes. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 3, p.169-177, 2007.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2008. p. 125-148.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 22, v. 3, p. 935-952, 2014.

MALDONADO, Alberto Efendy. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: MALDONADO, Alberto Efendy. **Metodologias de Pesquisa em Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, p. 277, 2011.

MATTOS, A. R. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 573-586, set.-dez., 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a09.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. n. 17, v. 3, março, p. 621-626, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo. In: **Educação como exercício de diversidade**, p. 41, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. PALESTRA - USP, 05/11/2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2023.

NATUREZA DE JEQUIÉ. Disponível em: <http://naturezadejequeie.blogspot.com/2013/06/e-jequeie-que-muitos-pensam-que-so-e.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Estudos feministas**, ano 8, 2º semestre, p. 9-41, 2000.

NOVAES, Wilson. **Vegetação da Caatinga**. Disponível em: <http://www.jequiereporter.com.br/blog/2017/08/28/ambientalista-denuncia-invasao-e->

destruicao-em-area-de-vegetacao-da-caatinga-no-loteamento-sol-nascente/. Acesso em: 19 ago. 2023.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Renato Ferreira de.; SILVA E OLIVEIRA, Virgílio César da.; SANTOS, Antônio Carlos dos. Beneficiários ou reféns? O patrimonialismo na perspectiva dos cidadãos de Poço Fundo, Minas Gerais. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, nº 4, artigo 1, Rio de Janeiro, Dez. 2011.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PERRENOUD, Phillipe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul., 2003.

QUIVY, Raymond. CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RIPPON, Gina. **Gênero e os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SANTOS, Diego Junior da Silva et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 15, p. 121-124, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, Antonio. (Coord.). **Educar para la Diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza (Espanha): Mira, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, SP, v. 15, n. 2, p. 71-79, 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, jan/abr, 2005.

SILVA, Rui Cezar; FONTES, Daiane. **Ipiaú: nas terras e nas águas**. Salvador: Casa Via Magia, 2015.

SILVA, Sérgio Gomes da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia, ciência e profissão**, 30(3), p. 556-571, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SOUTO, Jane; PORCARO, Rosa Maria; FILGUEIRAS, Angela. **A Mudanças no Perfil de Trabalho e Rendimento**. IBGE, 1993. p. 178.

SOUZA, Edinilsa Ramos. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciências e saúde coletiva**, v. 10, n. 1, p. 59-70, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, março/maio, 2003.

STEARNS, Peter. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2007.

TERRITÓRIO MÉDIO RIO DAS CONTAS. Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=461685052655189&set=a.461685012655193>.
Acesso em: 18 ago. 2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisas**, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, jul./set., 2018.

TURNER, Graeme. **British Cultural Studies – An Introduction**. Boston: Unwin Hyman, 1990.

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O Processo De Triangulação Da Pesquisa Qualitativa: O Metafenômeno Como Gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n. 5, p. 140-158, ago. 2016.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: **Seminário internacional fazendo gênero: gênero e preconceito**, v. 7, 2006.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO/À PROFESSOR/A (RE 1)



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG
Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE
Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC

Mestranda: Eliane Alves de Oliveira
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO/À PROFESSOR/A (RE 1)

Este roteiro tem como objetivo identificar as formas de desigualdade de gênero entre meninos e meninas e alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Pública Municipal Arte e Vida, Ipiaú, Bahia. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado Intitulada **Narrativas de Professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na Escola Arte e Vida, Ipiaú, BA**

Perguntas:

