

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS,

EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Eliane Salete Bruneto

RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO
DE GETÚLIO VARGAS, RS, 1990-2020

Passo Fundo
2022

Eliane Salete Bruneto

RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO
DE GETÚLIO VARGAS, RS, 1990-2020

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em História sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Gerhardt.

Passo Fundo
2022

Eliane Salete Bruneto

RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS, RS,
1990-2020

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em História sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Gerhardt.

Aprovada em 23 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Isabel Rosa Gritti (UFFS)



Profª. Dra. Jacqueline Ahler (UPF)

Assinado eletronicamente

Prof. Dr. Marcos Gerhardt (UPF)



Escaneie a imagem para verificar a autenticidade do documento
Hash SHA256 do PDF original #76cf613b020d48b4efa16e1f6da9750f879b53005535a386105cc029b4df19a0
<https://valida.ae/9d4bd8e055345ee7d7c48f61312bbcb420e9bce9862f3e840>



Aos meus pais, que dignamente me apresentaram a importância do estudo e o caminho da honestidade e persistência; ao meu irmão e cunhada que sempre me incentivaram a realizar meus sonhos; ao meu filho que, com muito carinho, esteve ao meu lado nesta etapa da minha vida.

Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Marcos Gerhardt pela orientação, dedicação e profissionalismo tão importantes. Obrigada, por acreditar em mim e por inúmeras vezes deixar o seu descanso para me auxiliar, com certeza não chegaria até aqui sem o seu apoio. Você sempre será muito mais que orientador será, o meu mestre. Gratidão!

A todos os meus professores do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) e a Universidade de Passo Fundo (UPF), primeiramente pela oportunidade de continuar com minha formação, por todos os ensinamentos, pelos momentos de leituras e debates que muito contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos Professores que gentilmente aceitaram participar dessa dissertação, compartilhando conhecimento e experiências, obrigada pela compreensão, paciência e todo conhecimento compartilhado.

As equipes diretivas das escolas do município que carinhosamente permitiram o acesso aos documentos pesquisados, obrigada pelo convívio, amizade e incentivo demonstrados.

Ao meu pai e a minha mãe por todas as lições de amor, compreensão, humildade, serenidade e perdão que vocês me dão diariamente. Sinto-me orgulhosa por ter pais como vocês.

Ao meu querido filho Gabriel, por toda compreensão e apoio em meio a tantos momentos difíceis desses últimos anos. Obrigada por permanecer ao meu lado, mesmo que por muitas vezes apenas em pensamentos ou mensagens.

A todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra para a realização desta dissertação, gratidão.

RESUMO

A dissertação aborda a história das relações de gênero no ambiente escolar no município de Getúlio Vargas (RS), no período de 1990 a 2020. Formula o problema de pesquisa com uma pergunta, isto é: como se desenvolveram, historicamente, as relações de gênero nas escolas de Getúlio Vargas nesse período? Tem o objetivo principal de pesquisar como ocorreram essas relações em escolas do município. A primeira das escolas pesquisadas é pública, integrante da rede municipal; a segunda também é pública, mas da rede estadual e a terceira é uma escola de educação especial. A dissertação também investiga como essas relações contribuíram para a manutenção da ordem e do poder masculino estabelecidos socialmente. A pesquisa está fundamentada nos referenciais teóricos e conceituais da História Social e dialoga com a história da educação e com as publicações acadêmicas sobre a história das mulheres e sobre o movimento feminista no Brasil. Pauta temas como as políticas educacionais, os direitos das mulheres, a legislação educacional, as relações de gênero, o ensino de História, as relações de poder e o papel da escola na sociedade. As fontes de pesquisa são de dois tipos: documentos escolares, especialmente os livros de atas e os livros de registro de ocorrências, que permitem conhecer as relações estabelecidas entre as pessoas de diversos gêneros no ambiente escolar e os testemunhos orais de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e pais que viveram o período recortado para a pesquisa. A interpretação dos documentos escritos segue a metodologia de análise do discurso, enquanto os testemunhos orais foram coletados e interpretados de acordo com a metodologia da História Oral. Conclui que as relações de gênero nas três escolas estudadas reproduziram o contexto geral, pois foram marcadas por comportamentos, discursos, valores e práticas ligados ao poder masculino e pela manutenção das hierarquias de poder e das desigualdades de gênero.

Palavras-chave: história da educação; história das mulheres; movimento feminista; relações de gênero.

ABSTRACT

The dissertation addresses the history of gender relations in the school environment in the city of Getúlio Vargas (RS), from 1990 to 2020. It formulates the problem of research with a question, that is: how were the gender relations developed, historically, in the schools of Getúlio Vargas in this period? Its main objective is to research how these relationships occurred in schools in the municipality. The first of the schools surveyed is public, part of the municipal network; the second is also public, but from the state network and the third is a special education school. The dissertation also investigates how these relationships contributed to the maintenance of socially established order and male power. The research is based on the theoretical and conceptual references of Social History and dialogues with the history of education and with academic publications on the history of women and the feminist movement in Brazil. Topics such as educational policies, women's rights, educational legislation, gender relations, history teaching, power relations and the role of the school in society. The research sources are of two types: school documents, especially the minutes books and the record books of occurrences, which allow to know the relationships established between people of different genders in the school environment and the oral testimonies of teachers, principals, coordinators pedagogical and parents who lived the period selected for the research. The interpretation of written documents follows the methodology of discourse analysis, while oral testimonies were collected and interpreted according to the methodology of Oral History. It concludes that gender relations in the three schools studied reproduced the general context, as they were marked by behaviors, discourses.

Keywords: feminist movement; gender relations; history of education; history of women.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Entrevistas: funções.....	79
Tabela 2 – Entrevistas: Idade.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de agressões.....	63
Quadro 2 – Agressividade.....	65
Quadro 3 – Agressividade/Pedagógico.....	67
Quadro 4 – Pedagógico.....	68
Quadro 5 – Cultura escolar: período de 1990/2020.....	78
Quadro 6 - Formação dos Professores.....	80
Quadro 7 – Principais mudanças.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População residente por religião no município de Getúlio Vargas, RS.....	45
Gráfico 2 – Registros de ocorrências quanto ao gênero.....	59
Gráfico 3 – Quantidade de registros por período pesquisado.....	61
Gráfico 4 – Tipos de Ocorrências – Agressividade.....	63
Gráfico 5 – Tipos de Ocorrências – Agressividade/Pedagógico.....	66
Gráfico 6 – Tipos de Ocorrências – Pedagógico.....	68
Gráfico 7 – Tipos de Ocorrências – Pedagógico/ Educando.....	69
Gráfico 8 – Providências Escolares.....	71
Gráfico 9 – Mudanças quanto ao gênero.....	82
Gráfico 10 – Práticas para equidade de gênero.....	89

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do município de Getúlio Vargas.....	41
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEAS – Colégio Estadual Antonio Scussel

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

LGBTQI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, Queer, Intersexuais e outros grupos e variações.

MHB – Movimento Homossexual Brasileiro

ONU – Organização das Nações Unidas

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RS – Rio Grande do Sul

SOME – Sociedade Meridional de Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Indígena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I. HISTÓRIA DAS MULHERES.....	18
1.1 Historiografia sobre as mulheres e o movimento feminista.....	18
1.2 O movimento feminista.....	23
1.3 Sexo, gênero e mulheres.....	31
1.4 Patriarcado e as relações de gênero.....	35
II. RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: PERMANÊNCIAS.....	40
2.1 Contexto da pesquisa: Getúlio Vargas, RS.....	40
2.2 História das escolas pesquisadas.....	46
2.3 Relações de gênero e permanência.....	49
III. RELAÇÕES DE GÊNERO NAS ESCOLAS: MUDANÇAS.....	74
3.1 Escola e sociedade.....	74
3.2 Relações de gênero e mudanças.....	78
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS.....	95
FONTES.....	100
ANEXO A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	101
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	102

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a história das relações de gênero no ambiente escolar no município de Getúlio Vargas (RS), tendo como recorte temporal o período de 1990 a 2020. Tem por objetivo principal pesquisar como ocorreram essas relações em escolas do município. Nesse sentido foram escolhidas: Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli; Colégio Antônio Scussel e Escola de Educação Especial APAE. Duas das referidas escolas fazem parte da minha trajetória profissional, a primeira onde atualmente atuo como coordenadora pedagógica, a segunda por se tratar de uma das escolas mais antigas do município e a terceira onde atuei por 12 anos. Assim, a escolha representa diferentes espaços, partindo da Educação Infantil até o Ensino Médio, englobando a diversidade. O município possui um total de 12 escolas de Ensino Fundamental e duas escolas de Ensino Médio. Entre as escolas de Ensino Fundamental duas se localizam nos distritos do município. Sendo uma em Souza Ramos e a outra em Rio Toldo, ambas mantidas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Aprofunda o estudo das desigualdades e igualdades entre homens e mulheres no âmbito escolar e discute se houve mudanças nas práticas, nos discursos, na ordem e nos poderes estabelecidos socialmente.

A opção temática deste estudo decorreu do interesse de se construir um conhecimento histórico sobre as relações de gênero no âmbito escolar, tendo em vista a lacuna de estudos abordando especificamente esse tema. Valeu-se da leitura e análise de documentos escolares e testemunhos orais de gestores, professores e ex-professores que viveram etapas das escolas, o que o torna inédito e valioso. Assim, pretende-se contribuir para o debate sobre as relações de gênero, as permanências e as mudanças de discursos e práticas sociais. O presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: Como se desenvolveram, historicamente, as relações de gênero em escolas de Getúlio Vargas? Pergunta que é respondida ao longo dos capítulos e na conclusão.

O recorte temporal de 1990 a 2020, justifica-se por ser o período onde a sexualidade e o gênero passaram a fazer parte dos discursos e das práticas educacionais de forma mais definida, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Escolares nos anos de 1990 até os dias atuais.

Realizou-se pesquisa de campo na busca de materiais em diversos locais: arquivos escolares pertencentes a Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli, Escola de Educação Especial APAE e Colégio Estadual Antônio Scussel, arquivos da Biblioteca Pública de Getúlio Vargas, do Instituto Histórico e Geográfico de Getúlio Vargas, do IBGE e da

Prefeitura de Getúlio Vargas. Existe uma condição nas fontes pesquisadas, os registros realizados nos livros de normas e condutas nem sempre descrevem os fatos como realmente ocorreram, em alguns casos os fatos foram registrados de forma superficial.

A pesquisa está fundamentada nos referenciais teóricos e conceituais da História Social e dialoga com a história da educação e com as publicações acadêmicas sobre a história das mulheres e sobre o movimento feminista no Brasil. Pauta temas como as políticas educacionais, os direitos das mulheres, a legislação educacional, as relações de gênero, o ensino de História, as relações de poder e o papel da escola na sociedade. A interpretação dos documentos escritos segue a metodologia de análise do discurso, por meio da qual procura-se entender a língua fazendo sentido, constitutiva da pessoa e da história, a mediação entre o humano e a realidade natural e social, ou seja, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos (ORLANDI, 2005).

Os testemunhos orais foram coletados e interpretados de acordo com a metodologia da História Oral (ORLANDI, 2005), pois um dos maiores desafios foi a falta de registros escritos sobre relações de gênero nas escolas do município. Assim recorreu-se a História Oral, como instrumento para complementar as lacunas deixadas na documentação escolar. Logo, empregar a História Oral é coletar testemunhos e narrativas de pessoas que conviveram neste tempo e espaço, trancrevê-las e compreendê-las, para em seguida serem analisadas e interpretadas com o fim específico de produzir uma memória sobre as relações de gênero no município de Getúlio Vargas. Primeiramente entrou-se em contato com professores, ex-professores e gestores escolares para explicar o tema, os objetivos da pesquisa e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, foram convidados a relatar suas experiências escolares a partir do tema exposto. Após esse primeiro contato as entrevistas foram realizadas com agendamento prévio. Nesse dia foram esclarecidas as dúvidas do entrevistado, os relatos foram gravados e posteriormente transcritos.

A abordagem sobre as relações de gênero parte dos pressupostos de Joan Scott, que define o gênero como uma categoria útil de análise história, pois “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana... o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais ” (SCOTT, 1990, p. 89). A autora afirma que para definir o gênero são necessários quatro elementos que estão envolvidos e podem operar juntos: símbolos; conceitos normativos; identidade subjetiva; política, instituições e organização social.

Para Pinsky (2009, p. 2) “ gênero remete à cultura, aponta para a construção social das diferenças sexuais” e acrescenta “uma das propostas da história preocupadas com gênero é

entender a importância, os significados e a atuação das relações e representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências nesses mesmos processos”.

Pinsky (2009, p. 2) afirma ainda que “ a condição feminina é constituída histórica e socialmente” e que a “ história das mulheres deixava clara a importância da diferença sexual na organização da vida social em diversos contextos muito bem mapeados”. Em consenso, Soihet e Pedro (2007, p. 3) argumentam que os estudos femininos foram fundamentais “ no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história”, a inclusão da própria mulher como uma categoria de análise.

Dentro dessa perspectiva, os estudos de Simone de Beauvoir tornam-se importantes para que possamos compreender a construção do termo mulher. O livro *O segundo sexo*(1949) é considerado um marco para o feminismo, nele Beauvoir afirma que o conceito mulher possui inúmeras construções morais, sociais e científicas e que não é o resultado de um ato único de ser mulher no mundo. O termo mulher atrelado ao do homem, condicionado a ser apêndice do homem reforça a condição de inferioridade da mulher. A autora também questiona o conceito de destino, uma vez que o mesmo era e ainda é visto como algo natural para a mulher em virtude da sua suposta inferioridade social. Esse lugar destinado a mulher foi construído cotidianamente através de valores, normas e condutas ditadas por uma cultura.

Scott (1990) aborda o gênero e os estudos que envolvem o tema, vinculados à objetivos e motivações que levam a uma análise que aponte e modifique as desigualdades entre os gêneros e como as hierarquias entre homens e mulheres foram e são construídas e legitimadas socialmente. Soihet e Pedro (2007, p. 4) analisam que o impacto dos estudos feministas vem sendo a produção de análises que “funda-se em ter chamado a atenção para o fato de que uma parte da humanidade estava na invisibilidade – as mulheres -, e seu uso assinala, que tanto elas quanto os homens são produto do meio social, e, portanto, sua condição é variável”.

Em relação ao gênero e os movimentos sociais, especialmente o das mulheres, Pedro (2005, p. 2) afirma que os mesmos estão ligados a “ uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos...”. A autora afirma que o movimento feminista passou por ondas, conforme o período histórico as reivindicações foram se modificando. Acrescenta que a maior conquista do feminismo é “o reconhecimento da existência de outras maneiras de ser mulher, para além das funções idealizadas de esposa, mãe e dona de casa” (PEDRO, 2012, p. 256).

A escola reproduz muitas vezes as desigualdades e as injustiças presentes na sociedade, reforçando assim um sistema de dominação e subordinação. Silva (1999, p. 31) afirma que “a

permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos”. O sistema capitalista necessita de meios, mecanismos, ideologias e de instituições que garantam que a ordem estabelecida permaneça de acordo com seus interesses. Como esclarece Silva (1999, p. 31) “o primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de Estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos de Estado (a religião, a mídia, a escola, a família)”. A escola é a peça essencial para propagar uma ideologia, aqui compreendendo-a como sistema de crenças ou ideias que nos levam a aceitar determinadas situações sociais sem questioná-las. Destaca-se o trabalho de Louro (1997), que discute o gênero, a sexualidade e a educação. Aborda o gênero ligando-o a história do movimento feminista, analisando as representações e os papéis destinados às mulheres e como a escola produz as diferenças e distinções entre os indivíduos.

Para o entendimento da sexualidade como constituinte da identidade do indivíduo, destacam-se os estudos de Louro (1997, p. 26), para quem: “A sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo”. Colling (2018) aborda a diversidade sexual e de gênero no Brasil, o que favorece a compreensão das comunidades LGBTQI+ , tema que gera tensões e polêmicas em todo o país. Na medida que esses grupos começaram a ter mais visibilidade o debate sobre o tema aumentou e gerou ódio e medo. É possível acompanhar na imprensa nacional contemporânea os diversos relatos de casos de homofobia, transfobia que vão muito além das agressões verbais, passando para espancamentos muitas vezes fatais para as vítimas. Torna-se importante destacar a precariedade das políticas públicas para esses grupos. Neste trabalho o referido tema não será aprofundado por haver pouquíssimas referências nos documentos escolares.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, aborda-se a história das mulheres a partir do conceito gênero. Destaca-se a importância do movimento feminista, que trouxe ainda no final do século XIX, visibilidade para a luta das mulheres por seus direitos. Analisa-se o patriarcado como um sistema ideológico que estruturava e estrutura as relações familiares e sociais conferindo aos homens o poder sobre as mulheres.

No segundo capítulo, situa-se o município de Getúlio Vargas, localizado no norte do Rio Grande do Sul e as escolas participantes do estudo, a partir de seus principais aspectos. Realiza-se a leitura e análise do conjunto de atas de ocorrências pertencentes ao acervo de documentos das referidas escolas, no recorte de 1990 a 2020. Interpreta-se nesse capítulo as narrativas de vivências dos sujeitos entrevistados que com sua historicidade, representam a visão de sociedade e abordam as permanências nas relações de gênero nas escolas. Torna-se

necessário apontar que foram encontrados relatos de agressividade entre os alunos nos livros de ocorrências. O tema violência escolar não será discutido na dissertação.

O terceiro capítulo corresponde à interpretação das narrativas dos entrevistados e dos registros escolares a partir da perspectiva da mudança. Inicialmente são estabelecidas as relações pertinentes entre a escola e a sociedade, com base nas obras de autores como Bourdieu, Louro e Silva, dentre outros, e os mecanismos ideológicos que reproduzem as redes de poder existentes. A escola apesar de ser “um campo normalizador e disciplinador” (LOURO, 2011, p. 66) possui potencial e abertura para fazer a mudança na sociedade. Continua-se a interpretação dos documentos escolares e das narrativas coletadas através das entrevistas, ressaltando as percepções dos entrevistados quanto as relações de gênero e as modificações ocorridas ao longo do período estudado.

Capítulo I: HISTÓRIA DAS MULHERES

Este capítulo trata da história das mulheres e discute o conceito de gênero. Objetiva refletir sobre a condição da mulher e a importância dos estudos feministas para compreender o indivíduo e a sociedade, discutindo o gênero como um conceito útil para a análise das relações sociais entre os sexos, com foco nas representações e papéis destinados aos homens e às mulheres. Busca entender como o patriarcado contribuiu para reforçar as desigualdades dessas relações tendo em vista a submissão e dominação da mulher pelo homem. Apresenta o movimento feminista como um movimento social que trouxe visibilidade para a luta das mulheres por seus direitos, o que as tornou protagonistas sociais ao longo dos anos. Nesse sentido, propõe subsidiar a discussão sobre as relações de gênero no espaço escolar.

1.1 Historiografia sobre as mulheres e o movimento feminista

O século XX, pode ser “chamado de o século das mulheres”, como apontam Pinsky e Pedro (2012, p. 9), são inúmeras as razões que levam a esta conclusão. Entre elas, as lutas femininas pelos direitos das mulheres, que propiciaram uma melhora na condição de vida das mesmas. No Brasil, muito se avançou nestas questões, mas existem temas que necessitam de uma melhor compreensão, dessa forma se torna cada vez mais importante conhecer como ocorreram e ainda ocorrem as relações entre homens e mulheres para que haja um real entendimento sobre o tema e a partir disso o respeito entre as pessoas dentro de uma sociedade possa ocorrer de fato.

Percebemos que existe uma construção moral socialmente idealizada presente nas instituições tanto políticas como públicas, que preza a racionalidade e exclui todas as manifestações que envolvem a delicadeza, a ternura, a amorosidade e principalmente o desejo, por acreditar que são sentimentos irracionais e geralmente estão associados às mulheres. Os estudos femininos procuram compreender o indivíduo e a sociedade olhando para as mulheres como sujeitos detentoras de conhecimento, que atuam social e politicamente. Através dos questionamentos feministas ocorre uma transformação na maneira de pensar e de dominar o conhecimento, pois não se trata de um acréscimo e sim de uma construção, conforme esclarece Louro (1997, p. 148) “ com o feminismo surge uma nova maneira de pensar sobre a cultura, sobre a linguagem, a arte, a experiência e sobre o próprio conhecimento”.

Esses estudos buscam pensar a mulher como um ser real, com uma história, possuidora de desejos, sonhos e interesses específicos De acordo com Louro (1997, p. 17)“tornar visível

aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito”. Ao rever a história das mulheres precisamos nos perguntar porque elas estão ou estavam ali, quais as relações de poder foram estabelecidas entre elas e os homens; entre elas próprias e quais as ligações foram determinadas com o que é público e ou privado, aqui entendido por espaço público aquele onde ocorrem os debates importantes para a sociedade, valorizado, lugar da razão e portanto de domínio masculino e o espaço privado aquele destinado as mulheres, menos valorizado onde predomina a emoção, a maternidade e os cuidados com o lar.

Os estudos feministas se destacam pelo seu caráter político, inicialmente abordaram temas do cotidiano, como a família até chegar as questões da sexualidade, mas nunca de forma neutra, cada vez mais as pesquisadoras assumiram “ com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha e (tem) pretensões de mudança”. Louro (1997, p. 19). Foi por meio desses estudos que surgiu uma das famosas expressões do feminismo “o pessoal é político” (PEDRO, 2012, p. 244), trazendo à tona o que estava escondido e com isso a necessidade de repensar as relações entre a sociedade e os indivíduos para que se efetive uma mudança de pensamentos. Acrescenta-se ainda, segundo Louro (1997, p. 149) que “ a recíproca também pode ser aplicada, pois “o político também é pessoal” - nossas experiências e práticas individuais não apenas são constituídas no e pelo social, mas constituem o social”. Portanto, a vida das mulheres está ligada as relações de poder e que elas são participantes dessas relações e não há como separar as questões de poder, gênero, raça e classe social.

Atualmente há uma maior aceitação quanto aos estudos que envolvem a temática mulher, pois entende-se que a mesma tem uma história, que pode ser contada, recontada , escrita e reescrita através das representações do feminino sejam estas no trabalho, na família, no judiciário, na educação, na política entre outras. O que vem de encontro com as palavras de Pinsky (2009, p. 2) “a condição feminina é constituída histórica e socialmente”. Contudo, ainda se fazem necessários estudos ligados a condição da mulher, as questões de gênero e sexualidade. Como Wolff (2010, p. 1) afirma “a vida não se apresenta em termos de igualdade” e dessa forma vários aspectos devem ser considerados, como por exemplo o trabalho feminino que muitas vezes é invisível socialmente, fazendo com que inúmeras trabalhadoras sejam consideradas inativas como é o caso das donas de casa. Ao abordar esta questão é importante

destacar que ainda existe uma questão cultural no que se refere ao trabalho e as ocupações femininas e masculinas.

Nesse sentido, o feminismo aponta fortemente essas questões relacionadas ao poder social, apesar de todos os avanços que ocorreram nesse campo ele ainda continua desigual, basta olharmos para política, como Wolff (2012, p. 443) esclarece “é bom lembrar que, até os anos 1960, as oportunidades políticas para as mulheres eram muito pequenas, e basta ver até hoje quão poucas mulheres – se compararmos com a proporção de homens - se candidatam a cargos políticos”. Deste modo, é necessário discutir essas questões enraizadas em nossa sociedade quanto aos papéis destinados aos homens e as mulheres visto que os mesmos são construídos e incorporados pelas pessoas como se fossem naturais, sendo que muitos deles estão estruturadas não somente pelo sistema capitalista, mas possuem raízes no patriarcado.

Em virtude disso, se torna essencial ampliar as discussões retomando a análise sobre a importância do feminismo e os estudos de gênero. Para isso, precisamos primeiramente conceituar o que é um movimento social, Gohn (2012, p. 247) diz que o mesmo “refere-se à ação dos homens na história” e os mesmos “vão e voltam segundo a dinâmica do conflito social, da luta social, da busca do novo ou reposição/conservação do velho”. Os movimentos sociais em geral possuem cada um suas próprias demandas e lutam por direitos específicos de seus militantes, no caso o movimento feminista e ou das mulheres “tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito”, aponta Pedro (2005, p. 2). No caso do movimento feminino, suas reivindicações foram além dos direitos inerentes a mulher, Pedro (2005, p. 4) confirma que os “movimentos sociais das mulheres em suas múltiplas configurações, nos múltiplos feminismos que, desde meados do século XIX, reivindicavam direitos e o fim das hierarquias baseadas no sexo”.