1. Você percebe alguma diferença no processo de aprendizagem de meninos e meninas na EPMAV? 1.1 Se percebe, justifique sua resposta:
2. Você já ouviu falar em padrão de aprendizagem? 2.1 Se já ouviu falar, quais são os padrões de aprendizagem adotados pela EPMAV? 2.2 E, na sua concepção, quais padrões são considerados impróprios para a aprendizagem? 2.2.1 Justifique sua resposta:
3. Dentro da sala de aula, você observa alguma diferença na assiduidade entre meninos e meninas? 3.1 Se observa, o que pode justificar a diferença observada? 3.2 E qual é a sua opinião sobre essa questão?
4. Afirma-se que as meninas são mais dedicadas que os meninos em muitos aspectos. Em contrapartida, os meninos são mais racionais. 4.1 Você concorda? 4.2 Se concorda, justifique sua resposta:
5. Qual o perfil de seus/suas alunos/as na turma de recuperação? 5.1 Qual a sua opinião sobre essa questão? 5.2 De que modo você vê a situação da educação entre meninos e meninas na sala de aula? 5.3 Você percebe alguma diferença entre meninos e meninas na sala de aula? 5.4 Há diferença nos encaminhamentos entre meninos e meninas? 5.4.1 Se sim, qual é a sua opinião sobre isso? 5.5 Você acredita que há equidade de gênero na sala de aula/EPMAV? 5.5.1 Se acredita, justifique sua resposta:
6. Para você, o que é ser um bom aluno/boa aluna? 6.2 Você pode falar um pouco sobre a realidade vivenciada pelas meninas e meninos na sala de aula? 6.1 Explique:
7. Sexo e desempenho escolar: você percebe que existe alguma relação (ou não)? 7.1 Explique: 7.2 Acerca do rendimento escolar de meninos e meninas, você já ouviu falar sobre o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)? 7.3 Se já ouviu falar, o que você sabe dizer sobre esse Programa? 7.4 Na televisão, sempre sai o resultado do Pisa, repórteres procuram pesquisadores de gênero e educação perguntando o porquê as meninas têm menor rendimento em matemática do que os meninos. Não perguntam por que meninos têm menor rendimento nas demais áreas que compõem o teste. 7.4.1 Você tem opinião sobre o porquê que isso acontece? 7.4.2 Por que você acha que isso acontece?
8. Sobre os meninos e as meninas, é possível perceber quem está à frente em matéria de conhecimento na/s sua/s turma/s? 8.1 E qual a sua opinião? 8.2 Como você vê o rendimento escolar de meninos e de meninas na sua sala de aula/EPMAV? 8.3 Você percebe muita, pouca ou nenhuma diferença? 8.4 Justifique sua resposta:
9. Como você avalia o prosseguimento aos estudos dos seus/suas alunos/as na sala de aula/EPMAV? 9.1 Qual é a avaliação que você faz de seus alunos e das alunas? 9.2 Que critérios você usa para avaliar seus alunos e suas

alunas? 9.3 Como você percebe os comportamentos de meninas e meninos? 9.4 Na sua percepção, você estimula igualmente (ou não) meninos e meninas em sala de aula? 9.5 E as suas expectativas são as mesmas?

10. As questões de gênero são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação na EPMAV? 10.1 Se sim, qual a sua opinião? 10.2 Você fala de gênero na sala de aula? 10.3 Se sim, o que te levou a tratar de gênero na sala de aula? 10.4 Se fala de gênero, com base nos seus estudos, você acredita que as meninas são mais aderentes ou adaptadas ao cotidiano escolar? 10.5 Se sim, por quê?

Muito obrigado/a!

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO/À PROFESSOR/A (RE 2)



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG
Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE
Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade –
PPGREC

Mestranda: Eliane Alves de Oliveira
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO/À PROFESSOR/A (RE 2)

Este roteiro tem como objetivo analisar o que pensam/dizem/falam as professoras, interlocutores da pesquisa, da Escola Pública Municipal Arte e Vida, Ipiaú, BA sobre o cotidiano das relações que se processam no interior da escola, entre meninos e meninas de anos finais do Ensino Fundamental (especificamente de alunos e alunas negros/as). São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado Intitulada **Narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na Escola Arte e Vida**,

Perguntas:

1. Você já presenciou alguma situação desconfortante entre seus alunos(as) devido à cor da pele? 1.1 Se sim, pode falar um pouco sobre essa situação? 1.2 Justifique sua resposta:
2. De que modo você avalia a relação entre meninos e meninas na EPMAV? 2.1 Para você, existe tratamento diferente para meninos e meninas na EPMAV? 2.2 Se sim, você pode falar um pouco sobre essa questão? 2.3 Você lembra se essa foi uma questão discutida na sua formação de professor/a? 2.3 Se sim, você percebe que a discussão sobre gênero e raça foi suficiente como parte de sua formação de professor/a? 2.4 Você acredita que os/as professores/as da EPMAV estão capacitados/as para abordar as questões de gênero, raça e diversidade na sala de aula? 2.5 Se sim, como você percebe os impactos dos cursos/eventos sobre gênero, raça e educação na Escola que você trabalha?
3. Nas interações cotidianas na sala de aula, quem se destaca (meninos ou meninas) na EPMAV? 3.1 Justifique sua resposta:
4. Na relação entre meninos e meninas, você já percebeu alguma situação de machismo na EPMAV? 4.1 Se sim, pode comentar um pouco sobre essa situação?
 - 4.1 Você sabe dizer de que modo o machismo se apresenta no dia a dia entre alunos e alunas nos ambientes escolares da EPMAV? 4.2 E qual a sua opinião sobre essa questão? Nos últimos anos houve um ataque intenso contra os estudos de gênero, um combate ao que denominaram de “ideologia de gênero”. Gênero passou a ser visto como um palavrão, um xingamento, uma categoria proibida. Fomos acusados/as de querer destruir a família brasileira, de ensinar aos alunos e às alunas a serem gays/lésbicas. Qual seu posicionamento acerca deste ataque?
5. E sobre o racismo? 5.1 De que modo é tratado pela equipe escolar? 5.2 Você percebe alguma manifestação de racismo entre alunos/as na sala de aula? E na EPMAV? 5.3 Qual a sua opinião? Comente, por favor:
6. De que modo você reage diante de uma situação de violência entre meninos e meninas na sala de aula/EPMAV? 6.1 E quais são os tipos de violência mais comuns entre meninos e meninas na sala de aula/EPMAV? 6.2 Justifique sua resposta:
7. Em relação às ocorrências de violências que já presenciou na escola, de que modo você percebe o envolvimento das meninas negras, não brancas e brancas nas situações de violência na sala de aula/EPMAV? Se já presenciou, pode comentar um pouco sobre essa questão?
8. Você considera a cor da pele um fator que agrava as relações cotidianas entre os/as alunos/as? Se sim, fale um pouco, por favor.

9. Na sua atividade de docência, tem falado sobre raça e gênero na sala de aula? 9.1 Se sim, qual a frequência com que tem refletido sobre raça e gênero na escola/sala de aula com seus/suas alunos/as? 9.2 Você percebe que é importante falar sobre essas questões na sala de aula/escola? Se sim, por quê?

10. As questões de raça são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação na EPMAV? 10.1 Qual a sua opinião? 10.2 Justifique sua resposta.

11 Você pode narrar brevemente sobre o que sabe/pensa das relações de desigualdade de gênero entre alunos/as (ser menina e ser menino, homem e mulher [macho e fêmea, masculino e feminino]) e suas intersecções com raça/etnia/cor e se existe influência (ou não) no desempenho escolar/na escolarização de alunos/as no cotidiano escolar?

Muito obrigado/a!

APÊNDICE C – FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO À/AO PROFESSORA/O



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PPG

Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE

Programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC

Mestranda: Eliane Alves de Oliveira

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO À/AO PROFESSORA/O

Este roteiro tem como objetivo identificar as formas de desigualdade de gênero entre meninos e meninas e alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Pública Municipal Arte e Vida, Ipiaú, Bahia. São dados coletados para a realização de uma pesquisa de Mestrado Intitulada **Narrativas de professores sobre desigualdades de gênero entre meninos e meninas na Escola Arte e Vida,**

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.1.2 **Nome:** _____

1.1.3 **Idade:** _____

1.1.4 **Sexo:** 1.1.4.1 () Masculino 1.1.4.2 () Feminino

1.1.5 **Qual a sua cor?** 1.1.5.1 () Branca 1.1.5.2 () Preta 1.1.5.3 () Parda 1.1.5.4 () Amarela 1.1.5.5 () Indígena 1.1.5.6 () Outra. Se outra, qual: _____

1.1.6 **Formação acadêmica:** 1.1.6.1 () Superior Completo 1.1.6.2 () Especialização 1.1.6.3 () Mestrado

1.1.6.4 () Doutorado 1.1.6.5 () Pós-Doutorado

1.1.7 **Tempo de experiência docente:** 1.1.7.1 () 1 a 3 anos 1.1.7.2 () 4 a 5 anos 1.1.7.3 () 6 a 10 anos

1.1.7.4 () mais de 10 anos

1.1.8 **Tipo de vínculo empregatício:** 1.1.8.1 () efetivo 1.1.8.2 () contratado 1.1.8.3 () Outro. Se, qual? ___

1.1.9 **Estado civil:** 1.1.9.1 () Casado/com companheiro 1.1.9.2 () Solteiro 1.1.9.3 () Separado/Divorciado

1.1.9.4 () Viúvo 1.1.9.5 () Outro. Se, então qual? _____

1.1.10 **Religião:** 1.1.10.1 () Católica 1.1.10.2 () Evangélica 1.1.10.3 () Espírita 1.1.10.4 () de matriz africana 1.1.10.5 Outra 1.1.10.6 Se outra, qual? _____

2 Trajetória, saberes docentes e formação das professoras sobre as relações de gênero (entre meninos e meninas) e raça na EPMAV

2.1 Quais foram os motivos e/ou razões que a levou (o)a escolher a profissão professor(a)?

2.1.1 () Sonho de criança 2.1.2 () Incentivo dos meus pais 2.1.3 () Oportunidade

2.1.4 () Ainda não é o que quero 2.1.5 () Outro 2.1.6 Justifique a sua resposta: _____

2.2 Você acha que sua formação lhe garantiu conhecimentos adequados para trabalhar com as relações de gênero e raça na escola?