Partindo dessa perspectiva, o movimento feminista foi imprescindível para a história das mulheres, com a sua ascensão no século XX, as mulheres começaram a reivindicar seus direitos. Trata-se de um movimento social organizado, que ao final da década de 1960, “além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas”, a partir de discussões entre vários grupos foi “engendrado e problematizado o conceito de gênero”, como esclarece Louro (1997, p. 15). Assim, ao nos referirmos ao feminismo como um movimento social, precisamos entender que o mesmo passou por “ondas”, o que nos remete ao final do século XIX e início do século XX com o movimento sufragista, que era de cunho político, econômico e social, pois as mulheres além de lutaram pelo direito de votar, também se preocuparam com as questões referentes a remuneração do seu trabalho, oportunidades de estudos e ocupar novas profissões. Esse, movimento, de acordo com Louro (1997, p.15) “passou

a ser reconhecido, posteriormente, como a primeira onda do feminismo”, nele a categoria utilizada era mulher, somente na segunda onda do feminismo que a categoria gênero surgiu.

A segunda onda do feminismo, ocorreu nos anos 60, conforme Pedro (2005, p. 2) “a categoria usada na época era mulher, pensada em contradição a palavra homem”, nesse ponto iniciam-se os questionamento pois ao falar na categoria homem, as mulheres não sentiam-se incluídas, porque haviam assuntos que eram apenas do interesse feminino, como por exemplo: a divisão das tarefas domésticas, controle da natalidade, a violência sofrida dentro da própria casa. Mas, a categoria mulher também não dava conta de responder todas as reivindicações apresentadas, como aponta Pedro (2005, p. 3) “as mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras reivindicaram uma diferença dentro da diferença” porque uma categoria com base na ideia de oposição masculino e feminino não conseguia explicar tudo. Isso gerou muitos debates e a categoria mulher passou a ser mulheres, conforme Pedro (2005, p. 3) “ não havia a mulher, mas sim as mais diversas mulheres... Afinal, as sociedades possuem as mais diversas formas de opressão, e o fato de ser uma mulher não a torna igual a todas as demais”, a forma de dominação que uma sofria não era a mesma da outra, existiam diferentes formas, para diferentes mulheres em diferentes culturas; sendo que muitas delas não aceitavam ou sequer tinham consciência desse fato.

Por outro lado, a categoria mulheres também não conseguia responder a principal questão de todas, porque as mulheres, indiferente a sociedade que viviam eram submissas as ordens dos homens, mesmo ao desempenharem uma atividade “destinada culturalmente a elas” não tinha o mesmo valor das realizadas pelo homem. Para tentar responder a essa pergunta surgiu a categoria gênero. Assim, como afirma Scott (1990, p. 75)” o termo gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos” e também “uma forma de indicar construções culturais, a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres”.

No Brasil, a categoria gênero passou a ser utilizado pelas feministas nos anos 80, não apenas para se referir as representações ou papéis destinados ao que era ser homem ou ser mulher, pois isso seria muito simplista, mas com “a pretensão de entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 24). Procurando entender essas identidades como variadas, inúmeras e em transformação, onde os diferentes sujeitos possam se perceber como indivíduos pertencentes ao processo, ou seja, o gênero, a raça, a classe constituem o sujeito, como Louro (1997, p. 25) enfatiza “nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos”.

Reforçando a ideia de combater essas questões aparentemente “simples” que envolvem os estudos de gênero, as historiadoras e os historiadores ao utilizarem a categoria gênero em suas pesquisas puderam focalizar os trabalhos “nas relações entre homens e mulheres, mas também as relações entre homens e mulheres, analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos forma produtores do gênero”, esclarece Pedro (2005, p. 5). Dessa forma, para compreendermos melhor esse conceito, Scott define o mesmo em duas partes, mas que estão inter-relacionadas:

(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder (1990, p. 86).

Sendo assim, podemos perceber a preocupação em tentar explicar as relações de gênero e não apenas descrevê-las baseadas na diferenciação sexual, mesmo quando partem desse ponto. Também Scott afirma que são necessários quatro elementos para definir o gênero:

Os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental – mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino. Incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social – este é o terceiro aspecto das relações de gênero. O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva (1990, p. 86 e 87).

Os elementos utilizados acima para conceituar o gênero estão interligados, operam lado a lado, mas não simultaneamente, cabe a historiadora ou historiador definir qual o significado desses aspectos dentro do processo social pesquisado. Assim é importante destacar que os estudos de gênero constituem uma riquíssima fonte de análise das relações de poder, analisando como ocorrem as desigualdades e também as igualdades entre homens e mulheres.

Certamente, com o avanço do movimento feminista, aliado as mudanças que ocorriam na historiografia, segundo Pedro (2005, p. 3.) a mulher passou “à condição de objeto e sujeito da história”, o grande avanço do movimento feminista foi dar visibilidade para quem sempre esteve invisível, não somente na história, mas principalmente na sociedade. Isso não se refere

apenas a condição das mulheres, iniciou -se por elas, mas atualmente ao falarmos em excluídos ou invisíveis estamos incluindo nas pesquisas também um grande número de pessoas que possuem outra orientação ou identidade sexual e que buscam o reconhecimento social de seus direitos.

Em vista ao que foi exposto, o feminismo de um modo especial tem como pretensão fazer com que a mulher possa decidir de forma consciente suas escolhas e ao fazê-las que seja porque ela assim o quis e não porque algo ou alguém lhes impôs isso. Também não quer dizer que para ser uma feminista seja necessário deixar de ser feminina, ao contrário ambos conceitos andam lado a lado, completando-se.

1.2 O Movimento Feminista

A história das mulheres esta entrelaçada ao movimento feminista, pois ambos percorreram um caminho de lutas quer fossem por direitos políticos, econômicos e sociais, ou por respeito. Mas por um longo período houve uma separação entre mulheres denominadas feministas e as femininas. Isso ocorreu porque o termo feminista por muito tempo foi “associado à luta de mulheres masculinizadas, feias, lésbicas, mal-amadas, ressentidas e anti-homens”, esclarece Pedro (2012, p. 240) e dessa forma muitas mulheres não queriam ser chamadas de feministas, inclusive aquelas que muitas vezes se identificavam com a temática.

As mulheres começaram a tomar consciência desse sentimento de inferioridade ao qual eram submetidas perante aos homens e resolveram se organizar em grupos com o objetivo de lutar pela igualdade entre os gêneros, pois elas desejavam que essa relação fosse diferente, igualitária. O feminismo como um movimento social tem por finalidade a luta por igualdade e respeito que vai além das preocupações sociais e políticas, desenvolvendo através de suas discussões a construção de conceitos teóricos como foi o caso do conceito de gênero. O movimento feminista foi muito importante para a história das mulheres, porque por muito tempo apenas os homens tinham direitos, foi a partir da sua ascensão no século XX, que as mulheres começaram a questionar seus direitos. Pedro esclarece que:

O movimento feminista propriamente dito ser o que desenvolve lutas contra a opressão específica das mulheres e reivindicar direitos para elas. É o movimento feminista que também afirma que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza, mas sim fruto da cultura e, portanto, passíveis de transformação (2012, p. 241).

Com o decorrer dos anos o mesmo passou por vários momentos, também definido por “ondas” feministas. Cada uma delas ocorreu num tempo específico, dentro de um momento histórico relevante, onde determinadas pautas e questões surgiram. Dessa forma, o movimento definido como de primeira onda, ocorreu nas últimas décadas do século XIX, neste período as reivindicações estavam centradas nos “direitos políticos – como o de votare ser eleita – nos direitos sociais e econômicos - como o trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança” esclarece Pedro (2005, p. 2). Este movimento de primeira onda surgiu inicialmente na Inglaterra, onde as mulheres se reuniram para reivindicar e tinham como pauta principal o direito ao voto, também ficou conhecido como movimento sufragista. De acordo com Pinto (2010, p. 15) elas ficaram conhecidas como “as sufragetes, promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas várias vezes, fizeram greves de fome”. A mesma luta ocorreu no Brasil, por volta de 1910, “as sufragetes brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz” (PINTO, 2010, p. 16), que havia retornado da Inglaterra e França e deu início a uma jornada em prol da independência e autonomia das mulheres, reunindo-as em grupos e associações.

O movimento foi organizado por mulheres intelectualizadas de classe média e alta, muitas delas chegaram a estudar no exterior, como foi o caso da líder brasileira. De acordo com Soihet (2012, p. 220) “Apesar das grandes pretensões, por uma razão tática (não chocar demais os conservadores), a maioria das militantes desse grupo busca revestir o seu discurso de um tom moderado” e assim buscaram apoio da população e de lideranças, que a ascensão feminina resultaria não só em benefícios pessoais como também faria as mulheres instrumentos preciosos do progresso do Brasil”.

Bertha Lutz empreendeu inúmeras campanhas e lutas, mas a sua prioridade foi o direito ao voto para as mulheres, acreditava que o mesmo deveria estar garantido em lei, tendo em vista a dominação masculinada da época. Segundo Pinto (2010, p.16) ela “foi a fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto”. Mas esse direito foi conquistado no ano de 1932, através do decreto nº 21.076 de 1932, onde se lê:

Art. 2º E' eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código.

Art. 3º As condições da cidadania e os casos em que se suspendem ou perdem os direitos de cidadão, regulam-se pelas leis atualmente em vigor, nos termos do decreto n. 19.398, de 11 de novembro de 1930, art. 4º, entendendo-se, porém, que:

- a) o preceito firmado no art. 69, n. 5, da Constituição de 1891, rege igualmente a nacionalidade da mulher estrangeira casada com brasileiro;
- b) a mulher brasileira não perde sua cidadania pelo casamento com estrangeiro (BRASIL, 1932).

Apesar de ter sido uma conquista para as mulheres, o mesmo não privilegiava a todas, pois o direito era concedido as mulheres casadas, que precisavam da autorização do marido para votar. Após anos de lutas e pressões femininas o direito ao voto foi garantido na Constituição de 1934 com o acréscimo do artigo 108. Conforme Soihet (2012, p. 226) “embora a campanha sulfragista de maior alcance não se tenha aqui tornado um movimento de massas, esta se caracterizou pela sua excelente organização, o que fez do Brasil um dos primeiros países a garantir o direito de voto às mulheres”. Foi um movimento que também se empenhou em outras causas, como a luta das mulheres pertencentes a classe trabalhadora, que tinham como principal preocupação a sua sobrevivência deixando as questões do voto em segundo plano, isso evidenciava as diferenças entre as militantes, o que comprovou que o movimento era voltado para os níveis mais elevados da sociedade brasileira. Outra conquista ocorreu em 1942, onde ficou estabelecido no Código Civil, no artigo 315 o direito a separação, mas sem dissolução do matrimônio, de acordo com Scott (2012, p. 22) “a inovação introduzida no Código Civil pouco contribuiu para uma mudança efetiva na vida da maioria das esposas”.

É necessário chamar atenção para a organização de outros grupos de mulheres que ocorreram simultaneamente nesta época, como foi o caso das que trabalhavam em fábricas e oficinas, que tinham como pauta de reivindicações a igualdade salarial e que fossem tratadas com respeito pelos patrões. Observamos assim, que houveram diversas temáticas abordadas por diferentes grupos de mulheres, inclusive as ativistas mais radicais que queriam o controle da natalidade e o amor livre, bandeiras “ levantadas, por exemplo, por Maria Lacerda de Moura e/ou apoiavam reivindicações especificamente anarquistas ou comunistas alimentadas nos meios operários”, esclarece Soihet (2012, p. 220).

Também, é importante destacar que no feminismo de primeira onda houveram reivindicações referentes ao controle do corpo da mulher e aos significados que o rodeiam. Muitas mulheres não percebiam que eram submissas, estava tão internalizado que o papel da mulher era a maternidade e os cuidados com as tarefas domésticas, que isso já havia se tornado socialmente natural. Segundo Pinto:

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo (2010, p. 16).

Outro ponto importante pleiteado era o direito a educação, vista pelo movimento como necessária para a independência da mulher, pois assim elas teriam as mesmas condições para

desempenharem o trabalho e conseqüentemente terem o direito a mesma remuneração paga aos homens. Neste período poucas mulheres tinham a possibilidade de continuar seus estudos a nível superior, elas acabavam cursando as escolas normais que preparavam para o magistério, enquanto os homens cursavam o ensino secundário e eram encaminhados para o ensino superior.

Em meados dos anos de 1920 Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura eram as duas maiores líderes do movimento feminino brasileiro e segundo Soihet (2012, p. 222) “uniram-se para criar a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher. Essa entidade funcionaria como um grupo de estudos, diferentemente das Associações Cristãs e outras entidades voltadas para a filantropia”, essa união entre as duas não durou muito tempo, pois divergiam entre si, Bertha Lutz priorizava o direito ao voto, fazendo com que Maria Lacerda de Moura se afastasse, para ela essa conquista não causaria alterações na estrutura social da época, pois beneficiaria apenas alguns segmentos. Também acreditava haver outras questões importantes como o corpo e a sexualidade, criticava a moralidade, a hipocrisia familiar, o capitalismo e a influência da Igreja na vida das pessoas, o que a aproximou do anarquismo. Apesar desses fatos, “a partir de 1920, assistimos ao avanço das mulheres em áreas como trabalho extradoméstico, educação e participação na vida pública – avanço este, entre outros fatores, frutos do movimento feminista atuante da época”, esclarece Soihet (2012, p. 233).

Toda essa organização inicial das mulheres no Brasil e em outros países, como afirma Pinto (2010, p. 16) “perdeu força a partir da década de 1930 e só aparecerá novamente, com importância, na década de 1960”. Durante esses 30 anos o movimento feminista acabou perdendo sua força, bem como sua organização, mas foi nesse período que surge de acordo com Pinto (2010, p. 16) “um livro marcará as mulheres e será fundamental para a nova onda do feminismo: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949”. Nele, Beauvoir estabelece uma das máximas do feminismo: “não se nasce mulher, se torna mulher”. Destaca neste livro a desigualdade de gênero e o lugar de inferioridade da mulher, argumentando que se trata de uma longa construção social que legitimou esse lugar como natural. Para Homem e Calligaris (2019, p. 8) “o que está em jogo é a percepção de que nós, humanos, construímos muitas coisas, conscientes disso ou não”.

Então, após a Segunda Guerra Mundial, o movimento feminista entra na fase denominada como de segunda onda, ocorrendo entre as décadas de 1960 a 1980. De acordo com Pedro (2005, p. 2) este período deu “prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres”. Visto que no movimento de primeira onda, não houveram referências quanto a sexualidade feminina, essa omissão se deu por vários fatores muitas acreditavam ser um tabu para época e

por isso deveria ser tratado no íntimo de suas casas, outras afirmavam que mulheres de boa família e de boa reputação não deveriam se envolver com esses assuntos e por isso deveriam se preocupar com temas como o voto e a educação e por fim havia a preocupação com a opinião pública.

A década de 1960 foi marcada por intensas transformações na sociedade, foi nessa época que surgiu a pílula anticoncepcional, o movimento Hippie com o seu slogan: paz e amor, as bandas de rock que influenciaram a música, entre outros fatos. De acordo com Pinto (2010, p. 16) “Em meio a esta efervescência, Betty Friedan lança em 1963 o livro que seria uma espécie de “bíblia” do novo feminismo: *A mística feminina*.”. Foi a partir de então que as mulheres começaram a falar abertamente sobre como se sentiam em relação a dominação que os homens exerciam sobre elas e principalmente sobre o corpo e a sexualidade, pois até então não havia acesso a essas informações, com observa Pedro (2012, p. 242) “ e, mais; durante muito tempo, acreditou-se que a “mulher distinta”, respeitável, não sentia desejo, nem prazer, pois todo seu ser deveria destinar-se à maternidade”.

O movimento feminista de segunda onda, preocupou-se com a liberdade da mulher, na luta incessante para que a mesma pudesse fazer suas próprias escolhas no que se referisse a sua vida e principalmente ao seu corpo. Acreditavam que era possível estabelecer um outro tipo de relacionamento entre homens e mulheres, que não fosse pela dominação/subordinação. Foi um movimento onde se destacou o feminismo de cunho mais radical, que afirmava ser o patriarcado o maior responsável pelas desigualdades sociais. O livro *O segundo sexo* de Beauvoir, mencionado acima foi uma importante obra para essa linha de discussão porque teorizava o que é ser mulher, neste período a mesma era retratada pela mídia como um ser naturalmente submissa e com limitações, o que remetia a mulher como um objeto de consumo.

A maioria de suas participantes eram mulheres brancas, elitizadas ou de classe média, que reivindicavam igualdade, autorrealização e liberdade. Isso fez com que as pautas das mulheres pertencentes as classes populares por vezes não entrassem em discussão, dando a entender que elas eram menos importantes. O movimento nesta fase se configurou com objetivos diferentes da época passada. De acordo com Pedro (2012, p. 240) “ junto com o combate às depreciações que tinham como alvos ativistas e simpatizantes, o novo feminismo, apresentou reivindicações para além das relativas aos direitos políticos, econômicos e educacionais”.

No Brasil, o movimento se configurou um pouco diferente, pois o país vivia uma repressão devido ao regime militar, onde todas as lutas políticas e sociais eram contidas, mesmo assim, na década de 1970 as mulheres se organizaram e iniciaram suas manifestações no país.

Foi somente a partir dessa época que as mulheres começaram a ganhar visibilidade. Para Matos (2010, p. 68) “Esta segunda onda caracterizou-se, no Brasil e nos demais países latino-americanos, então, como uma resistência contra a ditadura militar e, por outro lado, em uma luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual e pelo direito ao exercício do prazer”. O que vem de encontro com o que Pedro afirma:

[...] no Brasil, o feminismo de “Segunda Onda” foi contemporâneo de muitos outros movimentos que contavam (e contam) com expressiva participação de mulheres. A diferença está no fato de o movimento feminista propriamente dito ser o que desenvolve lutas contra a opressão específica das mulheres e reivindica direitos para elas. É o movimento feminista que também afirma que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza, mas sim fruto da cultura e, portanto, passíveis de transformação (2012, p. 241).

Um dos momentos marcantes para as feministas aconteceu no ano de 1975, onde houve uma semana de debates sobre a temática mulher patrocinado pela ONU. Mas somente na década de 1980, com a redemocratização do país que o feminismo entra com toda sua força na luta pelos direitos das mulheres, agora com um leque maior de temas a serem discutidos pelos diferentes grupos e coletivos de mulheres brasileiras. Os mesmos eram conhecidos como “grupos de consciência, também chamados de grupos de reflexão” como esclarece Pedro (2012, p. 241), eram nesses espaços que elas discutiam os problemas tanto particulares como sociais e articulavam ações de enfrentamento ao machismo e ao domínio dos homens.

Esses grupos estimulavam as mulheres a falar sobre seus relacionamentos, suas vivências como se viam e percebiam seu corpo, como se sentiam frente a família, ao trabalho, aos homens e o que pensavam sobre o prazer e o desejo sexual. De acordo com Pedro (2012, p. 244) “essas mulheres consideravam que a vida privada era fruto da sociedade. Abraçaram, então, o slogan feminista difundido internacionalmente: O pessoal é político”. Procuravam difundir a ideia de valorização da mulher, de forma a garantir que a fala de todas fosse respeitada, oportunizando o direito de falar e ao mesmo tempo ser ouvida, mas mesmo assim esses grupos sofreram a influência da Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Base.

O movimento feminista brasileiro procurou fazer com que o grupo de mulheres pertencentes as classes populares interagissem com as de classe média. Mesmo com pautas diferentes essa aproximação fortaleceu o coletivo de mulheres. E como resultado da mobilização desses diferentes grupos feministas, mudanças ocorreram no Brasil, como a inclusão dos direitos das mulheres na Constituição Federal de 1988 onde lê-se:

Art. 5º 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, nos termos seguintes:
 I- homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
 II- ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; (BRASIL, 1988).

Provavelmente, até o momento está tenha sido uma das maiores conquistas para as mulheres, pois perante a lei elas se tornaram iguais aos homens em direitos e obrigações. “A constituinte de 1988 significou conquistas relevantes para as brasileiras” Scott (2012, p. 25) pois garantiu também outros direitos as mulheres além desse, como os direitos sociais e trabalhistas, igualdade entre o casal na sociedade conjugal, o direito ao planejamento familiar, o divórcio (este com restrições ainda) e também sobre o direito a propriedade (uso da terra). Embora tenha proporcionado inúmeras transformações no cotidiano das mulheres, até hoje a mesma ainda não atingiu o seu objetivo na totalidade, pois a desigualdade ainda é evidente.

Dessa forma, as feministas continuaram atuando em seus grupos e coletivos. As reivindicações seguiram as pautas específicas de lutas femininas, apesar de muitas vezes elas terem assumido lutas gerais que envolviam outros grupos de ativistas, como era o caso dos grupos que lutavam pelo socialismo, na maioria continuava restrito aos seus grupos. “Talvez a maior conquista das jovens feministas dos anos 1970 e 1980 - muitas vezes desconhecidas das novas gerações - seja o reconhecimento da existência de outras maneiras de ser mulher, para além das funções idealizadas de esposa, mãe e dona de casa” (PEDRO, 2012, p. 256).

Sendo assim, como uma forma de reparar essas falhas que ocorreram na segunda onda feminista, surge o feminismo de terceira onda que procurou abranger diversas mulheres com seus diferentes problemas, onde as discussões se deram entre as próprias mulheres que segundo Matos (2010, p. 68) “com maior ênfase ainda sobre processos de institucionalização e discussão das diferenças intragênero (ou seja: entre as próprias mulheres)”. Um dos grandes desafios do movimento feminista neste período foi procurar maneiras de organizar esse coletivo diversificado de mulheres frente as novas configurações políticas, sociais e culturais.

A terceira onda do feminismo teve seu início na década de 1990. O mesmo tentou envolver essa pluralidade de mulheres em suas mais diversas e complexas demandas, trata-se um movimento pós estruturalista. Segundo Mariano:

Trata-se da crítica ao feminismo branco ou dominante, colocando em questão 'o que é ser mulher' e denunciando que a unidade entre as mulheres também é excludente, opressora e dominante. Coloca-se em questão, portanto, as discussões sobre identidade. Esse não é só um problema político; é também um problema teórico (2005, p. 489).

As teóricas dessa linha buscavam os momentos de rompimento e mudanças e por isso “ênfatizam o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação de gênero” esclarece Scott (1990, p. 81). Existe uma grande diversidade que vai além da oposição entre masculino e feminino, Pinsky (2009, p. 6) “Scott afirma que igualdade e diferença, na verdade, não designam termos opostos e sim interdependentes”.

Assim, a discussão em termos teóricos se dava porque um termo às vezes não era suficiente para expressar todas as peculiaridades femininas. Se no início houveram teorias baseadas nas diferenças entre os gêneros ou nas diferenças biológicas para explicar todas as variantes possíveis entre homens e mulheres, “o movimento feminista vai, então, se ocupar centralmente dessa diferença – e de suas consequências” (LOURO, 1997, p. 45).

Foi nesta fase que surgiu o feminismo negro, tendo como sua principal líder Ângela Davis, o mesmo tinha como objetivo acabar com o racismo, afirmavam que o mesmo era o responsável pelas desigualdades sociais e que o negro era tratado com inferioridade. Também afirmavam que as mulheres negras e índias eram as que mais sofriam com a violência cometida pelos homens e que essa violência se baseava na hierarquia gênero, raça e classe. Como esclarece Louro,

A diferença entre as mulheres, reclamada, num primeiro momento, pelas mulheres de cor, foi, por sua vez, desencadeadora de debates e rupturas no interior do movimento feminista. Com o acréscimo dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas, os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres (1997, p. 45).