2.2.1 () Sim 2.2.2 () Não 2.2.3 () Muito 2.2.4 () Pouco 2.2.5 () Muito pouco

2.2.6 Justifique a sua resposta: _____

2.3 Você já participou de formação continuada de professor sobre a temática gênero, questões de gênero?

2.3.1 () Sim 2.3.2 () Não 2.3.3 () Muito 2.3.4 () Pouco 2.3.5 () Muito pouco

2.3.6 Justifique a sua resposta: _____

2.3.7 Se sim, onde participou? _____

2.4 Você já participou de formação continuada de professor sobre a temática gênero, questões de raça/racismo?

2.4.1 () Sim 2.4.2 () Não 2.4.3 () Muito 2.4.4 () Pouco 2.4.5 () Muito pouco

2.4.6 Justifique a sua resposta: _____

2.4.7 Se sim, onde participou? _____

3. Percepção de professoras sobre desigualdade de gênero e raça entre alunos/as na EPMAV

3.1 Você percebe alguma diferença no processo de aprendizagem entre meninos e meninas na escola?

3.1.1 () Sim 3.1.2 () Não 3.1.3 () muita 3.1.4 () pouca 3.1.5 () muito pouca

3.1.6 Se percebe, justifique a sua resposta: _____

3.1.7 Nesse caso, você observa/considera que é

3.1.7.1 () Igual 3.1.7.2 () Os meninos aprendem mais e mais rápido 3.1.7.3 () As meninas aprendem mais e mais rápido 3.1.7.4 () Não vejo diferença 3.1.7.5 () Não tenho opinião

3.1.8 Justifique sua resposta: _____

3.2 Você percebe alguma relação entre sexo e desempenho escolar dos alunos e alunas na EPMAV?

3.2.1 () Sim 3.2.2 () Não 3.2.3 () muita 3.2.4 () pouca 3.2.5 () muito pouca

3.2.6 Justifique sua resposta: _____

3.3 As questões de gênero são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação?

3.3.1 () Sim 3.3.2 () Não 3.3.3 () Nunca 3.3.4 () Raramente 3.3.5 () Não tenho opinião

3.3.6 Justifique sua resposta: _____

4. Sobre o cotidiano das relações que se processam no interior da escola entre meninos e meninas de anos finais do ensino fundamental (especificamente de alunos e alunas negros/as)

4.1 Você considera a cor da pele um fator que agrava as relações cotidianas dos alunos?

4.1.1 () Sim 4.1.2 () Não 4.1.3 () Muito 4.1.4 () Muito pouco 4.1.5 () Não tenho opinião

4.1.6 Justifique sua resposta: _____

4.2 Na sua atividade de docência, qual a frequência com que tem refletido sobre gênero na escola?

4.2.1 () Sempre 4.2.2 () Muitas vezes 4.2.3 () Não me lembro 4.2.4 () Nunca 4.2.5 () Não tenho opinião

4.2.6 Justifique sua resposta: _____

4.3 Na sua atividade de docência, com qual frequência tem refletido sobre raça na escola?

4.3.1 () Sempre 4.3.2 () Muitas vezes 4.3.3 () Não me lembro 4.3.4 () Nunca 4.3.5 () Não tenho opinião

4.3.6 Justifique sua resposta: _____

4.4 As questões de gênero são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação?

4.4.1 () Sim 4.4.2 () Não 4.4.3 () Às vezes 4.4.4 () Sempre que necessário 4.4.5 () Nunca

4.4.6 Justifique sua resposta: _____

4.5 As questões de raça são objeto de discussão nos encontros de professores e coordenação?

4.5.1 () Sim 4.5.2 () Não 4.5.3 () Às vezes 4.5.4 () Sempre que necessário 4.5.5 () Nunca

4.5.6 Justifique sua resposta: _____

4.6 Já presenciou alguma situação desconfortante entre seus alunos(as) devido à cor da pele?

4.6.1 () Sempre 4.6.2 () Muitas vezes 4.6.3 () Não me lembro 4.6.4 () Nunca 4.6.5 () Raramente

Muito obrigado/a!