Desse modo, a terceira onda do feminismo buscou a unificação das lutas femininas, incluindo como ponto principal a das mulheres negras contra a opressão que sofriam devido a sua raça, baseando-se assim nas questões raciais e nas desigualdades de gênero. A pauta de reivindicações além de procurar atender as demandas do feminismo negro, começa a incluir as questões referentes aos homossexuais e as mulheres transexuais, compondo assim a luta pela igualdade de gênero. Sendo assim, nesta fase o feminino toma a forma de um movimento de ação política contra a opressão, a desigualdade social e o racismo.

Ainda há teóricas que afirmam existir, a partir do ano de 2012, uma outra classificação que poderia ser denominada a quarta onda feminista. Nela estão sendo defendidas ideias de que as lutas do movimento feminista teriam alcançado seus objetivos e com isso a partir de agora a pauta do movimento se daria para uma luta sem distinção de gênero. No Brasil, essa quarta onda teria como característica a mobilização através dos meios de comunicação digitais, principalmente pelas redes sociais. Nela são abrangidas as mais diversas formas de feminismos,

a união de pautas e a mobilização dos coletivos de mulheres, homossexuais e transexuais. Segundo Homem e Calligaris (2019, p. 12) “o movimento feminista quanto o movimento gay ou o movimento LGBTQ+ sentiram a necessidade de identidades fortes, que servissem como identidades de defesa”.

É importante destacar que o Brasil viu surgir um grupo organizado de homossexuais a partir dos anos de 1970, “trata-se do grupo Somos, que funcionou de 1978 a 1983, inicialmente, o grupo se chamava Núcleo de Ação pelos direitos dos Homossexuais, após uma discussão acalorada, o coletivo chegou a um acordo e o rebatizou como Somos: Grupo de Afirmação Homossexual” (COLLING, 2018, p. 18). O Movimento Homossexual Brasileiro (MHB), começa a se diversificar a partir dos anos de 1990 com a criação de grupos de lésbicas, travestis e liberados. Colling (2018, p. 20) esclarece que, em meados dos anos 2000, a sigla que, inicialmente, era MHB passou a ser GLBT e depois LGBTQ, a inversão das letras foi deliberada na primeira Conferência Nacional LGBTQ, realizada em Brasília, em 2008”. Desse ano em diante vimos outros coletivos se organizarem e com isso novas letras foram e ainda serão introduzidas na sigla oficial, é o caso das letras I – Q e do símbolo +, que significam respectivamente os intersexuais, queer e o mais é o termo que designa outras letras que podem vir a fazer parte da sigla. Neste trabalho não serão aprofundadas tendo em vista não estarem presentes em quantidades significativas nos documentos escolares e nas narrativas dos entrevistados.

1.3 Sexo, gênero e mulheres

Atualmente percebemos algumas mudanças na historiografia brasileira em relação aos novos sujeitos da história. A categoria mulheres que por muito tempo se manteve excluída agora está se tornando presente nas narrativas das historiadoras e historiadores adentrando nas discussões, em novas abordagens e conceitos sobre a história das mulheres, suas condições e as relações de gênero e sexualidade dentro das diferentes fases históricas, sem a pretensão de evidenciar a mulher ou que esse seja o objetivo, mas sim problematizar as relações que se estabelecem seja elas políticas, econômicas, de hierarquias de poder, divisão do trabalho, classe, etnia e sexualidade, dentro da concepção de gênero. O que vem de encontro com as palavras de Wolff e Possas (2005, p. 2) “a temática mulher a partir de uma abordagem de gênero nos faz rever narrativas, observar a importância de uma história polifônica, o papel dos inúmeros sujeitos e perceber a marca de temporalidades”. O que confirma a relação entre gênero e política, principalmente as questões sociais e econômicas que perpassam pelos episódios da história.

Por um longo período, nas análises de fontes históricas, foram utilizados o termo mulheres ou condição feminina, isso se deu porque alguns autores acreditavam que falar das mulheres na história era uma forma de reparar um período de exclusão que as mesmas passaram devido ao domínio dos homens. Hoje se aborda a história das mulheres e as relações de gênero não para reparar a exclusão sofrida, mas sim para refletir sobre a historicidade desse campo de estudo. Por muito tempo ao falarmos em homem havia o entendimento que essa categoria contemplava também as mulheres, com uma análise cuidadosa vimos que nem mesmo todos os homens estavam incluídos, apenas homens brancos; já os negros, orientais e indígenas ficavam a margem da história.

Logo, não se trata simplesmente de colocar as mulheres nos livros de história, mas sim repensar as questões de hierarquia dos textos que priorizam a história do homem em oposição a da mulher, o que está sendo proposto é analisar a história através de sua documentação partindo do conceito de gênero. Afinal, os significados atribuídos ao que é ser homem, ser mulher ou as identidades e os papéis relacionados com essas ideias quando fazem referência a sexualidade são diferentes, como é o caso de alguns conceitos utilizados para fazer a diferenciação frente a moça para namorar a moça para casar, ou o que é ser uma boa moça, uma boa mãe ou que o homem trabalhador é o chefe da casa. São inúmeros exemplos, que foram incorporados ao nosso dia a dia e passaram a ser algo “normal”, mas que se pensarmos a partir da perspectiva de gênero, conseguimos perceber que essas situações são produzidas ao longo do tempo, mas que podem ser transformadas ou modificadas no presente.

Ao final da década de 1960 as mulheres passaram a ser objeto e sujeito da história, devido aos avanços do feminismo e as transformações ocorridas na historiografia, como esclarece Pinsky (2009, p. 2) com “ênfase em temas como família, sexualidade, cotidiano, representações e grupos de excluídos”. Reforçando essa ideia Soihet e Pedro (2007, p. 4) afirmam que “foram fundamentais as contribuições recíprocas entre a história das mulheres e o movimento feminista”. Posteriormente, esclarecem que levam em consideração o papel dos historiadores sociais e afirmam que os mesmos “supuseram as mulheres como uma categoria homogênea; eram biologicamente femininas que se moviam em papéis e contextos diferentes, mas cuja essência não se alterava, contribuindo para uma identidade coletiva” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 4).

Esse discurso fortaleceu o movimento das mulheres nos anos de 1970, criando uma forte oposição de ideias entre homens e mulheres, tendo como ponto positivo a mobilização política, gerando muitas tensões no final da década. Muitos questionamentos foram feitos, muitas contradições foram ponderadas e percebeu-se ser impossível analisar como uma identidade

comum. Dessa forma, Soihet e Pedro (2007, p. 4) ressaltam que “a fragmentação de uma ideia universal de mulheres por classe, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista”. A categoria mulher ou mulheres foi muito utilizada pelo movimento feminino inicialmente como um modo de unir as mesmas politicamente.

Em termos teóricos, foi a partir da década de 1980, que muitos pesquisadores passaram a utilizar a categoria gênero ao invés de mulheres em seus trabalhos. De acordo com Scott (1990, p. 72) “as feministas começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, num sentido literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”. É necessário ter clareza que existem muitas diferenças e desigualdades entre os sexos, pois se tratam de relações estabelecidas pelo poder e por isso devem ser analisadas a luz “das outras categorias de identidade: classe, raça, etnia, sexualidade...” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 8).

Desse modo, para entender a categoria gênero é fundamental compreender a diferença entre o gênero e o sexo, identidade de gênero, o que são relações de gênero e qual sua importância. Dessa forma, Silva (1999, p. 91) esclarece que “gênero se opõe a sexo”, o primeiro se relaciona aos aspectos socialmente construídos no processo de identificação da identidade sexual enquanto sexo é um termo reservado para os aspectos biológicos desta identidade. É utilizado para nomear sujeitos de sexos diferentes, segundo Soihet e Pedro (2007, p. 4) “nas ciências sociais significa a distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e a extensão biológica” dos mesmos, sendo assim tanto os homens como as mulheres são produtos do meio social, portanto “gênero tem caráter social, cultural das distinções baseadas no sexo”. Podemos afirmar que sexo são as características inatas no que se referem a homens e mulheres, gênero por outro lado é a distinção social.

Para Scott (1990, p. 72) “o termo gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade”. Por sua vez, Scott (1990, p. 72) complementa dizendo que ao olharmos para a gramática “o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes”. E reafirma “gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1990, p. 76). A identidade de gênero está relacionada ao gênero que o sujeito se identifica, masculino ou feminino, não depende do sexo, ou seja, das características biológicas. Quando falamos que as identidades de gênero são construídas nas relações, queremos dizer que se trata de um processo complexo que vai muito além da diferenciação entre homem e mulher, e apesar de existirem muitas configurações quanto ao gênero e a sexualidade, uma afeta

a outra. A nossa sociedade foi estruturada a partir de conceitos como o diferente ou exótico, o normal ou anormal que adquirem “diferentes sentidos políticos e culturais em diferentes contextos” (LOURO, 1997, p. 54)

Dessa forma, os estudos sobre o gênero e a sexualidade procuram analisar como as identidades e as relações sociais são construídas nas diferentes culturas tendo como ponto de partida a diferenciação sexual, eles são fundamentais para entendermos como foram construídos historicamente os discursos e as relações de poder entre homens e mulheres, não se trata apenas de analisar as relações no passado, “mas também a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais”, afirmam Soihet e Pedro (2007, p. 5). Em vista disso, não é suficiente falar que as mulheres tiveram ou participaram da história e nem que há uma história só de homens ou somente de mulheres, mas sim reconhecer que existe uma conexão. Scott (1990, p. 74) afirma que “isso exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presente”. Logo a seguir, a autora reforça dizendo que “gênero sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam ou como elas mudam” (SCOTT, 1990, p. 76). É um termo utilizado para analisar como os acontecimentos, os fatos, os conflitos e as hostilidades em diferentes épocas do passado influenciaram as relações entre homens e mulheres e produziram as desigualdades e ou igualdades de gênero presentes até os dias atuais.

Mediante ao exposto, ao analisarmos a história das mulheres a partir da categoria gênero percebemos que existem outros indivíduos que não se sentem representados nem pela categoria dos homens e nem das mulheres, é a diferença dentro da diferença, são os homossexuais e os transexuais. E dentro dessas questões é necessário ressaltar os significados das “variáveis e os contraditórios” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 5) que são designados para a diferenciação sexual de um determinado indivíduo ou grupo. Reforçando essa ideia Declercq e Moreau (2013, p. 21) afirmam que “o sexo/gênero é uma dimensão tão intrínseca ao nosso ambiente quanto a adesão - ou não - aos papéis e aos valores típicos de nosso gênero faz parte da construção de nossa identidade”. Desse modo, é importante que se desenvolva uma compreensão sobre a diferença para evitarmos que o outro se torne um estereótipo ou um ser exótico.

Portanto, a ideia de sexo biológico e diferença sexual não são suficientes para dar conta de explicar todos os comportamentos e identidades do ser humano, por isso, o conceito de gênero se faz necessário para compreendermos essa enorme dimensão cultural. Mas mesmo assim podemos observar que a categoria de estudos gênero é muito ampla, vai além do debate

sobre sexo, diz respeito as classificações sociais de feminino e masculino e isso remete a ideia de que essas concepções possuem historicidade, de acordo com Louro:

Não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (1997, p. 21).

Em resumo, foi a partir dessas ideias aparentemente consensuais ao conceito de gênero, que muitos historiadores passaram a utilizá-lo em suas pesquisas. Muitas adeptas ao movimento feminista, em suas pesquisas apontam o patriarcado como um dos fatores que contribuíram para a desigualdade das relações entre os homens e as mulheres que em muitas culturas e formação de povos a imigração e a colonização estiveram presentes com a marca do patriarcado. Dessa forma, entender o conceito de patriarcado também se torna fundamental para compreender e posteriormente analisar o gênero, já que seus resquícios estão presentes na sociedade contemporânea.

1.4 Patriarcado e as relações de gênero

A história é a compreensão do indivíduo dentro de uma época e de um tempo determinado e é dentro dessa dinâmica histórica que as relações de gênero ocorrem. Muitas historiadoras e historiadores abordam essas relações a partir do patriarcado, procurando explicar a submissão/dominação da mulher pelo homem. Segundo Scott (1990, p. 77) “as teóricas do patriarcado têm dirigido sua atenção à subordinação das mulheres e encontrado a explicação dessa subordinação na necessidade masculina de dominar as mulheres”, e isso ocorre através da ideologia patriarcal, que tornou legítima essas ações, pois habilitou o homem ao exercício de determinados atos e a garantia de certos direitos.

De acordo com Lage e Nader (2012, p. 287) era a “ideologia patriarcal, que estruturava as relações conjugais e familiares desde o tempo em que o Brasil era uma colônia portuguesa, conferia aos homens um grande poder sobre as mulheres”. Reforçam essa ideia Homem e Calligaris (2019, p. 22), para quem: “O domínio era o do pátrio poder e fim”.

Dessa forma, ao examinarmos a história no Brasil mais especificamente no Rio Grande do Sul percebemos uma grande relação entre ambas, desde a formação familiar que tem como base a história da imigração e colonização e como a mesma influenciou na estruturação da sociedade. Como esclarecem De Boni e Costa

A família monogâmica, de direito e de fato, trazia sua organização de além-mar, onde também já constituía o núcleo da produção, nos moldes antigos da grande família patriarcal, com muitos filhos, genros, noras e outros parentes. Em solo gaúcho, os filhos, à medida que iam casando, procuravam adquirir a própria colônia, e o último deles é que, costumeiramente, ficava morando com os pais (1979, p. 18).

Desse modo, fica evidente que a sociedade foi estruturada a partir do gênero dominante, o masculino. Desde o início com a família monogâmica patriarcal, onde o homem possuía o controle da mulher, primeiramente ela devia obediência ao pai, depois essa autoridade era passada ao marido através do casamento, que nesta época era indissolúvel e muitas vezes arranjado entre as famílias. De acordo com Scott (2012, p. 16) “o domínio masculino era indiscutível... que importava era o grupo familiar e, dentro dele, avontade do seu chefe, o patriarca, era soberana”. Muitas vezes para manter esse controle os mesmos faziam uso da força, essa violência sofrida pelas mulheres, estava presente no cotidiano de inúmeros lares e acontecia indiferente a classe social pertencente. Essa realidade por muito tempo foi vista como algo que dizia respeito somente ao núcleo familiar, era um assunto de ordem privada. Por não ser considerado como um problema social e sim algo do cotidiano das relações conjugais e familiares o “Estado” não intervia.

No sistema patriarcal ocorre também uma divisão social do trabalho, o pai ou o marido administrava e mandava em tudo, a mãe ou a mulher cuidava da casa, dos filhos e de outras tarefas menos importantes, desse modo havia uma divisão sexual do trabalho, para reforçar essa ideia dentro de uma perspectiva histórica, Nogueira e Bezerra (2018, p. 154) dizem que a mesma “não é harmônica ou neutra, pois a separação de tarefas a partir das desigualdades socialmente fundadas entre homens e mulheres produzem relações de dominação”. Essa dominação masculina para Lage e Nader (2012, p. 287) era “tida como necessária para a manutenção da família e o bom funcionamento da sociedade”.

Desde a época da colonização criou-se uma mentalidade, entre outros fatores, devido a propaganda governamental vinculada aqui no Brasil em especial no Rio Grande do Sul (RS) que o imigrante italiano era “dono do seu nariz, que aqui ele mandava e poderia ser rico”. Assim quando um homem fosse casar logo saía a procura de uma “colônia” para ganhar a vida, tinha que ser proprietário, dono da terra, pois havia o sentimento de vergonha caso tivesse que trabalhar como empregado. Algumas frases surgiram neste período e estão presentes até hoje no nosso cotidiano como: homem pobre deve ser trabalhador, se a moça for bonita não tem problema se não souber fazer nada.

Muitas vezes o trabalho do homem era exaltado para encobrir falhas ou desvio de conduta ou caráter. E muitos ainda justificavam o racismo dizendo que o preconceito não era por causa da cor e sim pela falta de vontade do negro em trabalhar. Outra questão fortemente difundida até os dias atuais é a questão da religiosidade trazida pelos imigrantes, desde que aqui chegaram à maioria eram católicos, conforme De Boni e Costa:

No bojo desta fé, a moral exaltava, entre outras virtudes, o trabalho como forma de ganhar o pão, a paciência no sofrimento, o respeito ao alheio, a palavra empenhada, a castidade e o amor ao próximo. Guarda destes preceitos era o sacerdote que, através do confessionário, exercia forte controle sobre o grupo (1979, p. 12).

Quando os imigrantes chegaram ao Rio Grande do Sul não haviam igrejas e nem padres, por estarem em meio a uma floresta, distantes uns dos outros, precisaram se adaptar a essa realidade, transformando assim os seus valores e modos de vida.

Começaram a visitar uns aos outros, primeiro os seus vizinhos mais próximos, depois foram ampliando esse círculo de relações. Essas visitas tinham por objetivo amenizar a saudade da vida que tiveram em outro continente e relembrar com uma certa nostalgia de tudo o que haviam deixado para trás, foi através das conversas oriundas desses encontros que surgiram as primeiras ideias para a construção de igrejas. Com o passar do tempo foram sendo construídos também o cemitério, o salão de festa, etc.; na tentativa de reproduzir suas antigas comunidades. E na falta do padre reuniam-se e rezavam o terço. De Boni e Costa afirmam:

A religião do colono se, por um lado, radicava-se em profunda piedade interior, por outro mantinha-se, como na pátria, presa a coisas exteriores: velas, fogos, cantos, cerimônias e também imagens de santos. Os lindos altares de além-mar estavam repletos de estátuas, muitas delas tidas como milagrosas (1979, p. 14).

Dessa forma, os altares continham inúmeras imagens religiosas, havia um santo para solucionar cada um dos problemas humanos, que iam desde causas impossíveis, até para se conseguir um casamento, ter proteção, melhorar a saúde, se livrar do mal, da inveja... Enfim, havia algo divino protegendo o humano e fora isso haviam também os anjos para completar a proteção e dependendo da compreensão ou das ideias de cada um, acreditavam que os mesmos eram divindades protetoras e que sua forma podia variar muito, desde uma criança, um cupido, com asas ou sem... por fim eram seres divinos de luz. Os imigrantes trouxeram poucas imagens da Itália, por isso muitas foram criadas por artesões locais que utilizaram da sua criatividade para moldar o que achavam ser o mais parecido com a imagem de um santo ou de um anjo.

Desse modo, percebemos que além das questões referentes ao patriarcado e ao capitalismo que possuem forte relação com as questões sociais, a religião também criou consenso e uma hegemonia social exercendo grande influência nas questões femininas e de gênero, afinal as imagens de santas, refletem a pureza que a mulher deveria ter. Uma grande ocasião para as famílias católicas era a Primeira Eucaristia ou Comunhão, onde as meninas se vestiam com roupas brancas, muito bem feitas, mostrando toda a pureza e o recato feminino. mas que por trás disso revelava a estrutura social da época, onde havia uma formação religiosa e moral a qual a mulher estava sujeita. Também a virgindade, hoje vista como tabu, mas que por muitos anos foi um método de controle e domínio; a igreja desempenhou um papel fundamental na propagação de inúmeras ideias entre elas de que sexo foi feito para o casamento e fora do mesmo era pecado.

Dentro desta perspectiva também houve a propagação de uma dupla moral, aos homens tudo era permitido e para as mulheres tudo era reprimido, principalmente a sexualidade. A conduta sexual estava vinculada aos valores morais como a honestidade, existia um padrão de comportamento estabelecido para a “mulher honesta”, aquela que não seguia era considerada desonesta e por isso não deveria ser respeitada socialmente, sendo que muitas vezes bastava esse rótulo para justificar qualquer agressão sofrida. “As honestas eram as que tinham a conduta marcada pelo pudor, pelo recato e por uma sexualidade controlada e restrita ao leito conjugal” (LAGE; NADER, 2012, p. 288).

Através do sistema patriarcal, inúmeras ideias foram difundidas de maneira que a sociedade passou a “tolerar” algumas situações vividas pelas mulheres, fazendo com que em determinadas épocas as mesmas chegassem a ser banalizadas. Nesse caso podemos citar o adultério, também visto como motivo para as agressões já que a mulher não estaria seguindo o modelo imposto socialmente como padrão de comportamento feminino e muito menos familiar, desse modo o marido podia justificar qualquer ato de violência com o argumento de “defesa da honra”, afinal tinha seus direitos. As mulheres tinham que ser submissas, pois eram consideradas como propriedades, primeiramente pertenciam aos pais ou irmãos mais velhos e depois ao marido. Além disso, uma forte dominação partia da ideia que “Mulher não trabalha, é dona de casa, tem que cuidar dos filhos”. Como esclarecem Nogueira e Bezerra:

No período colonial as mulheres foram incorporadas não só ao universo produtivo, no qual exerceram forçadamente um papel ativo. Face a configuração patriarcal política, foram destinadas aos trabalhos tidos como “trabalhos de mulher”, sendo estes ligados à esfera da reprodução. O trabalho doméstico é, nesse sentido, emblemático (2018, p. 160).

Diante disso, podemos observar que todos os serviços desempenhados pela mulher em uma casa não eram considerados trabalho, era algo invisível socialmente, o que faz repensar as questões do trabalho feminino, muitos ainda hoje confundem as funções domésticas e os cuidados com a casa e a família como obrigações naturalmente femininas. Assim, os valores repassados pelo patriarcado estão presentes na atualidade, através de um discurso opressor e discriminatório para com as mulheres, como afirma Narvaz e Koller (2006, p. 1) “atravessaram os tempos e deixam suas marcas”. Além disso, o mundo social está organizado de acordo com o pensamento, as ações, os interesses e os conhecimentos dos homens. Portanto, dar acesso e garantir os direitos as mulheres para que as mesmas possam se tornar iguais aos homens não é suficiente se o mundo e as relações estabelecidas socialmente ainda forem definidas por eles.

Portanto, ao observarmos como as relações patriarcais de gênero ocorreram, percebemos que existe historicidade nessas relações, evidencia-se não de forma abstrata, mas sim através de elementos que contribuíram para o desenvolvimento social que o poder era centrado no homem. Essas relações se desenvolveram em diferentes períodos históricos e contribuíram para a formação das diferenças sociais entre os sujeitos. E apesar de existir diferenças culturais entre as mulheres, originadas pelo fato de viver em sociedades diversas, os problemas que elas enfrentam são gerados pela maneira como as relações entre elas e os homens se estruturaram de forma desigual. O que remete a Scott (1990, p. 77) “A fonte das relações desiguais entre os sexos está, no fim das contas, nas relações desiguais entre os sexos”. Assim, existe uma forte ligação entre as relações de gênero, o patriarcado e as questões de raça e classe. As mesmas “estão em profunda interação e produzem dinâmicas desiguais e contraditórias numa formação econômico- social particular” afirmam Nogueira e Bezerra (2018, p. 160) e isso acaba influenciando e gerando uma grande diversidade de modos de vida, pensamento e ações.

O movimento feminista, através de suas lutas, alcançou inúmeras conquistas para as mulheres, mas o regime patriarcal ainda está presente na sociedade contemporânea, apenas atuando com novas configurações. Diante desses fatos, se faz necessário discutir as relações de gênero, compreendendo o sistema patriarcal e como a imigração e a colonização contribuíram para a disseminação do mesmo no nosso país, principalmente no Rio Grande do Sul. Podemos comprovar essas relações observando as desigualdades existentes entre homens e mulheres, as influências sociais e culturais que as mesmas sofrem que as mantêm no sistema de subordinação/dominação na atualidade. Por fim, se tratam de relações históricas e de poder, com raízes profundas que marcaram a formação social e que ainda estão presentes.

Capítulo II: RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: PERMANÊNCIAS

O segundo capítulo objetiva refletir e dialogar sobre as relações de gênero no âmbito escolar, no período de 1990 a 2020. Apresenta uma breve história do município de Getúlio Vargas e das escolas pesquisadas. O foco concentra-se na permanência dos discursos e representações das relações de gênero presentes nos registros escolares, especialmente os livros de ocorrência, conhecidos como “livro negro” e da narrativa dos indivíduos entrevistados. Para análise documental, os resultados foram organizados em gráficos e tabelas.

2.1 Contexto da pesquisa: Getúlio Vargas, RS

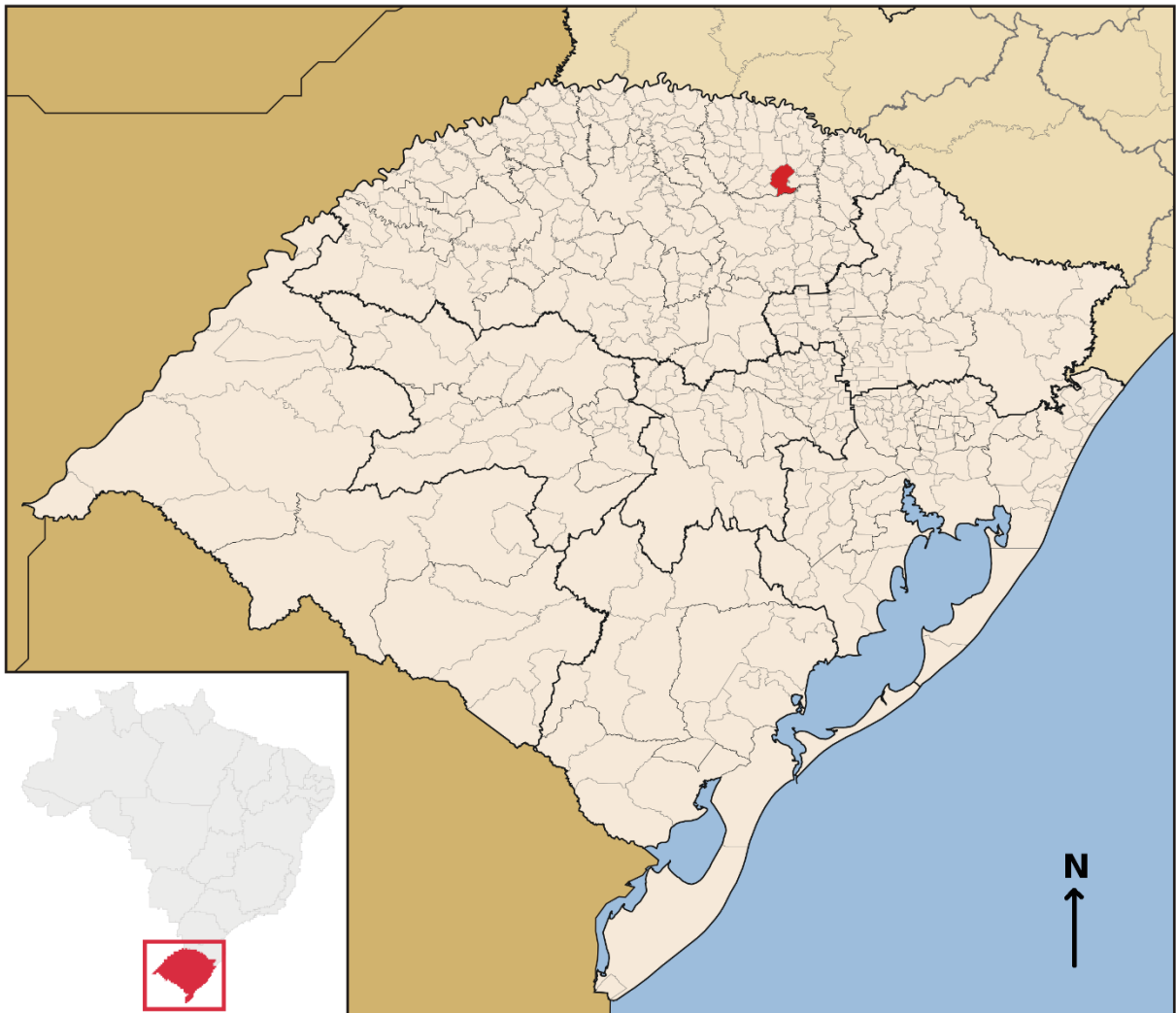
O Município de Getúlio Vargas, situado no noroeste do Rio Grande do Sul (RS) e com sede distanciada 342 km de Porto Alegre, capital do Estado, conseguiu sua emancipação em 1934. Atualmente, o município é constituído de três distritos: Getúlio Vargas, Rio Toldo e Souza Ramos, com área territorial total de 286 Km².

Os seus limites assim se definem: ao norte com os municípios de Áurea, Erechim e Centenário, ao sul com o município de Sertão. Faz divisa, ao leste com Charrua e Floriano Peixoto e a oeste com Estação e Erebango. As zonas de limite que oferecem influência social e cultural para a população local estão localizadas a noroeste e ao sul compreendendo os municípios de Erechim e Passo Fundo, com distâncias de 25 Km e 50 Km respectivamente. As principais vias de acesso são as rodovias RS 135 e RS 475, ligando Getúlio Vargas aos demais municípios.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município está situado na mesorregião noroeste Rio-grandense e na microrregião de Erechim, com altitude de 760 metros. O clima é sub-tropical, com temperaturas que chegam a 2º graus negativos no inverno e 39º graus no verão. A vegetação é constituída por zonas de matas e de campos, com solo argilo-humoso e o relevo é considerado uma transição entre a Zona da Serra e Planalto Meridional. Destaca como principais atividades econômicas do município o setor agrícola com a produção de soja e a pecuária com destaque para a suinocultura.

No Mapa 1, é possível localizar o município de Getúlio Vargas dentro dos limites do estado do Rio Grande do Sul.

Mapa 1– Localização do município de Getúlio Vargas



Fonte: Wikimedia, 2022.

O município foi colonizado, em sua maioria, por italianos, alemães e poloneses, que somaram sua população àquela que vivia na região, especialmente descendentes de indígenas e lavradores nacionais, também conhecidos como caboclos. Trata-se de um pequeno município, com uma população de 16.154 habitantes, marcada por uma forte influência do sistema patriarcal que deixou resquícios até os dias atuais. Para retratarmos um pouco da história local retornar ao ano de 1902, quando o município compreendia o território que:

[...] constituía o terceiro distrito do município de Passo Fundo, com denominação de Alto Uruguai. Como a própria denominação sugere, tal distrito incluía, também, em suas divisas, as enormes extensões de terras dos atuais municípios de Erechim e Marcelino Ramos, entendendo-se até as barrancas do Uruguai, divisa de nosso Estado com Santa Catarina (STUMPF; RANZOLIN, 1952, p. 9).

No século XVII quando chegaram os primeiros europeus no Rio Grande do Sul, a atual região era povoada por grupos indígenas. De acordo com Fabris (2014, p. 9) os indígenas “habitavam as áreas florestais e predominavam na atual região Norte do RS”.

Conforme estudos de Fabris (2014) a resistência dos Caingangues e a densidade da floresta como os principais motivos que afastaram por um longo tempo os conquistadores desta região. Em 1889, a região norte do RS, incluindo o município de Passo Fundo, era conhecida como “Sertão do Alto Uruguai” (FABRIS, 2014, p. 12). Além dos indígenas faziam parte da população os caboclos, que tinham como fonte de sustento a coleta da erva-mate e roçados de milho.

No final do século XIX, a erva-mate colhida pelos índios ervateiros e pelos caboclos era beneficiada em Passo Fundo de onde seguia para outros centros, entre eles Rio Pardo. Com a escassez de matéria-prima no Planalto Médio, a solução encontrada pelos comerciantes era recorrer as florestas do Alto Uruguai. No ano de 1895, quem lidera o governo do Estado é Júlio Prates de Castilhos que tem como objetivo estimular a economia gaúcha e ocupar as terras devolutas, para isso precisa ligar através da ferrovia o RS ao Sudeste do país. A mesma, foi essencial para a ocupação da região do Alto Uruguai. No ano de 1898 o primeiro trem chega a Passo Fundo e em 1910 foi a vez da Estação Erechim (atual município de Estação, antigo bairro de Getúlio Vargas). No entorno das estações férreas foram se formando pequenos vilarejos.

Em 1907, Lindolpho Silva realizou uma expedição na região do Alto Uruguai, por incumbência do governo do Estado, em seus relatórios fica claro o interesse do Estado em tomar conta dessas terras. “No ano de 1907, Lindolpho Silva realiza, a serviço do governo do Estado, um roteiro pelo chamado Sertão do Alto Uruguai” (FABRIS, 2014, p. 17). Em posse do referido relatório Carlos Torres Gonçalves chefe da diretoria da Inspeção de Terras e Colonização, idealizou o projeto e por força de lei em 1908 criou a Colônia Erechim, dividindo a terra em lotes, numerando e abrindo vias públicas.

A colonização tinha como objetivo ocupar os espaços geograficamente considerados vazios e conforme ela avançava de região em região, os povos indígenas e os posseiros foram sendo expulsos de suas terras. Assim:

No ano de 1909, quando do início da instalação da Colônia Erechim, o engenheiro Carlos Torres Gonçalves, da diretoria de Terras e Colonização, reservou áreas que designou de “Terras Indígenas”. Os Caingangues foram alojados nestes espaços e, a partir de 1910, quando da criação do Serviço de Proteção ao Índigena (SPI), os referidos Toldos passaram ao controle do órgão federal, mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Dentre as reservas indígenas existentes no tempo presente, na região do Alto Uruguai, estão do Ligeiro, no município de Charrua e a de Ventara, no município de Erebangó (FABRIS, 2014, p. 9).

Em 1910, chegou o primeiro grupo de imigrantes à Colônia Erechim, eram em sua maioria alemães, italianos e poloneses. A pedido de Carlos Torres Gonçalves, o governo do Estado, em 1916 transfere a sede da Comissão de Terras para Paiol Grande (hoje Erechim), as razões para essa mudança não são claras, no ano de 1917 é criada a comissão pró-vilamento, com o objetivo de pleitear a emancipação política e administrativa de Passo Fundo, essa comissão queria a emancipação da Colônia Erechim, sem a troca de sede, o pedido foi negado. Com essa mudança Erechim – atual Getúlio Vargas – passou a 2º distrito da Colônia.

Em 1918, foi criado o município de Boa Vista (hoje Erechim), o que deixou os erechinenses, hoje getulienses surpresos, pois não era isso que haviam acordado com o governo, o que se tem conhecimento é que houveram atividades e interesses políticos por trás dessa escolha. Por alguns anos não houveram movimentações em prol da emancipação, em 1927 uma nova tentativa frustrada, mas a partir de 1930 a comissão realizou reuniões de articulação política entre os distritos interessados e em virtude da proteção político-partidária da época, a comissão obteve êxito e em 1934 foi decretada a emancipação. A comissão desejava que o nome do município permanecesse Erechim, argumentavam ser de valor sentimental, o pedido foi negado pelo governo, a sugestão dada pelo presidente da Comissão emancipatória Mathias Lorenzon para o Interventor Federal General Flores da Cunha foi por o nome do presidente Getúlio Vargas, a qual foi prontamente aceita. Inicialmente ficaram pertencendo a região os distritos de Ipiranga do Sul, Floriano Peixoto, Erebangó e o bairro Estação (STUMPF; RANZOLIN, 1952).

De acordo com o IBGE a colônia foi elevada a categoria de município através do decreto nº 5.788, desmembrado-se de Erechim e Passo Fundo, seguindo aos seguintes decretos:

Em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937, o município é constituído de 3 distritos: Getúlio Vargas, Erebangó e Sete de Setembro. Pelo Decreto-lei Estadual n.º 7.199, de 31-03-1938, o distrito de Sete de Setembro tomou a denominação de Charrua.

No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município é constituído de 3 distritos: Getúlio Vargas, Charrua (ex-Sete de Setembro) e Erebangó. Pela Lei Municipal n.º 92, de 22-10-1949, foram criados os distritos de Floriano Peixoto e Ipiranga, ambos (ex-povoado), com território desmembrado dos distritos de Getúlio Vargas e Charrua e anexado ao município de Getúlio Vargas. Em divisão territorial datada de 1-VII-1950, o município é constituído de 5 distritos: Getúlio Vargas, Charrua, Erebangó, Floriano Peixoto e Ipiranga. Pela Lei Estadual n.º 2.667, de 09-08-1955, o distrito de Charrua foi transferido do município de Getúlio Vargas, para constituir o novo município de Tapejara. Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, o município é constituído de 4 distritos: Getúlio Vargas, Erebangó, Floriano Peixoto e Ipiranga (IBGE, 2020).

O primeiro prefeito foi o Major Manoel Nunes da Costa, homem de confiança do General Flores da Cunha, e a solenidade de instalação do município se deu em 24 de março de 1935. Desde a abertura das primeiras ruas na Colônia Erechim foi designada uma área de dez mil metros quadrados para a construção da praça da cidade, a mesma recebeu o nome de Praça 30 de abril, mas nas comemorações do terceiro aniversário da Revolução de 1930, o nome foi trocado para Praça Flores da Cunha, em homenagem ao Interventor do Estado. Na praça “destaca-se a Cuia, em cuja base foi fixada uma placa de bronze com a frase “ Desta jornada se volta com honra, ou não se volta mais”, dita por Flores da Cunha durante a Revolução de 1930”, comenta (FABRIS, 2014, p. 134). Também consta na praça um chafariz, o busto e uma placa com a Carta testamento de Getúlio Vargas.

Desde então, passados oitenta e sete anos, o município atualmente possui um índice de desenvolvimento humano de 0,746, conforme o IBGE esse percentual superando os 0,550 dos anos de 1991. Por outro lado, presencia-se um número significativo de famílias inteiras e de pessoas que buscam trabalho nas indústrias nascentes como Intelcav Cartões, Montebrás, Ampla, Estofados Di Mercuri, onde tais indústrias geram a maior parte dos empregos, mas mesmo assim uma parcela da população desloca-se a Tapejara e Erechim para trabalhar. Nas últimas três décadas, percebeu-se mudanças nos costumes da cidade, provocadas pelo maior acesso a informação, gerando alguns receios aos moradores mais antigos, por se tratar de uma cidade pacata o medo é que a mesma sofra alterações principalmente em relação a segurança. Outra questão que preocupa a população da cidade e região são as questões referentes as demarcações de terras indígenas, tema muito polêmico que vem gerando agitação e tensão entre os envolvidos.

Na Colônia Erechim, não haviam igrejas, mas com a chegada dos imigrantes, passou a ter fiéis: católicos, protestantes e evangélicos e coube a eles buscar através de suas comunidades religiosos para lhes atender.

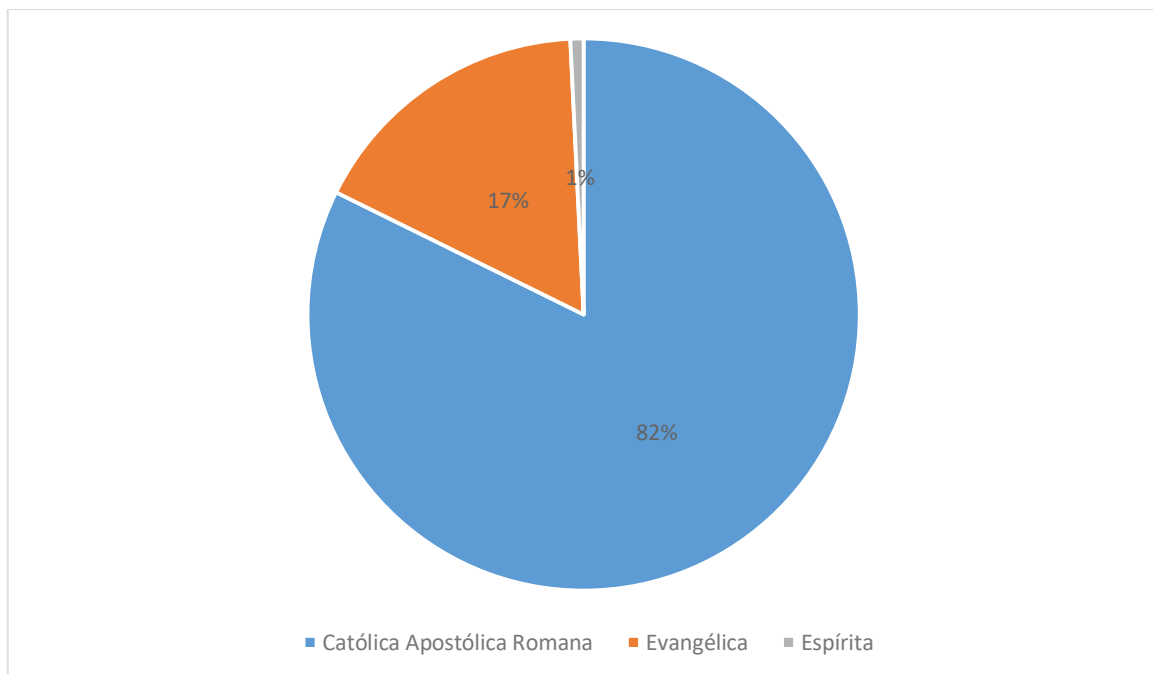
No ano de 1911 foi criado o Curato “denominação concedida ao lugar que tinha um sacerdote fixo. O termo estava vinculado à figura do padre, que também era conhecido como “cura de almas”. Em 1926, o Curato transformou-se em Paróquia” (FABRIS, 2014, p. 79). A presença da Igreja Católica no município foi e ainda é muito forte, a religiosidade local está entrelaçada à história política, cultural e social do município desde a sua colonização foram construídas pelo Cônego Stanislaw Kostka Olejnik, conhecido como padre polaco, que chegou na cidade em 1959 e ficou até 1987 ano de seu falecimento.

O Cônego atuou na comunidade ativamente segundo relatos de moradores e aconselhava-os em diversos assuntos. Também trabalhava em prol da população carente,

distribuindo pães e leite aos pobres; com recursos oriundos da Polônia, sua terra natal, construiu a casa e também a capela ao lado dela. Atualmente, observa-se a peregrinação ao mausoléu onde está sepultado o padre, as pessoas tem muita fé e acreditam se tratar de um santo: “sim, eu sempre rezo por ele. Quer dizer, não há quem vá ao cemitério, eu ou você, sem visitar o túmulo dele também...rezo sempre por ele, pedindo graças, agradecendo ” (CAMARGO, 2016, p. 93).

De acordo com o IBGE, as crenças que predominam no município são: católica, evangélica e espírita, conforme pode-se observar no gráfico 1:

Gráfico 1- População residente por religião no município de Getúlio Vargas (RS)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do IBGE (2010)

A religião esteve presente na educação dos municípes. Desde os primeiros tempos de colonização, no ano de 1918, época em que o Frei Gentil atendia a comunidade, Fabris destaca

em relação ao ensino, Frei Gentil deixa sua preocupação relatando haver apenas uma professora pública e uma escola protestante. O convite feito às Irmãs Franciscanas para se estabelecerem foi aceito. A importância da vinda das religiosas fica patente nas memórias de Frei Gentil: “Foi um triunfo para nossa vila quando as Irmãs se estabeleceram e foi aberta a escola canônica velha. Os próprios protestantes se rejubilaram e a matrícula ultrapassou 200 alunos” (2014, p. 78).

É possível observar que desde o início da imigração a religião e a educação foram determinantes para a formação de uma comunidade conservadora, cujas características do

patriarcado ainda se fazem presentes na localidade. As escolas reproduziram muitos dogmas da igreja, através dos conselhos e “conversas” que o Cônego tinha com os professores e alunos

Na atualidade, em relação a escolarização o índice encontra-se em 98,5% entre a faixa etária dos 6 aos 14 anos. O IDEB dos anos iniciais encontra-se em 6,7 e no ensino médio 5,3, de acordo com as pesquisas do IBGE, no ano de 2021 o município possuía 1635 matrículas no ensino fundamental, 389 no ensino médio, o número de educadores correspondente era de 115 para o ensino fundamental e 36 no ensino médio.

Com base nessas informações foi traçado uma amostragem da educação no município de Getúlio Vargas (RS), optando para o estudo pela escolha de três estabelecimentos de ensino: Colégio Estadual Antônio Scussel, Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli e Escola de Educação Especial Apae.

2.2 História das escolas pesquisadas

Para Fabris “A cada contexto histórico a educação busca ressignificar as reais necessidades do momento vivido. Desse modo, ela vai se modificando, em conflito com a educação do período anterior” (2014, p. 91). No município de Getúlio Vargas, até o ano de 1961, o ensino médio era ofertado pelas Irmãs Franciscanas e pelos Irmãos Maristas com os Colégios Santa Clara e Cristo Rei, respectivamente. Atualmente possui dois estabelecimentos de ensino médio, um público e o outro particular. O Colégio Estadual Antônio Scussel entrou em funcionamento em 1962, com o nome de Ginásio Estadual de Getúlio Vargas, que determinou a sua criação, no mesmo prédio onde funcionava o Grupo Escolar Padre Manoel da Nóbrega (RIO GRANDE DO SUL, 1962) inicialmente com 64 alunos e 8 professores e funcionários. O nome da referida escola seria uma “justa homenagem a um dos pioneiros getulienses” que tanto se dedicou ao município (TAGLIARI, 2004).

O Estado efetuou a compra do atual prédio que pertencia A Congregação Marista Sociedade Meridional de Educação (SOME), somente 6 anos após o início de suas atividades, no ano de 1968. As aulas só tiveram início em março de 1969 nos turnos manhã e noite. No ano de 1972, passou a ser denominado Colégio Estadual Antônio Scussel em 1976 passou atender nos três turnos. Durante o período de 1974 a 1977 foi autorizado o funcionamento do Curso de Magistério, de Secretariado e Auxiliar de Escritório em parceria com a Escola Normal Santa Clara. A partir de 1977 essa parceria se finda e a escola passa a atender plenamente o curso de Auxiliar de Escritório. E em 1994 foi autorizado o funcionamento do curso Técnico em Contabilidade.

Como a demanda no ensino fundamental, na época 1º Grau, era grande e se tornava urgente atender essa clientela, por ser uma das necessidades da comunidade no ano de 1978 passou a funcionar no mesmo prédio a Escola Estadual Cipriano Pedro Girardello. De acordo com a documentação da escola, através da Portaria 00185 de 1997, as duas escolas foram unificadas e passaram a chamar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Antônio Scussel. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional houve a divisão do ensino em: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, a escola precisou alterar a sua denominação, passando a ser Colégio Estadual Antônio Scussel (CEAS).

No ano de 2020 a escola consta com aproximadamente 400 alunos divididos entre o Ensino Fundamental – séries finais; Ensino Médio diurno e noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio. O quadro de profissionais que atuam na escola é composto por 46 educadores e funcionários, sendo apenas três pessoas do sexo masculino, dois professores e e o guarda escolar. Também possui uma equipe diretiva formada somente por mulheres, sendo uma diretora, três vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas.

A Escola de Educação Especial de Getúlio Vargas, “é mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Getulio Vargas (APAE)” (FABRIS, 2014, p. 113). Também possui convênio com o Estado e com os municípios dos quais atende a população, conta com subvenções federais e auxílio da comunidade. Trata-se de uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos; é a única escola a prestar atendimento especializado na região, tratar-se de entidade e escola funcionando num mesmo prédio. De acordo com a documentação da escola, primeiramente foi fundada a entidade, o fato ocorreu na Câmara de Vereadores do município, onde se fizeram presentes quarenta e quatro pessoas nesta sessão e por indicação do plenário o Dr. Vicente Fontana Cardoso assumiu a presidência dos trabalhos e fundou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Getúlio Vargas, uma sociedade civil, sem fins lucrativos e com projeto de Estatutos Sociais já definidos, isso aos 22 dias de setembro de 1973.

Com o início das atividades e por iniciativa da professora Marlene Valli, no dia 04 de abril de 1974, criava-se a Escola Especial com o objetivo de prestar assistência médica, psicológica, social e atendimentos psicopedagógicos aos seus usuários. A escola começou a funcionar em um antigo depósito de bebidas, o prédio foi doado pelo comércio e indústria locais. Nesta época recebeu o nome de Escola de 1º Grau Incompleto para Educação Especial de Getúlio Vargas, frequentavam a escola dezesseis alunos, que eram atendidos por três professoras que contavam com a colaboração de dois médicos.

Com o passar do tempo a demanda de alunos era cada vez maior e as instalações se tornaram precárias em virtude desse crescimento, o espaço não comportava tantos usuários,

sendo assim fazia-se necessária a construção de uma nova sede. Uma das formas para conseguir atender essa necessidade foi a realização de campanhas junto à sociedade. As mesmas surtiram efeito e atendendo ao pedido da entidade a Congregação dos Irmãos Maristas doou uma área de 4.200 m², com a doação do terreno precisava-se arrecadar dinheiro para a construção do novo prédio. As campanhas populares se intensificaram e com o auxílio de verbas municipais e federais, em dezembro do ano de 1982 foi inaugurado o prédio onde se localiza a escola até os dias de hoje (APAE, 1990).

Atualmente a entidade/escola é denominada como Escola de Educação Especial de Getúlio Vargas. De acordo com a documentação da escola, a mesma atende 138 usuários oriundos dos municípios de Getúlio Vargas, Erebango, Estação, Charrua e Ipiranga do Sul nos setores de Assistência Social, Educação e Saúde. Para isso consta de um quadro de funcionários composto por 40 profissionais, sendo 18 professores, 11 técnicos na área da saúde e 11 funcionários divididos nos setores de transporte, limpeza e administrativo, a mesma não possui professores homens, apenas no setor administrativo, transporte e técnico. Sendo que o atendimento educacional é realizado com método específico e destacam-se os serviços (oferecidos em estimulação precoce, terapia educacional, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e neurologia). Também são oferecidos aos usuários e seus familiares apoio e suporte de assistência social. Por se tratar de uma entidade a mesma possui uma diretoria civil, composta por um presidente e demais membros e a escola possui uma diretora e mais duas coordenadoras pedagógicas. A entidade/escola se mantém com doações e promoções entre elas os jantares e as rifas realizadas junto à comunidade local e com recursos federais, estaduais e municipais referentes aos convênios e subvenções firmadas entre ambos.

A Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli, trata-se da escola com o menor tempo de funcionamento no município, surgiu para atender uma das maiores necessidades da cidade o número de vagas ofertadas na educação infantil sempre foram menores que a demanda do município, por isso, a necessidade de possuir mais uma escola de educação infantil. De acordo com a proposta político pedagógica da escola (2020), no ano de 2012 com recursos oriundos do programa federal Pró-infância e prefeitura municipal através do decreto de criação, designação e denominação nº 2856, de 28 de junho de 2012, criava-se a Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli. Esse nome foi homenagem ao primeiro morador do bairro onde se localiza a escola, o que gerou uma insatisfação por parte de um grupo de moradores, pois os mesmos afirmavam que se fosse para homenagear algum morador deveria ser o antigo proprietário do terreno da escola, pois segundo eles o referido proprietário o Sr. Odalírio Teixeira, havia vendido uma parte do terreno para a prefeitura e a outra parte ele fez doação

onde foi construído o salão da comunidade. E que o Sr. Olivo Castelli fora indicado por questões político-partidárias.

Em 2013 com a construção findada, as pessoas começaram a ocupar esse espaço. Segundo relatos, o início do trabalho não foi nada fácil, pois os espaços não estavam equipados adequadamente para receber as crianças e profissionais. Mas a comunidade local se uniu e realizaram importantes doações, como: berços, brinquedos, mesinhas, cadeiras...tão necessárias para o início dos trabalhos. Com o passar dos anos o espaço da escola foi sendo reconstruído e ampliado. No momento, a escola possui, uma estrutura física assim constituída: 8 salas de referência, refeitório, lactário, solários, espaço coberto para atividade (Playground), sala de direção, secretaria, almoxarifado, cozinha, lavanderia, banheiros infantis, banheiros para cadeirantes, pátio externo com pracinha e caixa de areia coberta. Mas já está em projeto para o ano de 2022 a construção de mais 3 salas e 2 banheiros.

A escola atende 120 crianças de zero a quatro de idade, para isso possui um quadro de 40 profissionais, sendo 12 professores (sendo apenas um professor do sexo masculino, na disciplina de educação física), 1 monitora, 1 secretária, 5 funcionárias na limpeza e merenda e 18 auxiliares de professores e uma equipe diretiva composta por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas. A escola inicia o atendimento as 7 horas da manhã e encerra às 18 horas, sendo que a maioria dos alunos frequentam a escola em turno integral.

2.3 Relações de gênero e permanência

A educação no Brasil transformou-se nos últimos anos. Um dos grandes avanços foi o acesso por parte das mulheres a escolarização. Até meados do século XIX, cabia a mulher aprender as lidas domésticas, a ser uma boa esposa e boa mãe. Em conformidade com Arend (2012, p. 66) “o destino das meninas estava socialmente traçado”, mesmo nas famílias de elite a educação era para o lar, deveriam contrair núpcias, gerar herdeiros que assegurassem o “sobrenome da família” e a continuidade do patrimônio, assim era fundamental preparar o enxoval e o dote. No caso deste último se porventura não tivessem ou perdessem o destino era a solteirice.

Nas famílias pobres ou na época da escravidão as moças eram educadas para servir. Desde muito pequenas auxiliavam na limpeza, preparação de alimentos, lavagem de roupas, cuidados de animais e de outras crianças. Conforme iam crescendo aprendiam a costurar, bordar, tecer, adquiriam noções de benzimentos e aprendiam a realizar partos, esses dois últimos eram considerados como aprendizado especializados (AREND, 2012).

Neste período as crianças eram vistas pela família e sociedade como adultos em miniatura, não havia, portanto, a preocupação para que as mesmas recebessem um atendimento diferente ou que houvessem necessidades específicas para essa faixa etária. Elas não passavam pela infância e muitas nem pela fase da juventude, não brincavam e nem se divertiam, pois ao adquirirem uma certa autonomia física, cada uma seguia o seu destino de acordo com sua classe social.

O conceito de infância está em constante construção e passou por diferentes concepções ocasionadas por questões políticas, econômicas, sociais e até culturais relacionadas a cada época e local, desse modo esses conceitos estão presentes nas relações sociais que se estabeleceram historicamente. Segundo o dicionário eletrônico, Infância corresponde ao “Período da vida humana desde o nascimento até cerca de 12 anos, até ao início da adolescência”. Em sentido figurado “Começo de alguma coisa; origem: a infância do mundo. Etimologia (origem da palavra *infância*). A palavra deriva do latim “infantia, ae”, com o mesmo sentido” (RIBEIRO; NEVES; MOREIRA, 2021) .

A história da infância está relacionada à história da família, ambas se constituíram dentro de um contexto sociocultural específico. Inicialmente a responsabilidade de educar e cuidar as crianças eram das famílias, a educação era de forma informal. Existiam diversos posicionamentos em relação a infância: alguns entendiam que a criança era um ser que precisava de cuidados, devido a sua ingenuidade, outros que por estar em fase de crescimento necessitava de moralização e educação.

De acordo com os estudos de Barreiro e Faria (2016), Carneiro (2010) e Gialdi (1993) existiram diferentes formas de relacionamento entre crianças e adultos, como também a forma de vivenciar essa infância foi diferente em cada tempo e em cada sociedade e entender essas relações que se deram através do poder e das diferenças étnicas e sociais auxiliam na compreensão da própria sociedade. Durante os séculos XV e XVI não havia uma maior preocupação com essa fase, a mesma era vista como uma fase de transição para a vida adulta, existia um certo sentimento de indiferença. A partir do século XVII, através de uma consciência comum aliada as ideias do cristianismo, difundiu-se que a criança possuía alma e por isso sua personalidade precisava de cuidados. Somente no século XIX que ocorre uma preocupação com a criança.

No período da escravidão, as crianças negras eram propriedades de seus senhores, não tinham direito a educação, não podiam expressar sua cultura, eram separadas de seus pais e comercializadas, eram vistas como futuros trabalhadores braçais e as meninas além disso podiam gerar mais crianças escravas, esclarecem Guerra, Gomes, Machado (1999, p. 11) mas

desde cedo “eram-lhes exigido que falassem o português, que aprendessem a controlar seus códigos (gestos, características, sinais...) adaptando-se às regras sociais dominantes”

Os filhos da elite, seguiam o seu destino, as meninas eram inseridas ao mundo doméstico, poucas tinham acesso ao ensino da escrita e da leitura, mas com o objetivo de torná-las melhores esposas e mães, isso garantia uma certa vantagem perante as outras moças, aos meninos cabia dar continuidade ao “nome” da família e aprender a ser futuros patrões. A Revolução industrial, aliada ao processo de urbanização do país, ocasionaram inúmeras transformações na sociedade, entre elas as mudanças no modelo e na organização familiar, inúmeras mulheres entraram para o mercado de trabalho e muitas crianças passaram a ser utilizadas como uma mão de obra barata.

Inúmeras crianças eram consideradas socialmente indesejadas, geralmente eram provenientes de relação incestuosa ou de algum romance não correspondido ou até decorrentes de algum abuso sexual, mas indiferente de como ou o que possa ter ocorrido, o que realmente importava era manter esse segredo. Surgiram, assim, muitos orfanatos e casas de amparo infantil. Uma solução encontrada foi a roda dos expostos, uma maneira de reparar a moral da sociedade, como esclarecem Guerra, Gomes, Machado

A roda dos expostos foi uma solução importante da Europa medieval, que durou quase um século (1885-1945). As rodas estavam localizadas na parede externa de um orfanato ou hospital e se caracterizavam por uma estrutura circular dividida em duas partes que girava em torno de um eixo, onde uma das partes era aberta para que a criança fosse abandonada de forma anônima. As crianças eram recolhidas pela instituição que passavam a ter a guarda das mesmas, e através de uma série de normas, o poder de decidir seus destinos (1999, p. 12).

Quando se tratava de mulheres pertencentes a famílias mais abastadas primeiro se tentava dar a criança para que algum familiar cuidasse, senão era deixada na roda dos expostos, o objetivo era esconder o fato para garantir-lhes ainda um bom casamento. Assim:

As inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos legítimos de moças pertencentes a famílias com prestígios sociais, eram recolhidos nas —rodas de expostos existentes em algumas cidades desde o século XVII (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Essas crianças nunca foram vistas como um grande problema social para a época, pois eram filhos de mulheres/ meninas pobres, o que aumentava consideravelmente a mão de obra barata para as fábricas, as mesmas eram muito necessárias para a produção de riquezas do país,

ideia esta muito difundida na época, o que ocasionou um processo de exploração do trabalho infantil.

Na metade do século XIX, muitas modificações começaram a surgir: havia um elevado crescimento demográfico populacional aliado a uma taxa de mortalidade infantil também elevada; com isso surgiram inúmeras inquietações quanto a infância tanto por parte dos governantes como de médicos e pedagogos, o que fez surgir uma nova visão sobre a infância. Arend (2012, p. 70) esclarece que “de acordo com esta nova apreciação sobre a vida humana, as pessoas entre 0 a 18 anos passaram a ser consideradas “seres em formação”, tanto do ponto de vista corporal quanto psicológico”. Dessa forma, todas as práticas, inclusive as sexuais, que colocassem em perigo a saúde das meninas e meninos estavam proibidas, a infância agora passava a ser vista como uma preparação para a vida adulta, passando pelos bancos escolares.

Os manuais especificavam segundo Arend (2012, p. 71) que “as brincadeiras saudáveis eram as que não colocavam em risco a integridade do corpo da menina”, portanto, elas deveriam brincar com bonecas e utensílios que lembrassem o cotidiano de uma casa, evitar andar de bicicleta, subir em árvores, correr, nadar e principalmente não deveriam ficar sozinhas com os meninos. Estes, deveriam brincar com carrinhos, bolas, ferramentas, enfim em suas brincadeiras precisavam demonstrar coragem, destreza e força.

Essas orientações tinham como interesse obscuro que as meninas e os meninos internalizassem desde pequenos qual era o papel socialmente destinado a cada um deles. Conforme esclarece Silva (1999, p. 127) “é fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade”, assim a identidade e as representações eram construídas como se fossem naturais. Além das brincadeiras há os brinquedos infantis que reproduzem a ideologia patriarcal, existem os designados para meninos e os específicos para meninas, exercem a função de incorporar ao dia a dia das crianças os papéis e as hierarquias atribuídas ao ser mulher ou ser homem, simbolizando a dominação do masculino sobre o feminino.

Existem diversas formas de vivenciar a infância, cada época com suas especificidades. Os direitos das crianças foram garantidos em legislação através das lutas dos movimentos sociais. A Constituição Federal de 1988, foi um marco no que se refere aos direitos das crianças, com ela as crianças passaram a ser indivíduos. Leia-se:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo

de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esses direitos foram garantidos com a regulamentação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no ano de 1990, que passou a considerar criança o indivíduo até doze anos incompletos e adolescente de doze a dezoito anos, o mesmo deixa claro em seu artigo 1º que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Conforme lê-se:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

O ECA foi um importante documento para o desenvolvimento de políticas que visassem os direitos das crianças e dos adolescentes. Com sua aprovação houveram inúmeras mobilizações para que se tornassem sujeitos cidadãos. O Brasil foi um dos primeiros países a normatizar a concepção sustentada pela Convenção Internacional dos direitos das crianças, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, no que diz respeito à promoção da defesa dos direitos da criança e do adolescente. Desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, muitas mudanças ocorreram, o mesmo é considerado um grande avanço na legislação brasileira, mas cabem muitas reflexões e debates acerca dessa lei.

Diferentemente da infância, o conceito de adolescência é relativamente novo, essa fase distinta e intermediária entre a infância e a idade adulta é contemporâneo ao século XX (LÍRIO, 2012). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), adolescente compreende a faixa etária da pessoa entre 10 e 19 anos. É nessa fase que ocorrem inúmeras transformações biológicas e psicológicas, conforme Lírio (2012, p. 2) “um período de readaptação, de formação e da identificação da identidade do sujeito” que traz consigo o despertar hormonal e afetivo, é o processo contínuo de amadurecimento sexual do indivíduo.

A sexualidade compreende uma parte fundamental da vida humana que inclui o sexo, orientação sexual, gênero, identidade, reprodução, prazer, desejo, fantasia e intimidade. É no período da adolescência que as descobertas e experimentações ocorrem, o adolescente inicia a vida sexual, fase de afirmação da identidade pessoal e sexual, que são influenciadas pelas relações de poder, questões culturais, sociais, políticas e econômicas.

Na primeira metade do século XX, ocorreram as primeiras tentativas para abordar a sexualidade nas escolas, através da introdução do tema higiene. Tornando, assim a educação sexual um assunto presente nas instituições de ensino. Em conformidade a essa ideia:

Se relacionarmos o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, veremos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo. Assim, o sexo bem educado se apresentou como parte fundamental do processo de escolarização (CESAR, 2009, p. 40).

As escolas brasileiras foram se transformando ao longo dos anos. De um modelo conservador, onde a sexualidade era silenciada através da disciplina rígida corporal, passa para um cunho mais progressista aceitando o discurso sexual. O ano de 1960 marca um período de inúmeras transformações, surgem os movimentos sociais e culturais como o movimento feminista, liberação sexual (pílula anticoncepcional), conflitos pedindo o fim da ditadura militar, questões étnico-raciais que afetam diretamente os discursos nas e sobre as escolas, segundo Silva (1999, p. 29) “não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais”.

Durante o período da ditadura militar a educação sexual foi amplamente reprimida, o regime impôs um controle muito grande pregava a moral e os bons costumes. Ao longo dos anos, iniciativas de retomada do tema se tornam registros de resistência, como esclarece Cesar

No período ditatorial, portanto, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo apareceram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país, e nesse momento a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele momento, a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos (2009, p. 41).

O movimento feminista além das suas lutas pelos direitos das mulheres também esteve fortemente ligado a democratização do país, inúmeras adeptas estavam vinculadas as questões da educação sexual nas escolas, desde o discurso até as experiências práticas. Essa ligação

entre educação sexual e feminismo foi sendo deixado de lado até desaparecer. Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos de 1990, a sexualidade e gênero passaram a fazer parte dos discursos e das práticas educacionais de forma mais bem definidas, mas não deixaram de gerar conflitos. De acordo com Cesar

PCNs foram concebidos como resposta e solução para grande partados problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserçõona Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais,tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educaçãosexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos70 (2009, p. 42).

Os temas relacionados com gênero e sexualidade fazem parte do universo escolar. A própria sociedade de uma certa maneira vem reconhecendo este espaço nos últimos anos. A introdução de temas como a gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, marcou a escola como o lugar para o ensino da prevenção. Os PCNs compreendem um importante documento elaborado pelo governo, porque nele fica estabelecido no título denominado orientação sexual que a educação sexual é tema a ser trabalhado nas escolas. Entretanto, esse tema não se iniciou no ano de 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), no Brasil essa preocupação com a sexualidade no ambiente escolar está presente há várias décadas, iniciou com o controle do corpo, através de normas e regras elaboradas com o objetivo de silenciar as práticas sexuais.

As instituições de ensino são os espaços onde ocorrem as diversas possibilidades de interação do indivíduo com o meio e a cultura. Desse modo, os locais específicos para analisar e discutir as questões de gênero e sexualidade, conforme Pinsky (2009, p. 4) afirma “as representações de gênero estão presentes, sendo construídas, reproduzidas e contestadas em vários espaços”. Tratando da importância da escola como espaço educativo Gialdi (1993, p. 28 e 29) escreveu: “a educação antes de tudo deve ser compreendida como experiência de mudanças e como fonte de transformação das mentalidades, das relações sociais e dos regimes sociais”.

Com o intuito de compreender como se deram as relações de gênero no ambiente escolar, a pesquisa partiu da análise dos livros de normas e ocorrências das escolas mencionadas anteriormente. Esses livros são conhecidos pelos educandos em determinadas instituições como o temido “livro negro”. Ele recebeu esse “apelido” por ter a capa preta e nele estar registrado as ações consideradas indisciplinadas, desde pequenos incidentes até infrações mais graves, onde o conselho tutelar ou a brigada militar eram acionados pelas escolas.

Em determinados períodos da história o mesmo teve caráter punitivo, em outras de prevenção, o que se especula é que o mesmo seja tão antigo quanto a educação, ter o nome registrado neste livro era como ter uma marca negativa na vida escolar. Principalmente, porque se relacionava o termo “negro” a algo ruim, de pouco valor como se não pudesse haver outro significado para essa palavra, dizer livro “negro”, bastava para que todos soubessem do que se tratava, conforme Louro (1997, p. 54) “negro adquire diferentes sentidos políticos e culturais em diferentes contextos”. Dessa forma, poderíamos entrar em um campo maior, as questões do racismo, que no momento aqui não serão exploradas tendo em vista que não se tratam apenas de expressões usadas, mas sim de um contexto histórico amplo, que inclui também o combate à discriminação racial.

Observou-se que as notificações mudaram no decorrer dos anos, provavelmente tenham sido motivadas por mudanças de parâmetros e valores sociais e culturais. Atualmente o livro negro como instrumento punitivo não possui tanta relevância e muito menos causa medo entre os alunos. É de suma importância esclarecer que os referidos livros são documentos escolares, neles estão registrados os principais fatos ou ocorrências, a conduta de professores e alunos, resoluções e decisões tomadas em reuniões pela equipe diretiva, professores, alunos e familiares. Quanto a organização e classificação cada livro traz registros específicos: no livro de atas são registradas as reuniões pedagógicas realizadas pelas escolas, alguns fatos que ocorreram com determinados alunos que precisam ser conhecidos por toda a equipe de profissionais. O livro de ocorrências e normas os casos que configuram indisciplina por parte dos educandos, podem conter o relato e as ações acordadas entre a escola e o aluno, em outros casos a família também é chamada para ficar ciente da situação do seu (sua) filho (a) como forma de assumir responsabilidades.

Essas fontes, foram fornecidas por três escolas do município, sendo as mesmas públicas, foi optado em realizar a análise com todos os segmentos escolares. A pesquisa foi realizada por amostragem, uma vez que as fontes utilizadas envolvem documentos internos e contêm situações particulares que envolvem ou envolveram desde crianças até adultos. A opção por realizar esse estudo em documentos deve-se ao fato deles oferecerem uma diversificada fonte de pesquisa, a análise documental está sendo realizada com o acompanhamento da coordenação pedagógica ou da direção das escolas, já que os mesmos estão arquivados nas salas destinadas as equipes diretivas.

Neste trabalho, o primeiro passo foi a organização dos livros de atas: verificar os registros de atos disciplinares e para posterior análise, sendo divididos por temas: livros de atas, livros de ocorrências e livros de normas e condutas. O segundo passo foi separar os

registros por períodos, para analisar como as relações de gênero foram concebidas no ambiente escolar, no período de 30 anos e se houve diferença quando separados por décadas: 1990-2000; 2001-2010 e 2011-2020. O terceiro passo foi classificar essas ocorrências quanto ao tipo: a) Agressividade – Dividido em categoria e motivo gerador. Subdividido em descrição do ato e o gênero que realizou /sofreu a ação; b) Agressividade/Pedagógico – Dividido em categoria e motivo gerador. Subdividido em descrição do ato e o gênero que realizou /sofreu a ação; c) Pedagógico - Dividido em categoria e motivo gerador. Subdividido em descrição do ato e o gênero que realizou /sofreu a ação; d) Pedagógico/ Educando – Dividido em relatos familiares e participação familiar e e) Providências Escolares – Ações realizadas pelas escolas

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com atuais e ex-professores e equipes diretivas das escolas participantes do estudo, atribuíram-se a essas subdivisões que corroboram com o estudo das: a) Relações de gênero e permanência - Ações efetivadas pelas escolas frente a determinadas atitudes nas diferentes relações que envolveram mulheres e homens, que contribuíram para a aceitação de padrões estabelecidos socialmente e com isso a reprodução de determinadas condutas. ou se houve a promoção do diálogo e do respeito entre os diferentes atores envolvidos nesse processo e b) Relações de gênero e mudanças – Ações efetivadas pelas escolas frente a determinadas atitudes nas diferentes relações que envolveram mulheres e homens, que contribuíram para a promoção do diálogo e do respeito entre os diferentes atores envolvidos nesse processo. Que será descrito no terceiro capítulo.

Com a leitura dos livros disponibilizados pelas escolas foram selecionadas 324 ocorrências correspondentes a forma de tratamento entre os gêneros. Os registros em sua maioria fazem referência a problemas relacionados com brigas, desentendimentos entre alunos e atitudes e comportamentos indesejados. Os professores como medida encaminhavam esses alunos a coordenação pedagógica ou direção para o registro, em muitos casos ocorria agressão física, verbal ou ambas. Ao ler o conteúdo desses livros percebemos “que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história...” (LOURO, 1997, p. 14). O que vem de encontro aos relatos do livro negro “... os alunos C e D, conforme o relato da mãe, pegou o estilete do colega e ameaçavam as meninas para ir na pracinha iriam machucar elas com o estilete e o aluno C deu um tapa na cara da aluna A” (ATA n. 319, 2007).

No relato acima observa-se que é a mulher (mãe) quem comparece à escola reforçando a ideia que a responsabilidade pela educação e zelo dos filhos continua da mulher. Com poucas exceções o pai comparece na escola, como verificado nos relatos “...o pai foi chamado para colocarmos o a par sobre o comportamento de sua filha na escola, pois a mesma tem sido pega aos abraços e beijos no período escolar com outra colega...” (ATA n. 79, 2005) mas não foram

encontrados registros em que a família do menino tenha sido chamada também ou “...o pai do aluno S, da T83 pois durante a aula de Arte o aluno S jogou uma classe e bateu na colega T. O aluno S perdeu o controle, machucando a colega” (ATA n. 79, 2010).

Ao longo da história, houve uma construção social dos gêneros, ambos os corpos feminino e masculino sofreram formas de controle e disciplina. A mulher teve em determinados períodos a sua imagem associada a maternidade/reprodução, ao pecado/santidade, a perfeição/passividade e isso influenciou na maneira de pensar, nas funções e nos papéis que elas estavam destinadas. Conforme:

[...] era normal se tratar menina de um jeito e menino de outro nunca tinha parado para pensar nisso, mas sim existia uma diferença as meninas as profes pegavam no colo, arrumava o cabelo, era chamada sempre para perto da profe, tinha aquela preocupação com aparência? E meninos eram os fortões, os que ajudavam arrumar as classes quando precisava... quando precisava carregar a pilha de livro era eles os chamados (ENTREVISTADA J, 2021).

Corroborando com o relato acima, com o intuito de exemplificar a forma de tratamento dispensada as meninas e aos meninos, lê-se

Claro existia aquela educação, isso é pra menino, isso é pra menina. Isso não faz, isso você como menina não pode dizer, mas você como menino pode. Então tinha essa, isso a gente percebia, isso aqui uma menina não fala, mas o menino pode. Essa é uma questão de gênero bem profunda (ENTREVISTADO A, 2021).

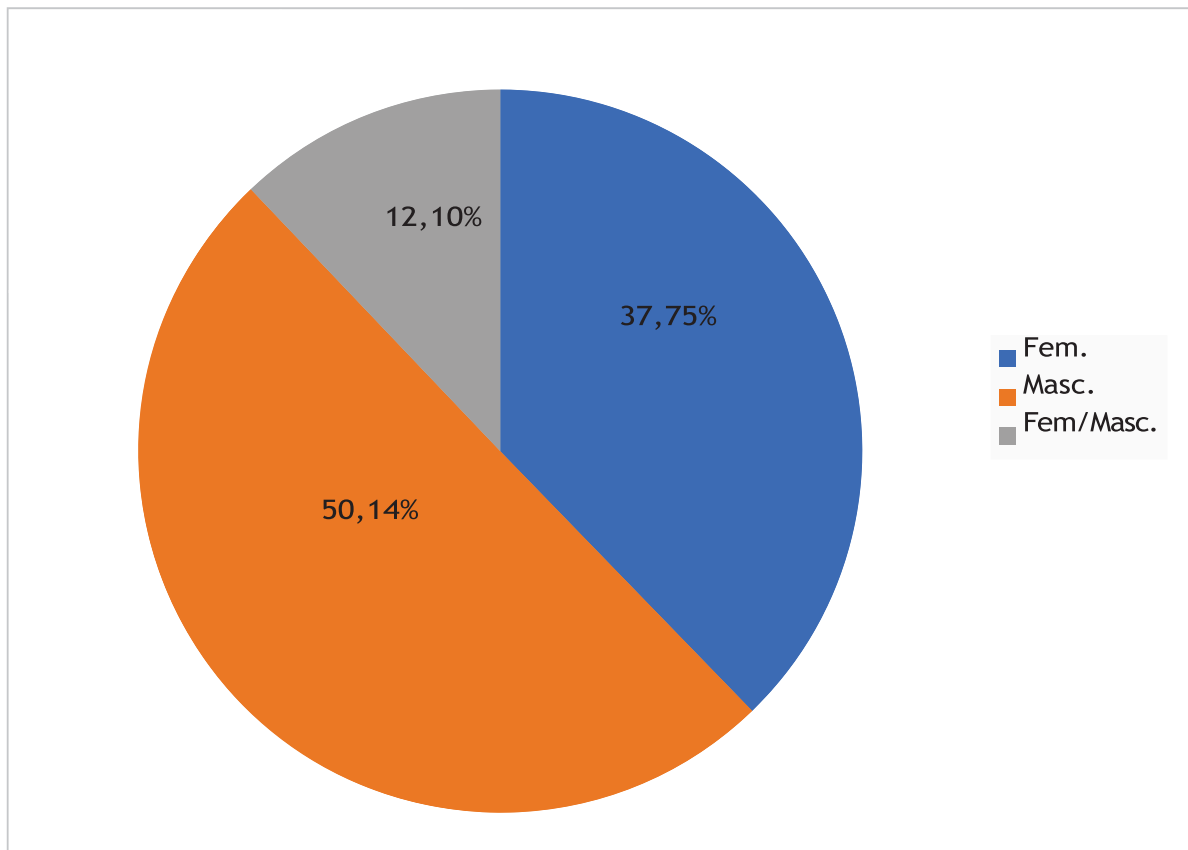
Neste contexto não podemos esquecer que os homens também passaram por essa construção o que acabou criando uma diferença entre os sexos e que isso reflete até os dias atuais na sociedade e na escola. Reforçando essa ideia lê-se: “... de acordo com a professor Y o aluno H diz para as meninas palavras que as ofendem enquanto mulheres...” (ATA n. 421, 2007), também percebe-se no registro “... registramos a presença da aluna C dizendo que os alunos F e I estavam abusando de sua educação com atos como (passando a mão)” (ATA n. 34, 2006).

Nessas narrativas percebemos que a mulher desde pequena não recebe pelos colegas do gênero masculino o mesmo respeito, é vista ainda como um objeto, os meninos ainda trazem comportamentos de uma cultura que passar a mão nas meninas, pegar ou tocar sem sua permissão é permitido, “na cultura ocidental, a figura feminina é uma projeção dos desejos que o homem não conseguiria controlar. Ou seja, é graças a ela que o homem pode justificar o mal que tem em si” (HOMEM; CALLIGARIS, 2019, p. 17). Pressupõe ainda observar os relatos de vida dos entrevistados, quando questionados sobre se existiam diferenças na forma de

tratamento entre os próprios alunos, fica evidente que sempre houveram como lê-se: “...certas brincadeiras, sempre teve essas brincadeiras, coisas de meninos, coisas de meninas, essas coisas, mas em termos assim de aquelas brincadeiras, existiam de, até de desprezo ou de superioridade do menino, isso eu posso fazer, nesse sentido, então tinha sim...” (ENTREVISTADO A, 2021).

As relações de gênero são relações de poder, Louro (1997, p. 38) considera que “o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações”, e assim, o enfrentamento é constante e tenso. PERROT (1992, p. 184) ainda acrescenta que “na história e no presente, a questão do poder está no centro das relações entre homens e mulheres”. No Gráfico 2, observa-se as questões de poder e enfrentamento entre o masculino e feminino.

Gráfico 2- Registros de ocorrências quanto ao gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As ocorrências foram separadas conforme o gênero que praticou ação e como consequência a inclusão do seu nome no livro negro da escola. Aqui as narrativas foram divididas e classificadas em somente o gênero masculino, somente o gênero feminino e ambos os gêneros.

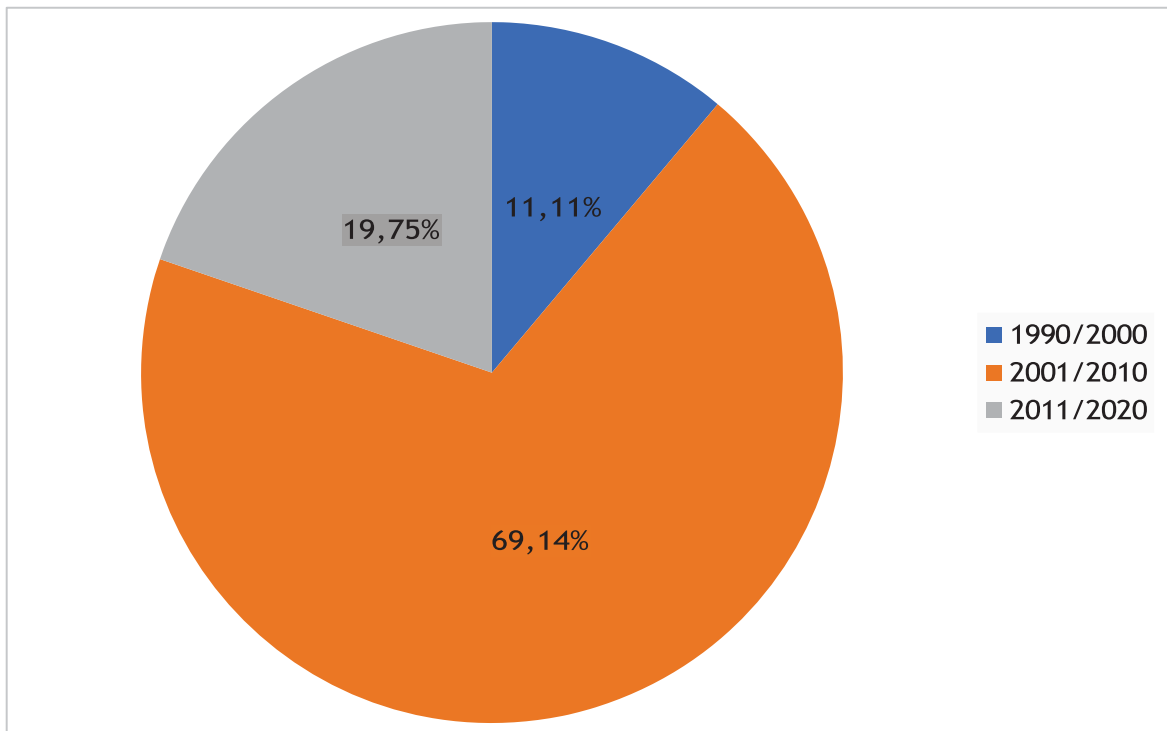
Essas informações evidenciam que o gênero masculino esteve envolvido na grande maioria das ações praticadas na escola. Na visão de Arend (2012, p. 71) “docilidade, meiguice, serenidade e resignação eram características consideradas femininas ao passo que as esperadas dos varões eram a coragem, o poder de decisão e a competitividade – valores e práticas que também seriam aprendidos na escola”, aqui compreendendo a escola como referência na educação de ambos os gêneros. O que nos remete a fala “... lembro questões assim... Ai não faz isso... isso não é coisa de menina isso é coisa de menino, mas não que a escola reforçasse isso, vinha da cultura mesmo deles familiar...” (ENTREVISTADA B, 2021).

As mulheres também foram autoras de atos que geraram registros, em menor quantidade e geralmente contra outra mulher. Essas atitudes vistas historicamente como impróprias para a mulher, os “incidentes entre as próprias mulheres, cuja violência muitas vezes toma livre curso, para o escândalo daqueles que, em nome da respeitabilidade recusam às mulheres o direito à raiva, aos gritos, à briga” (PERROT, 1992, p. 201), ainda hoje causam desconforto e repreensão os atos praticados por mulheres, não se espera isso delas, se torna urgente desconstruir “uma lógica que parece apontar para um lugar natural e fixo para cada gênero”. (LOURO, 1997, p.32). A ideia da divisão entre o homem e a mulher baseando-se no senso comum que o primeiro é a razão e o segundo a sensibilidade, para Homem e Calligaris (2019, p. 23) “você mulher, tem o poder doméstico, o espaço privado e vai fazer a gestão do lar. E você, homem, vai fazer a gestão do espaço público e vai continuar no domínio da política, da propriedade e da cultura, inclusive das narrativas simbólicas dominantes”, dessa forma vem de encontro o depoimento da (ENTREVISTADA C, 2021) “... menino não chora.... Você é um homem medroso.... As meninas já podiam ser mais sensíveis os homens não né?, também vimos na fala “... menina não pode se expor... menina não pode falar palavrão....os guris era diferente né...” (ENTREVISTADA E, 2021), uma oposição que precisa ser desconstruída.

A escola é um espaço político. Com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, houveram muitas alterações no modo de vida tanto de meninas como de meninos, embora ainda vejamos resquícios de um sistema patriarcal. Para reforçar essa ideia Arend (2012, p. 81) diz que “foi somente no liminar do século que perceptivas mais igualitárias passaram a nortear a vida da maioria das meninas brasileiras e possibilitaram que seus destinos na fase adulta, em muitos aspectos, fossem semelhantes aos dos homens”. O que vem ao encontro “[...] eu acho que houve mais entrosamento de menino com menina a partir de 1994, daí teve um maior entrosamento...” (ENTREVISTADA D, 2021) e “...então nesses 20 anos eu acho pra cá as coisas foram se tornando mais naturais..” (ENTREVISTADO G, 2021).

Partindo dessa perspectiva, uma segunda categoria de análise se fez necessária, para verificar se houveram realmente mudanças no decorrer das décadas estudadas. Para isso, foi utilizado como critério a quantidade de registros nos livros de atas, ilustradas no Gráfico 3. As ocorrências foram separadas em três períodos que compreendem as épocas de 1990/2000, 2001/2010; 2011/2020.

Gráfico 3 - Quantidade de registros por período pesquisado



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao observar o Gráfico 3, o período em que houve o maior número de registros, foi de 2001 à 2010. Na primeira década, houve poucos registros no que se refere as relações de gênero, na década seguinte os mesmos mais que dobraram e voltam a retroceder na última década. O que nos faz pensar em um “poder disciplinar – o qual constitui, através de práticas cotidianas e técnicas minuciosas, os sujeitos” esclarece Louro (1997, p. 41). Visto que a escola desde o início exerceu inúmeras ações de controle, mas que com o decorrer de gerações a mesma foi alterando essas normatizações, “certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas” Louro (1997, p. 62) algumas não existem mais, outras foram apenas substituídas. Nessa perspectiva, muitas hipóteses surgiram para os possíveis motivos para tamanha diferença de registros, entre elas: os professores mudaram suas concepções quanto a

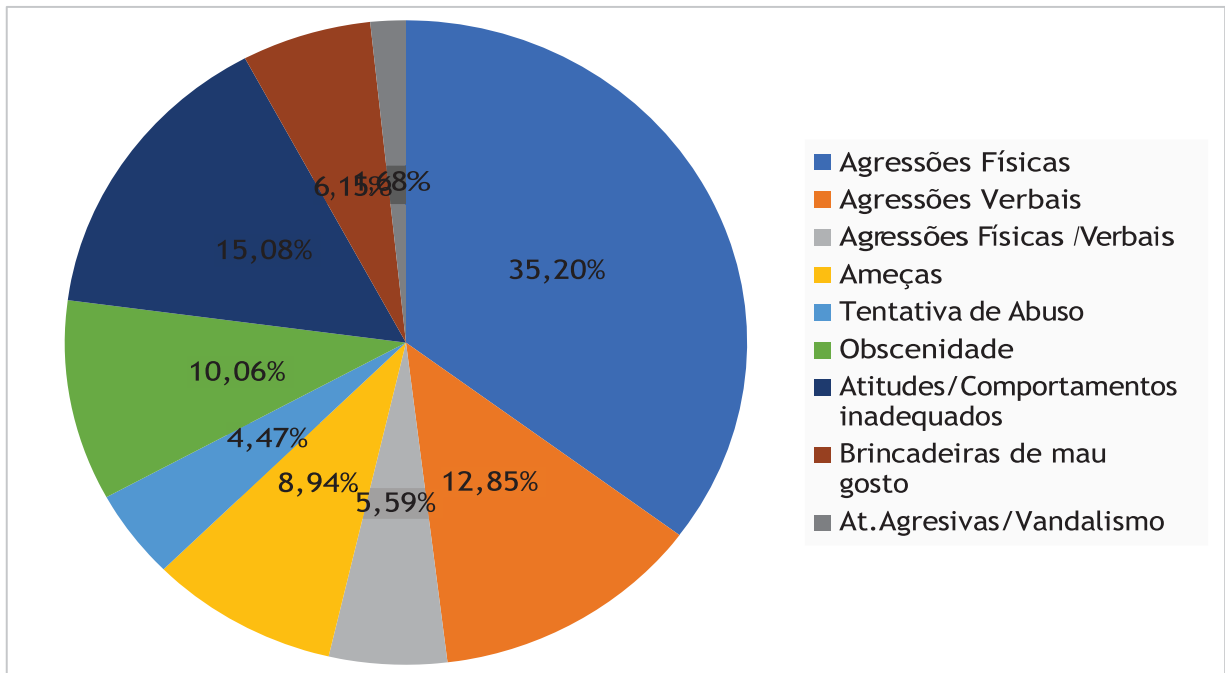
importância dos registros; alterou-se a concepção do que se deve ser registrado ou se tem muito mais cuidado ao escrever e assinar uma ata.

Toda a narrativa clássica contém uma forma de masculinizar os fatos e são elas que constroem as masculinidades e feminilidades também, “toda a cultura tem uma definição da conduta e sentimentos apropriados para os homens” Louro (1997, p.48) e também para as mulheres, como esclarecem Barreiro e Faria (2016, p. 263) “segregação e a dominação dos corpos das crianças pequenas estão alicerçadas na lógica binária do que é ser mulher/homem, branco/preto e pobre/rico”, o que vem de encontro com a fala “... quando eu estudava como nós tinha bolsa, nós era bolsista no Santa Clara, então nós era da classe pobre, existia muito assim, que nós era pobre e não participava de muita coisa na escola, era bem difícil...” (ENTREVISTADA F, 2021). Dessa forma, conforme a época ou período que estamos vivendo somos influenciados a termos determinados comportamentos e condutas específicas que nos separam uns dos outros não somente pelo gênero, também pela classe e raça.

Em seguida, foi necessária uma terceira classificação, denominada tipo de ocorrência. Ficando subdivididas em quatro categorias: agressividade, agressividade/ pedagógico, pedagógico e pedagógico/educando. As categorias estão presentes nos registros dos livros e procuram definir os principais motivos que levaram ao registro, porque para cada ação efetivada antes é necessário que se tenha um motivo.

A próxima categoria é agressividade e está subdivida em: agressões físicas, agressões verbais, agressões físicas e verbais, ameaças, tentativas de estupro, obscenidades, atitudes ou comportamentos inadequados (discriminação, perseguição, provocações, difamação) e brincadeiras de mau gosto (constam também apelidos, bullying, implicância). No Gráfico 4, é possível visualizar o percentual dessas agressões.

Observando o Gráfico 4 verifica-se que as agressões físicas representam o maior percentual de registros encontrados no livro negro, seguidas por agressões verbais. Para compor essa categoria foi organizado os relatos partindo do motivo que gerou essas agressões. Não basta olharmos apenas o significado em si, mas para as questões culturais da época e ao meio de convívio do sujeito, existe muita subjetividade nas narrativas, o que pode ser ofensivo para um, para o outro é algo corriqueiro.

Gráfico 4 - Tipos de ocorrências: Agressividade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Silva (1999, p. 85) esclarece que “não se pode separar questões culturais de questões de poder”, nesse sentido durante muito tempo a cultura dominante era definida branca e masculina, as outras culturas eram subordinadas e vistas como sem ou pouca representatividade ou contribuição. A escola produziu diferenças e dividiu os alunos, como esclarece Louro (1997, p. 57) “ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”. Para Bourdieu e Passeron (1982, p. 215) “o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento”. E nesse cenário essas diferenças surtiram efeitos nos indivíduos, como podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1 – Tipos de agressões

CATEGORIA	MOTIVO GERADOR
Agressão física	Atirar objetos, empurrar, bater, derrubar, chutar, agarrar, socar, ferir com objeto ou as mãos ...
Agressão verbal	Provocar, gritar, xingar, ameaçar...
Agressão verbal e física	Onde ambas as ações ocorreram
Tentativa de abuso	Puxar a menina para banheiro masculino ou entrar e agarrar a vítima no banheiro feminino.

Obscenidades	Falar palavras de baixo calão, tocar em si mesmo ou em outra pessoa contra vontade de forma obscena, agir de forma vulgar.
Brincadeira de mau gosto	Fazer maldades com os colegas que denegrem a sua imagem, escrever ou desenhar insinuações contra outros
Atitudes ou comportamentos inadequados	Além do que foi citado nas obscenidades, agarrar as meninas, passar a mão ou esbarrar nas meninas ou meninos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O espaço educativo reproduziu durante muito tempo as desigualdades e as injustiças sociais. Nos relatos das ocorrências do livro negro fica evidente esse fatos “...“... a presença do aluno C da turma 71 o mesmo colou um bilhete ofensivo nas costas da colega...” (ATA n. 588, 2007) ou “... durante o horário de recreio o aluno I passou a mão na bunda da...”(ATA n. 717, 2004) e também “... o aluno N foi e entrou no banheiro para “ficar” com a aluna K...” (ATA n. 724, 2009). Vindo de encontro com os dados das entrevistas quando questionados sobre a existência de diferenças na forma de tratamento por parte dos professores em relação aos meninos e meninas, todos foram unânimes em dizer que de alguma forma existiu. Lê-se:

As meninas na época eram mais cobradas, no sentido de que elas tinham que ter postura de menina. Eu lembro de que os meninos assim tinham mais liberdade pra se expressar, pra, pra fazer até besteira vamos dizer assim né, de fazer algumas, de ter alguns comportamentos assim diferenciados. As meninas eram muito de ter que ser comportadas, ter que ter postura de menina, até na forma de sentar, não podiam sentar muito a vontade, na época se usava vestido, se usava então tinha que ter aquela postura diferenciada na escola também né (ENTREVISTADO H, 2021).

Ao voltarmos o olhar para os dados verificamos que a agressividade está muito presente no ambiente escolar, analisar esses relatos vem de encontro com o que Weschenfelder (2016, p. 276) diz “o estudo das narrativas educativas, tanto de aluno quanto de professores/as, como uma das possibilidades para mostrar como os sujeitos interiorizam os vários elementos culturais de que se apropriam, ou que produzem, criando identificações nos seus grupos de pertença”. Novamente para elucidar o porquê desses fatos ocorrerem, é preciso voltar-se para as questões: individuais, econômicas, sociofamiliares e culturais do ambiente e dos indivíduos envolvidos. Para exemplificar as informações obtidas nos livros negros e de normas, os dados das ocorrências foram computados e podem ser observados no Quadro 2:

Quadro 2 – Agressividade

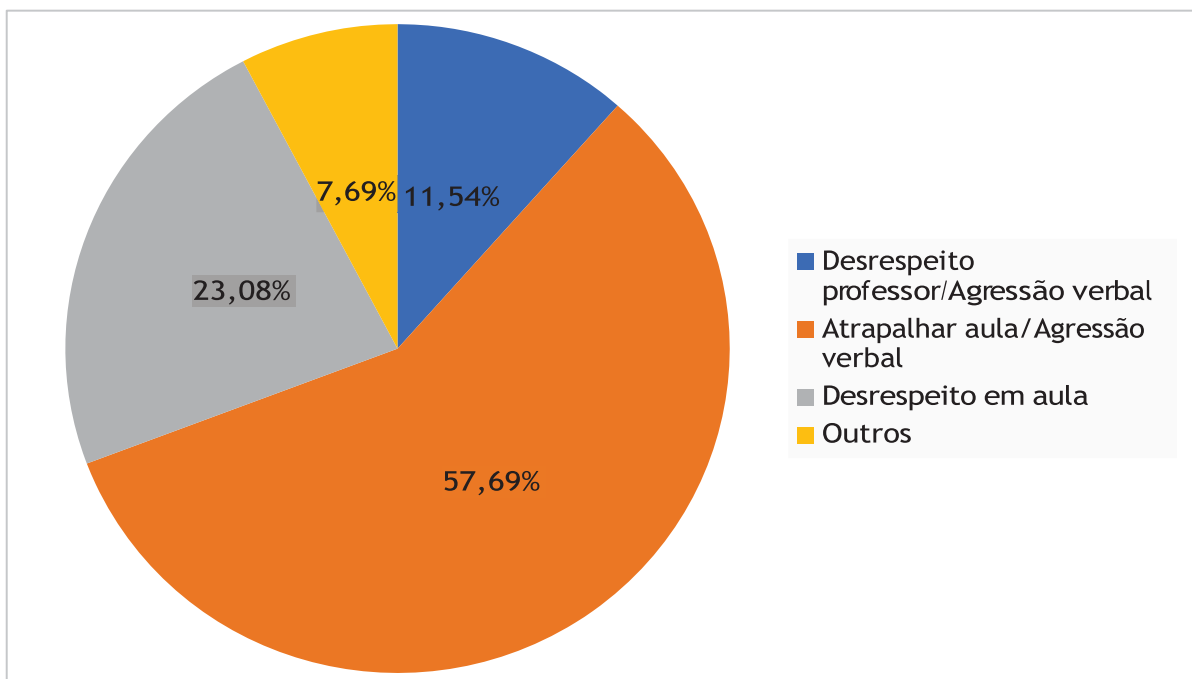
Tipo de ocorrência	Descrição	Gênero
AGRESSIVIDADE	Agressão verbal em relação a professora.	Feminino e Masculino
	Agressões físicas e verbais.	Feminino e Masculino
	Agressões físicas e verbais.	Feminino
	Agressões físicas e verbais	Masculino
	Agressão verbal	Feminino
	Agressões verbal	Masculino
	Agressão Verbal	Masculino e Feminino
	Agressão física	Masculino
	Agressão física	Masculino e Feminino
	Agressão física	Feminino
	Atitudes agressivas	Feminino
	Atitudes agressivas	Masculino
	Atitudes inadequadas	Feminino
	Atitudes inadequadas	Masculino
	Acusações	Feminino
	Ameaças	Feminino
	Ameaças	Masculino
	Ameaças	Feminino e Masculino
	Apelidos	Masculino e Feminino
	Apelidos	Feminino
Apelidos	Masculino	
	Brincadeiras de mau gosto	Feminino
	Brincadeiras de mau gosto	Masculino
	Briga entre colegas	Masculino
	Comportamento Inadequado	Masculino
	Difamação	Feminino
	Desrespeito	Masculino
	Descumprimento de regras	Feminino e Masculino
	Descumprimento de regras	Masculino
	Desentendimentos	Masculino e Feminino
	Desentendimentos	Masculino
	Desentendimentos	Feminino
	Discriminação	Masculino
	Mentiras	Feminino
	Obscenidades	Feminino e Masculino
	Obscenidades	Masculino
	Obscenidades	Feminino
	Ofensas	Masculino
	Tentativa de abuso sexual	Masculino
	Perseguição	Masculino
	Vandalismo	Masculino
Provocações	Feminino	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 2, percebe-se que o conceito de agressividade é amplo, na descrição da ação realizada que gerou a agressão, na maioria dos casos é subjetivo, não há uma explicação de comum acordo do que seria uma “ameaça”, o que são “Atitudes inadequadas” ou “brincadeira de mau gosto”. É possível verificar que a postura e a visão dos professores frente as situações que se apresentam diariamente na escola estão relacionados com a sua subjetividade, influenciando o desenvolvimento do trabalho e o relacionamento com os alunos

A segunda categoria foi definida agressividade/pedagógico, em virtude de um grande número de registros ter o foco em atrapalhar o desenvolvimento da aula. Dividida em subtemas: desrespeito ao professor com agressão verbal, atrapalhar a aula com agressões verbais, desrespeito em aula (agressão verbal, apelidos, linguagem imprópria) e outros (fofocas, gestos obscenos).

Gráfico 5 – Tipos de ocorrências: Agressividade/Pedagógico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Gráfico 5 é possível ver claramente que atrapalhar a aula com agressões verbais compreendem quase sessenta por cento dos registros. Nesse sentido, os relatos mostram as intenções do indivíduo que podem fazer parte das suas vivências afetivas ou não. Em conformidade com o gráfico e como forma de exemplificar, os dados que constavam nos livros de normas, ocorrências foram computados no Quadro 3:

Quadro 3 – Agressividade/ Pedagógico

Tipo de ocorrência	Descrição	Gênero
AGRESSIVIDADE/ PEDAGÓGICO	Agressão verbal/ Atrapalhar a aula	Feminino
	Agressão verbal/Atrapalhar a aula	Masculino
	Atitudes Inadequadas	Feminino e Masculino
	Atitudes Inadequadas	Masculino
	Atitudes Inadequadas	Feminino
	Desrespeito em aula	Masculino
	Desrespeito/Agressão verbal	Masculino
	Desrespeito com a professora/ Agressão verbal	Masculino e Feminino
	Desrespeito com professora /Agressão verbal	Masculino
	Fofoca	Feminino e Masculino
	Gestos Inadequados	Masculino
	Linguagem imprópria	Feminino
	Obscenidades	Masculino

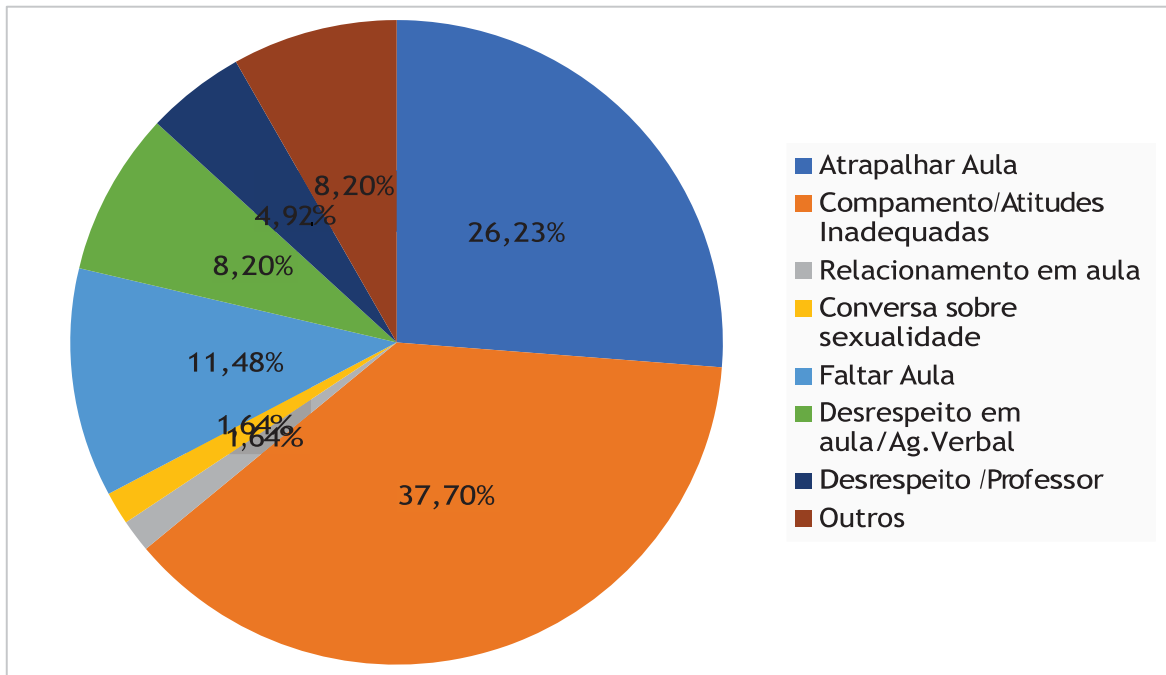
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A terceira categoria de análise foi definida como pedagógico. Tendo em vista que os registros tratam de questões pedagógicas, envolvendo alunos e professores no desenvolvimento das aulas e que não geraram agressões físicas. Foi dividida em subtemas: atrapalhar a aula, comportamento e atitudes inadequadas, relacionamento em aula, conversa sobre sexualidade, faltar aula (fuga da sala, não entrar a sala) desrespeito em aula (desobediência) e outros (desentendimentos, uso do celular, reclamação do professor, gestos obscenos).

Ao realizar a escrita de uma ação transcorrida em um livro negro, está se fazendo história e reler é reviver, é compartilhar com o leitor uma parte dessa história. Mas a mesma só terá sentido para o indivíduo se ele possuir experiências semelhantes. O significado desses relatos remetem a comportamentos e subjetividades de quem faz a escrita deles, os redatores quase que na totalidade são os profissionais que atuam na direção ou na coordenação pedagógica das escolas, raramente as ocorrências são escritas pelos professores.

O Gráfico 6 mostra o percentual das ocorrências. No Quadro 4 são discorridas as ocorrências e o Gênero de quem as cometeu.

Gráfico 6 – Tipos de ocorrências: Pedagógico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4 – Pedagógico

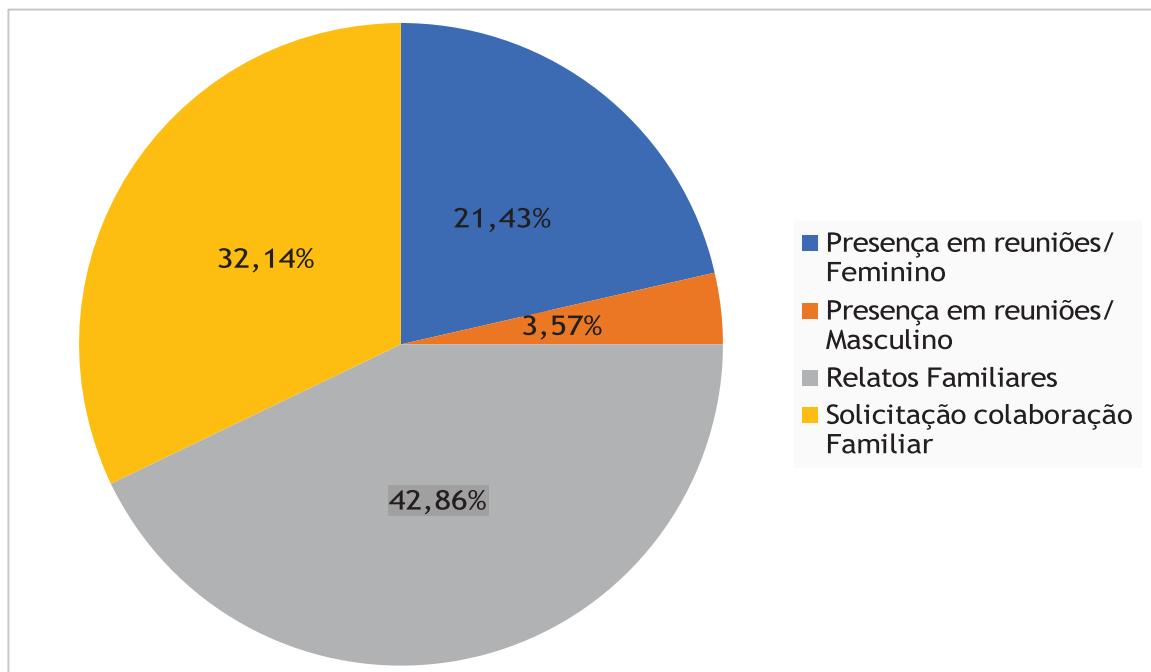
Tipo de ocorrência	Descrição	Gênero
PEDAGÓGICO	Atrapalhar a aula	Masculino
	Atrapalhar a aula	Feminino e Masculino
	Atitudes inadequadas	Masculino
	Atitudes Inadequadas	Masculino e Feminino
	Comportamento Inadequado	Feminino
	Comportamento Inadequado	Feminino e Masculino
	Conversa sobre sexualidade	Feminino e Masculino
	Desentendimentos	Masculino
	Desobediência	Feminino
	Desrespeito em aula	Masculino e Feminino
	Desrespeito em aula	Masculino
	Desrespeito com a professora	Masculino
	Desrespeito com a professora	Masculino e Feminino
	Fuga da sala, fofocas em aula	Feminino e Masculino
	Faltar aula	Masculino
	Faltar aula	Feminino
	Mau comportamento em aula	Masculino
	Não entrar na aula	Feminino
	Relacionamento durante as aulas	Masculino e Feminino
Uso do celular	Feminino	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essas narrativas são fundamentais para compreendermos as subjetividades presentes nas comunidades escolares no que se refere ao gênero. Existe uma representação social de cada gênero em cada relato, podemos visualizar sentidos e significados enraizados historicamente e que ao mesmo tempo se fazem presentes na construção da realidade social de cada indivíduo envolvido neste contexto. Conforme lemos no relato “.... comporte-se você é uma menina, muito presente na escola e em casa não era diferente... as meninas tinham que ter um comportamento diferenciado dos meninos...” (ENTREVISTADA H, 2021).

A quarta categoria foi denominada pedagógico/educando, ela se refere a participação da família na vida do educando. Dividida em: relatos familiares, subdivididos em agressividade, ausências e dificuldades na educação; Presença dos pais em reuniões, subdividido no gênero feminino ou masculino e solicitação de colaboração familiar, com foco na responsabilidade dos pais. Conforme descrito no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Tipo de ocorrências: Pedagógico/Educando



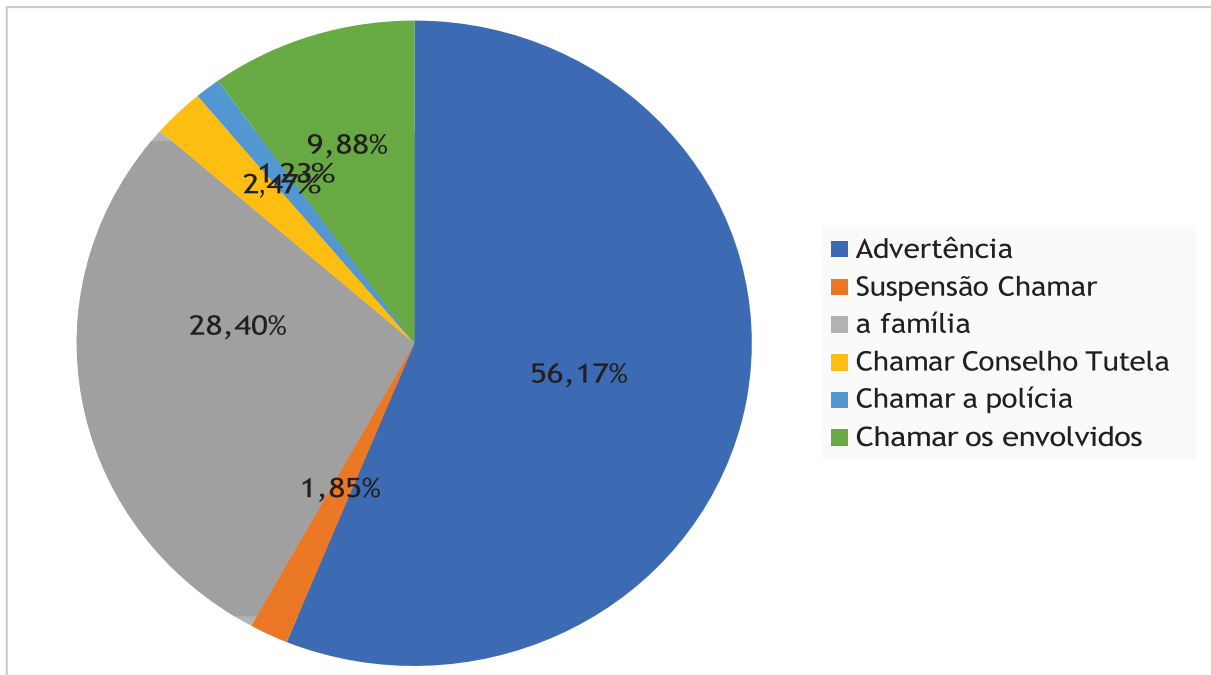
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Existem inúmeras histórias nas páginas de um livro negro, muitas dolorosas outras de descaso, algumas de superação, de repressão, mas todas de um tempo histórico vivido. Como esclarece Louro (1997, p. 53) “serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos”.

Os registros tem relação com as questões de relacionamento entre os gêneros e como a escola gerencia essa situação. Inúmeros educadores atribuem as ocorrências à indisciplina dos alunos, a falta de limites ou acompanhamento das famílias. Nas últimas décadas ocorreram muitas mudanças no contexto familiar, os pais modificaram a forma de se relacionar com seus filhos e isso influenciou nas questões de autoridade, em especial com os adultos que eles convivem na escola.

Nos relatos dos livros percebe-se que as famílias quando chamadas à fazerem-se presentes na escola, a maioria atende ao chamado, geralmente quem comparece são as mães frente a um reduzido número de pais. O que reforça novamente a ideia que cuidar dos filhos ainda é uma função feminina. “ Existe ainda na família essa questão que a mulher fica com as tarefas de educação e os homens é mais provedor, não que a mulher não seja porque daí acaba acumulando funções” (ENTREVISTADA H, 2021). Outro ponto observado nos livros é que muitas das ocorrências se deram por atitudes e comportamentos indesejados, seguidos de agressão física ou verbal, em represália a esses atos muitas vezes entendidos como rebeldia ou afronta, os professores encaminhavam os infratores para a direção.

A interpretação dos dados registrados no livro negro engloba além dos motivos e o gênero que ocasionou a ocorrência, as providências que escola tomou frente a esses relatos. Nesse sentido, criou-se uma quinta categoria denominada providências escolares, que ficou subdividida em: chamar a família, advertência, chamar a polícia, chamar o conselho tutelar, suspensão e chamar os envolvidos (acareação do fato ocorrido), conforme mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Providências escolares

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados visualizados no Gráfico 8, a escola dentro do contexto social que está inserida, procurou de alguma forma tomar medidas quanto as ações que geraram o registro no livro negro, partindo de suas convicções quanto ao grau de gravidade das mesmas. As narrativas comprovam as tentativas da escola em conter o aumento nos índices de ocorrências: “Hoje o aluno A ameaçou novamente o aluno B e por isso chamamos a mãe de A e a Brigada Militar...” (ATA n. 58, 2006); “Ficou estabelecido que se não houver mudança de atitude, os alunos serão encaminhados ao Conselho Tutelar”. (ATA, n. 57, 2006) ou “...os mesmos foram advertidos e orientados a modificar seu comportamento” (ATA n. 50, 2006).

Percebe-se que as providências mais utilizadas pela escola são: a advertência que engloba mais de 50% dos casos, seguida por chamar a família em 20% das ocorrências e em torno de 10% a escola chama os envolvidos. Isso sugere que a escola procura utilizar do diálogo como forma de resolução dos conflitos, mantendo os confrontos dentro do espaço escolar.

Ao analisar os registros encontrados nos livros de atas (livro negro) existe uma tendência maior para que os meninos tenham comportamentos e atitudes mais agressivas e sejam indisciplinados, já as meninas seriam mais disciplinadas e com atitudes e comportamentos adequados: obediência e capricho.

Recorda “mas disciplina é algo que ficava muito, a dedicação em tudo o que se fazia era uma questão muito cobrada...” (ENTREVISTADA B, 2021), embora na atualidade muitas estão se rebelando o número ainda é muito abaixo do masculino. A escola ainda classifica de

acordo com o gênero, ela encontra uma forma de naturalizar determinadas atitudes, atribuindo um valor para as meninas e outro para os meninos, relata “nós eramos bem mais cobradas quando nós estudávamos, nós era mais cobrada do que os guris, porque o nosso comportamento tinha que ser o modelo, enquanto que os guris podiam aprontar, fazer, até bullying a gente sofria” (ENTREVISTADA F, 2021). Esse testemunho vem de encontro com Bourdieu (2012, p. 39): “como se a feminilidade se medisse pela arte de se fazer pequena... mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível”.

Os livros de ocorrências são documentos escolares legais e precisam ter seus registros mantidos em dia, as informações contidas neles são guardadas/arquivadas, ao encerrar um livro o mesmo é arquivado no passivo da escola e um novo é aberto. Esse livro possui várias denominações, cada época nomeou de acordo com sua visão do tempo, mas a finalidade era a mesma registrar as atitudes e comportamentos que eram atípicos ao desejado no ambiente escolar, tem como finalidade auxiliar a escola no cumprimento das normas por parte dos educandos. Além disso, ele também serve como uma proteção para a escola frente a comunidade e as instâncias superiores.

Portanto, o que é relatado em um livro negro deve possibilitar o desenrolar dos fatos, permitindo que cada uma das partes seja ouvida de forma imparcial e justa. Por outro lado, deve permitir ao leitor a compreensão legal das atitudes tomadas pela escola frente a fatos mais graves, dessa forma precisa se ter muito cuidado ao preencher uma ata de ocorrência, porque a má utilização pode acarretar um estigma na vida do aluno ou se o livro for utilizado de forma tendenciosa, o que alteraria a sua função inicial e com consequências ao professor. Por isso, há todo um cuidado na forma que se registrar um ato atípico ocorrido no espaço escolar e a forma que se pune o aluno indisciplinado.

Contudo, a escola não foi igualitária para todos os alunos, retomando as questões de gênero, em determinados períodos foi desigual, começando pelo acesso: o mesmo não era para todas as crianças e jovens, mesmo entre os que tinham essa oportunidade a escola acabou classificando os mesmos: pobres e ricos; crianças e jovens; meninas e meninos. De uma forma ou de outra as diferenças foram sendo produzidas entre as pessoas. Assim:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 1997, p. 58).

Dentro dessa perspectiva, as diferenças foram sendo construídas, tudo foi se tornando natural, que muitas vezes os envolvidos não percebem como ocorrem as distinções entre os gêneros, conforme a fala “Olha na verdade como na nossa cabeça era normal” (ENTREVISTADA J, 2021). Exemplificando:

Não tinha muita consciência, aquela estruturação de sociedade, aquele serviço do homem e serviço da mulher, trabalho do homem e trabalho da mulher, é, era uma coisa mais ou menos, não sei se meio abafado, meio escondido, então o que que eu percebia que era, pra mim eram relações mais normais e tal. Claro depois com os estudos conforme a gente foi avançando foi percebendo que havia de fato uma diferenciação bem profunda como sociedade e que se refletia também na escola né (ENTREVISTADO A, 2021).

De uma forma rígida, no passado e sutil nas épocas mais recentes, a escola vai colocando cada indivíduo em seu lugar, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir (LOURO, 1997, p. 61). No depoimento a seguir, a educadora tem consciência que em muitas situações reforça a desigualdade entre os gêneros. Lê-se:

Pensando de uma forma geral eu acredito que visivelmente não mas de forma inconsciente às vezes sim, a gente acaba ouvindo, vendo e às vezes até praticando...Como a gente foi criado, de onde a gente veio, do nosso passado, pela influência dos nossos pais a gente acaba sim reforçando (ENTREVISTADA K, 2021).

Finalizando, a escola é o espaço da construção do conhecimento, é o local onde as relações de gênero precisam ser discutidas e refletidas. Porém o que presenciamos é que o tema ainda não é abordado com naturalidade pelos professores em suas salas de aula. Vianna (2002, p. 1) esclarece que “as diferenças entre os sexos indicam diferentes significados masculinos e femininos das identidades docentes e das relações escolares, assim como apontam para os desafios impostos pela articulação entre sexo e o gênero da docência”. Dessa forma, as vivências dos professores refletem nos seus modos de se relacionar entre si e com os alunos. De acordo com Carneiro (2010, p. 24) “A escola deve cumprir seu papel, dentro de uma visão histórica crítica ter como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Deve formar sujeitos que compreendam a existência das diferenças, de maneira a respeitá-las”. Desse modo, se faz necessária a inclusão do tema gênero no âmbito escolar e nos cursos de formações de professores.

Capítulo III: RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: MUDANÇAS

O ato de comunicar oralmente um período vivido é re-significar a vida e o seu cotidiano emergindo o passado histórico dos sujeitos a partir de suas narrativas. Este capítulo concentra-se nas mudanças ocorridas nas formas de tratamento quanto ao gênero, no período de 1990 à 2020 e discute como a escola através de suas práticas conseguiu trabalhar para promover a equidade de gênero. O capítulo tem foco nas narrativas dos indivíduos entrevistados e apresenta um panorama da relação entre escola e sociedade, visto que a primeira é um dos espaços de reprodução social. Para realizar a interpretação, os resultados foram organizados em gráficos e tabelas, a partir de elementos-chaves que são educação, mudança, professores, escola, reprodução social e gênero.

3.1 Escola e sociedade

A sociedade como está organizada necessita de mecanismos e instituições que possam garantir a produção material e manter o status quo. Assim, a escola pode ser compreendida como parte do Estado e do esforço para reproduzir a sociedade. Silva (1999, p. 31) em seu livro *Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo* faz referência ao francês Louis Althusser sua obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, onde esclarece que “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos”. Segundo Homem e Calligaris (2019, p. 42) “todos nós homens e mulheres, reproduzimos o status quo”. Louro acrescenta que

no contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Essa é nossa identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida (2011, p. 65).

As relações de poder passam pelas instituições de ensino, na relação professor e aluno, entre os professores e entre os próprios alunos. A escola se configura socialmente como o lugar de produção e reprodução desse poder dentro de um contexto amplo. Nesse sentido, o ambiente escolar reproduz as desigualdades sociais e de gênero presentes na sociedade. As relações entre os sujeitos dentro do espaço escolar que estão inseridos reproduzem em diferentes proporções a rede de relações de poder existentes na sociedade, ou seja, através da “lógica reprodutora do sistema educacional... apreende o mundo social e suas arbitrarias divisões, a começar pela

divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação” (BOURDIEU, 2012, p. 17). Por sua vez, esclarece Louro (2008, p. 18) “nada há de puramente natural e dado em tudo isso” nela estão implícitas as normas, valores e representações ideológicas, ou seja, “o papel exercido pelas relações sociais da escola no processo de reprodução social” (SILVA, 1999, p. 47).

O espaço escolar é parte fundamental nesse processo de naturalização, pois “tal naturalidade tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de forma distintas” (LOURO, 1997, p. 60). Em conformidade Silva esclarece que “as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o conteúdo explícito, que ensinam certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (1999, p. 78).

A escola desempenha um papel central na perpetuação da ideologia, pois atinge quase a totalidade da população, exercendo um papel disciplinador, através do controle dos corpos. Conforme Foucault (1987) esclarece “o espaço escolar é onde o poder disciplinar produz saber”, é a articulação entre os dois, ou seja, o poder foi e é legitimado por meio de discursos e normas que funcionam como regras. Para Louro (1997, p. 41) “o poder disciplinar – o qual constitui, através de práticas cotidianas e de técnicas minuciosas, os sujeitos”. Ao longo dos séculos as relações de poder foram sendo construídas e o século XX ficou marcado pela disciplina nas instituições. Apesar dessa situação ter surgido ainda no século passado, a escola implantou as normas disciplinares através de atos individualizadores. Conforme Louro (1997, p. 57) “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva”. Uma prática de dominação repetida e reproduzida que criou e cria dispositivos inconscientes que formam uma ideologia.

As instituições de ensino criaram diversos mecanismos que permitiam e permitem o controle sobre o corpo dos indivíduos, regras de utilização do espaço, tempo, gestos, movimentos e atitudes, até a organização, o currículo escolar, formas de avaliação, punições, grupo de docentes, disciplinas, estrutura física... Os exames, as provas, a seleção, as filas separadas pelo sexo, são formas de organização e funcionamento das instituições. Conforme Bourdieu e Passeron (1982, p. 153) “o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que impõe como digna da sanção de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura”. Os livros de

ocorrências, normas e condutas são exemplos de um método de controle, um meio de registrar individualidades, esse olhar vigiado tem por objetivo de uma forma “explícita ou implicitamente, garantir – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 57). O sistema educacional produz desigualdades de gênero, são ações individuais ou em grupos que tem como efeito manter as estruturas tradicionais, muitas vezes atuando na segregação de gênero.

As práticas de ensino estão fundadas na vigilância, não necessariamente pelo uso da força, mas através de ritos que fazem os indivíduos crerem que não estão sendo vigiados mas que podem ser a qualquer momento. Para Bourdieu e Passeron (1982, p. 175) “a Escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha”. Dentro do contexto escolar, diversos autores enfatizam que há o currículo oficial da escola e um outro oculto. Esse currículo implícito ou oculto se trata exatamente da aprendizagem de atitudes, valores, orientações e comportamentos que façam com que crianças e adolescentes se ajustem de forma conveniente a estrutura social vigente. “O currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo”, atualmente abrange as questões de gênero, sexualidade, raça e classe, através do currículo oculto aprendemos “como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (SILVA, 1999, p. 79).

Essa cultura escolar ou currículo oculto que esta pautada nas práticas de ensino desenvolvidas nas escolas, compreendendo cultura escolar como o conjunto de tradições, regras, comportamentos... está presente se sustentando institucionalmente, produz e reproduz inclusões e exclusões. Louro (1997, p. 62) “sob novas formas, a escola continua imprimindo sua marca distintiva sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”. Muitas das características assinaladas acima ainda estão presentes nas instituições de ensino na atualidade, ainda que possamos reconhecer fragmentos do poder disciplinar, das desigualdades nas relações de gênero houve mudanças na forma de conceber algumas questões.

De acordo com Sartori (1996, p. 58) “A escola é uma instituição da sociedade”, em inúmeros casos os estereótipos e os preconceitos de gênero estavam e estão internalizados nas próprias professoras e professores que inconscientemente almejam coisas diferentes para seus alunos baseados no sexo feminino ou masculino. Por algumas vezes o seu discurso não se

mantém somente amarrado em valores construídos na época em que eles próprios foram educados e sim a partir do modelo do poder disciplinar em que ele foi sujeito.

Dentro dessa perspectiva, a partir do contexto social no qual está inserido o sujeito expressa as suas concepções de gênero. Através de suas experiências constrói o significado sobre o mundo e sua própria identidade. As relações de gênero são produto de um processo pedagógico com início no nascimento que continua ao longo da vida. Assim, os significados de femininos e masculinos que transpassam a história também se relacionam a história das professoras, professores e suas práticas escolares. “Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e também os constituem” (LOURO, 1997, p. 88) pode-se entender que a escola e seus profissionais possuem gênero, classe e etnia. Isso nos remete a uma questão importante a escola têm gênero? Qual é esse gênero?

Ao observarmos o contexto social percebemos que existe a ideia que a escola por ser um lugar composto em sua maioria por mulheres seria um espaço feminino, a elas estão associados o cuidado, o afeto e a vigilância, ou seja, as práticas escolares são relacionadas com as relações familiares. Por outro lado, Louro (1997) e Silva (1999) mencionam que a escola é masculina, pois é no espaço escolar que o conhecimento instituído é ministrado e o mesmo historicamente é produto dos homens. Louro (1997, p. 89) esclarece que “é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino”. Toda a estrutura escolar é construída pelo olhar masculino desde o currículo até a produção e a transmissão de conhecimentos, o formato da escola é masculina, mas as mulheres predominam em quantidade, são elas que executam a maioria das tarefas, o cotidiano escolar é feminino, tornando essa estrutura feminina. Os argumentos acima não nos direcionam para qual resposta mais adequada, apenas nos trazem elementos que possibilitam a identificação dos mesmos nas práticas escolares. De acordo com Louro (1997, p. 89) “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros”.

Ao longo do século XIX, houve uma presença maior da mulher no magistério, a docência foi assumindo um caráter feminino no decorrer do século XX. De acordo com Rosemberg (2012, p. 339) “estimulou-se a formação de professoras, porque elas, verdadeiras mães, têm vocação para o sacerdócio que é o magistério”, assim aos poucos os homens foram abandonando as salas de aula principalmente na educação primária, hoje educação básica. Vimos uma feminilização do magistério, de acordo com Vianna (2002) ocorre devido a alguns fatores como: reprodução de preconceitos e práticas sexistas; arelação das profissões femininas com os significados de masculino e feminino atribuídos aos professores socialmente.

Com a implantação de planos de carreira, de diretrizes e normatizações da profissão, a questão remuneratória passou a ser igualitária e de acordo com a formação individual. Vianna (2002) afirma que conforme o censo demográfico de 1920, sem distinção de graus de ensino em que atua, o número de mulheres professoras perfazia 65% dos docentes brasileiros, hoje esse número é bem superior. “ Os significados que as representações acabam produzindo não preexistem no mundo, mas eles têm que ser criados, e são criados socialmente, isto é, são criados através de relações de poder” (LOURO, 1997, p. 102).

A representação pode ser entendida como um processo na formação da identidade tanto social quanto cultural do indivíduo, é através dela que construímos a nossa própria identidade, a do outro e de grupo. “A representação está no centro da conexão saber-poder” (SILVA, 1999, p. 128) e a partir disso, como os grupos de professoras e professores foram e são representados é um forte indicativo para termos a ideia do quanto e quando eles exercem o poder socialmente.

3.2 Relações de gênero e mudanças

No caso do município de Getúlio Vargas, observa-se entre as escolas pesquisadas três casos distintos, foi possível analisar que as mudanças ocorreram conforme a organização de cada escola, com isso muitas práticas de controle se alteraram durante os últimos trinta anos e outras permanecem na atualidade. Para exemplificar o que foi abordado, o quadro 5 ilustra na coluna situação: a prática escolar desenvolvida e nas demais colunas qual ou quais escolas permanecem realizando (sim) ou deixaram de realizar (não):

Quadro 5: Cultura escolar: período de 1990/2020

Situação	Escola Antônio Scussel	Escola Olivo Castelli	Escola APAE
Bater o sinal (entrada/saída...)	Sim	Não	Sim
Fila para atividades (refeitório, passeios...)	Não	Sim	Sim
Filas separadas por gênero	Não	Não	Não
Ed. Física separadas por gênero	Sim	Não	Não
Atividades físicas diferenciadas devido ao gênero	Não	Não	Não
Uniforme diferente	Não	Não	Não
Disposição das classes em fileiras	Sim	Não	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentro dessa perspectiva, ao realizarmos as entrevistas com os professores questionamos qual a percepção dos mesmos sobre as mudanças na forma de tratamento quanto ao gênero desde que começaram a atuar na escola e se através de suas práticas conseguem trabalhar para a equidade de gênero. Foram realizadas 20 entrevistas, destas 18 entrevistados do gênero feminino e 02 do gênero masculino. Podemos perceber no relatos “as escolas que eu passei da pra dizer assim 90% sempre foram mulheres, sempre, é eu trabalhei em escolas lá em Viamão... nós éramos de uma turma de 40 – 50 professores, éramos 3 homens” (ENTREVISTADO A, 2021). Dessa forma, foram entrevistadas um número maior de mulheres tendo em vista o grupo ser composto em sua maioria por mulheres.

A escola APAE é composta somente por professoras não há homens em seu quadro pedagógico, somente nos setores técnicos/administrativos, a escola Olivo Castelli possui em seu quadro apenas um professor do sexo masculino na disciplina de educação física, na escola Antônio Scussel são três professores, dois na disciplina de educação física e um na de história, o que novamente evidencia a feminilização do magistério. Nos demais relatos dos entrevistados ficou evidente que poucos tiveram contato como professor do sexo masculino e quando ocorreu foram nas séries finais, hoje ensino médio enesses casos os mesmos eram os professores de educação física (que atendiam os meninos). Tanto na época que foram estudantes como no momento em que passaram atuar no magistério, o grupo escolar continua na sua maioria composto por mulheres. As representações da figura da professora ou professor são diferentes e múltiplas que se transformam e se contrapõem ao mesmo tempo

Nas tabelas 1 e 2, constam a divisão por funções e idade dos entrevistados e no Quadro 6, a formação dos entrevistados:

Tabela 1 – Entrevistas: Funções

Professores e ex professores	13
Diretores de escola	03
Coordenadores e supervisores escolares	04
Número total de Entrevistados	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tabela 2 – Entrevistas: Idade

Grupo: 1 – 30 a 39 anos	03
Grupo: 2 - 40 a 49 anos	05
Grupo: 3 – 50 anos até 59 anos	08

Grupo: 4 – 60 anos ou mais	04
Número total de Entrevistados	20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 6 - Entrevistas: Formação dos professores

Entrevistada (o)	Formação
Entrevistada A	Graduação: Filosofia e Ciências biológicas. Pós-Graduação: Psicopedagogia e Orientação Educacional.
Entrevistada B	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Teorias e Metodologias da Educação. Gestão Escolar. Curso Específico para trabalhar com Educação Especial. Cursos para trabalhar com Educação Infantil
Entrevistada C	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Séries iniciais
Entrevistada D	Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Educação Infantil e Especialização para Deficiência Intelectual e Múltipla.
Entrevistada E	Ensino Médio: Magistério. Cursos: Educação Infantil e Séries Iniciais.
Entrevistada F	Graduação: Ciências Biológicas. Pós-Graduação: Interdisciplinaridade na Educação Básica.
Entrevistada G	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Educação Artística - Habilitação em desenho. Curso: Pré- escola. Pós-Graduação: Educação Interdisciplinar.
Entrevistada H	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Educação Interdisciplinar com Ênfase em Psicopedagogia.
Entrevistada I	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Letras- português, espanhol e respectivas literaturas. Pós-Graduação: Interdisciplinaridade. Cursos: Alfabetização- nível I e II; Educação Infantil; Coordenação Pedagógica;
Entrevistada J	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Educação Interdisciplinar. Curso de Educação Especial.

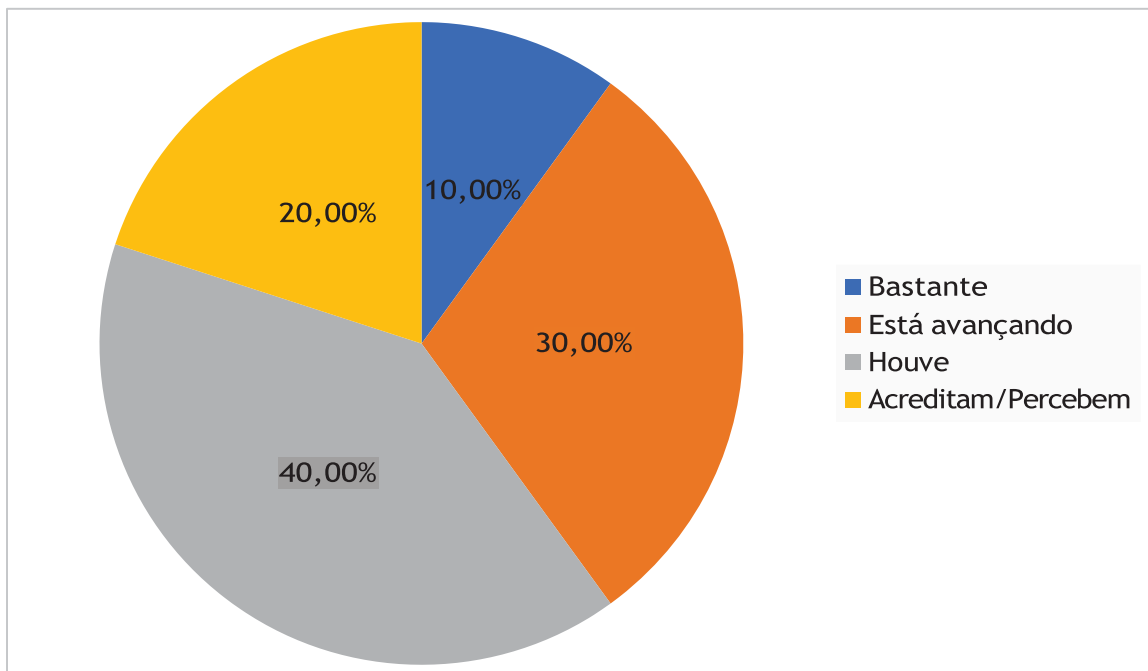
Entrevistada K	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Interdisciplinaridade
Entrevistada L	Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Interdisciplinaridade.
Entrevistada M	Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Educação Infantil e Interdisciplinaridade.
Entrevistada N	Graduação: Educação Física. Pós-Graduação: Educação Especial Inclusiva.
Entrevistada O	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Interdisciplinaridade
Entrevistada P	Graduação: Letras e Pedagogia. Pós-Graduação: Educação Interdisciplinar e Educação Especial. Cursos: Informática aplicada a Educação; Itinerários formativos do novo ensino médio (Mundo do Trabalho, Projeto de Vida e Educação Ambiental) Inter-relações entre Arte, Tecnologia e Educação.
Entrevistada Q	Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Neuroeducação: Neurociência e Educação e Educação Interdisciplinar com Ênfase em Jogos e Atividades Lúdicas. Curso: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Seminários de Educação Infantil.
Entrevistada R	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Ciências Biológicas. Pós-Graduação: Mídias na Educação e Interdisciplinaridade na Educação Básica. Mestrado: Políticas e Administração em Educação.
Entrevistada S	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Pedagogia. Pós-Graduação: Educação Especial e Inclusiva.
Entrevistada T	Ensino Médio: Magistério. Graduação: Educação Artística. Pós-Graduação: Educação Infantil e Especialização para Deficiência Intelectual e Múltipla.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As Tabelas 1 e 2 têm por objetivo informar a função exercida e a idade dos entrevistados e se essa categorização influenciou nas respostas quanto as relações de gênero no ambiente

escolar principalmente na percepção da mudança. Ao serem questionados se houve mudanças ao longo destes 30 anos na forma de tratamento quanto ao gênero, podemos observar no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Mudanças quanto ao gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os entrevistados responderam afirmativamente quando questionados sobre as mudanças, observa-se que 50% afirmam que houve sim mudanças. Como por exemplo: apenas dois entrevistados responderam que com certeza muitas mudanças ocorreram nos últimos trinta anos, estão convictos quanto a isso, os demais acreditam ou percebem mudanças mas que ainda estáse avançando nesta questão. Por outro lado nenhum dos entrevistados relatou não ter ocorridomudanças, por menor que seja elas existem sim. Quanto a faixa etária dos mesmos, não houve influência na resposta, tanto neste exemplo como nas demais respostas. É importante destacarque neste caso em específico os mesmos são do sexo masculino, portanto na visão do homem as mudanças ocorreram.

Torna-se fundamental salientar que por se tratarem de três espaços distintos alguns relatos dos entrevistados tem o enfoque direcionado para a sua área de atuação, por isso pode ocorrer diferentes perspectivas quanto ao tema gênero, como também ao nível de mudanças percebidas em sua escola. É importante ressaltar que se tratam de mudanças, mas não significa que os problemas foram superados. No Quadro 6 podemos visualizar as principais mudanças

ocorridas nas escolas no tratamento dispensado quanto ao gênero, segundo o grupo de professores entrevistados:

Quadro 7 - Principais mudanças

1	Questões esportivas – participação feminina nas diversas modalidades esportivas (não mais como expectadora)
2	Vestimentas – uso de roupas de forma mais livre sem designação de cores ou modelos específicos quanto ao gênero
3	Fim das filas separadas por gênero
4	Brincadeiras e atividades desenvolvidas em grupo e não mais separadas por gênero
5	Quebra do paradigma de cores: azul para meninos, rosa para meninas
6	Regras de convivência e normas: independente ao gênero
7	Visual – o corte de cabelo e cor conforme a individualidade do sujeito, sem ter que seguir padrões antes estabelecidos (homem cabelo curto – mulher cabelo comprido...)
8	Brinquedos sem especificação do gênero
9	A luta das mulheres por seus direitos: hoje as meninas se impõem mais frente aos meninos
10	Maior liberdade de escolha e igualdade de direitos
11	Quebra de Tabus: virgindade, homem provedor, mulher para casar, separações....
12	Relacionamento entre pessoas do mesmo sexo
13	Uma redução dos diferenciais entre mulheres e homens em relação as carreiras antes vistas como masculinas ou femininas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos relatos dos entrevistados.

Quanto a questão número 8, os entrevistados relataram que percebem que algumas famílias tem fortemente essas distinções entre meninos e meninas, principalmente em relação aos brinquedos, meninas brincam com bonecas e meninos com carrinhos. Bastante visível no início do ano quando a escola solicita um brinquedo para ser deixado na sala de aula para uso coletivo, a maioria das famílias procura trazer brinquedos diversos para meninos ou meninas, mas uma minoria ainda faz essa distinção. De um modo geral essa questão dos brinquedos avançou muito nos últimos anos. Para uma entrevistada:

Acredito que sim, porque enquanto professores a gente procura assim ...trabalhar de forma interativa. Sem separar mais gêneros como era no passado, de menino estar brincando sim com bonecas porque não de meninas estar brincando de futebol e assim eles interagindo de forma homogênea digamos então a gente busca alternativa sim para mudar essa visão para mudar essa cultura mesmo sabendo que algo um pouco demorado. Mas a gente devagarzinho a gente vai vai trabalhandomesmo a questão das cores? A essa cor é de menina essa cor é de menino, então a gente procura intensificar aqui a cor é de todos que é assim uma liberdade na decisão das cores na decisão dos brinquedos na decisão da realização de coisas lúdicas. Então a gente começa por aí para que as famílias também vão percebendo essas mudanças e vão tendo assim uma postura diferente dessa posturatradicional e conservadorista e hierárquica também que o passado fortemente nos remete ainda nesse momento (ENTREVISTADA I, 2021).

No relato acima observa-se que os professores buscam alternativas para mudar essas questões referentes a diferenciação quanto a brinquedos diferentes ao gênero, como também nas questões de cores específicas para meninos e meninas. Relata “com certeza... por que a gente na escola pode reproduzir, reproduz muitas vezes, então é preciso também que a escola permita abertura para, para aquilo que vem mudando e se transformando...”(ENTREVISTADO A, 2021). Outro ponto relatado principalmente pelos educadores com maior tempo de trabalho no magistério refere-se a cobrança no comportamento esperado de meninas e meninos quanto a diferenciação entre elas serem mais frágeis e eles mais valentes ou de separar atividades e brincadeiras com base nestas características.

Nas questões esportivas ocorreram mudanças, uma área onde os avanços são os mais perceptíveis, conforme a narrativa

agora é pensado de atividades para as meninas fazerem é .. é.. as meninas são vistasna escola. As meninas eu acho que tem mais liberdade também nessa questão das escolhas, tantas meninas como os meninos têm mais liberdades nessa questão das escolhas, mas sempre vai haver as exceções (ENTREVISTADA C, 2021).

Que vem de encontro as palavras da entrevistada J (2021) “ ... hoje em dia tem até time de futebol feminino e assuntos tratados mostrando que todos tem liberdade de escolha, igualdade de direitos, quanto não há discriminação acredito que mais aberta a essa discussão”. Segundo o relato da entrevistada B (2021) sobre o respeito quanto a diferença “ eu vejo positivo porque é de respeito as ideias ou as escolhas de cada um... acho que tem mudança sim significativas dentro do respeito”. De uma maneira geral os entrevistados afirmam que o respeito é a base para uma convivência harmoniosa entre os diferentes indivíduos e que atualmente esse assunto está sendo mais discutido. Assim:

estamos avançando, na igualdade... então se trabalha já muito mais essa questão nas escolas, a questão de preconceito... nas aulas é esses assuntos são discutidos, são

trabalhados de diferentes formas... não só em uma única disciplina, mas acho que de forma interdisciplinar...os professores trabalham e cada vez mais acho que está avançando para deixar esse... esse tabu de não talvez não falar sobre... sobre o gênero ou essa... é essa questão cultural que vem conosco sempre, mas eu acho que cada vez mais está avançando para que tenha igualdade de gênero devagarinho, mas... ta... avançando sim (ENTREVISTADA N, 2021).

A escola além da família, da igreja e demais instituições legais são importantes no processo que constitui o gênero e a sexualidade. Louro (2008, p.21) “hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que as autorizam a ditar-lhe normas”. Durante a análise dos livros de ocorrências e normas das escolas pesquisadas foram encontrados um número pouco expressivo de registros sobre a tema homossexualidade. As poucas narrativas encontram assim descritas: “ O aluno P tem chamado de “veado” o colega A” (ATA n. 167, 2011) ou “ O aluno L disse estar sendo discriminado pelos demais colegas V, C e R , segundo o aluno L a turma catorze está chamando-o de “veado” por ser o número vinte e quatro da chamada” (ATA n. 574, 2009).

As narrativas acima são enquadradas pela escola como bullying ou conduta inapropriada/inadequada vale ressaltar que esse problema é tanto feminino como masculino. Para Homem e Calligaris (2019, p. 115) chamar o outro de “seu viadinho é um enunciado clássico de assédio. Você não é homem suficiente, é mulherzinha”. Bourdieu (2012, p. 66) esclarece que essas condutas são formas de demonstrar coragem, uma exibição de bravura e portanto perigosas. E que “encontram seu princípio, paradoxalmente, no medo de perder a estima ou consideração do grupo, de quebrar a cara diante dos companheiros e de ser remetido à categoria, tipicamente feminina, dos fracos, dos delicados, dos mulherzinhas, dos veados”. Os professores também relatam que ouvem frequentemente “expressões assim parece um veado” (ENTREVISTADO A, 2021) no cotidiano das escolas, como uma forma de desqualificar o outro. Portanto, o feminino é objeto de recálque tanto na mulher quanto no homem. Também foram encontrados alguns registros como

recebemos a presença dos pais do aluno M relatando fatos que estariam acontecendo no período do recreio dentro do banheiro como tentativa de abuso sexual praticado pelos colegas do menino R e L ...através da conversa com os pais ele relatou o fato ocorrido, dizendo que com isso receberia em troca salgadinhos, etc (ATA n. 80, 2005).

Neste último relato a escola como providência chamou os pais dos meninos envolvidos e o conselho tutelar. A maioria das ocorrências foram registradas com o tema dentro de um

contexto de obscenidade, palavras maldosas ou atitudes impróprias, não citando o que exatamente seriam palavras de baixo calão ou imorais. Além da palavra veado outras como gata, bicha, gostosa, louca entre tantas são formas de reafirmar uma opressão, é como se o feminino fosse algo proibido indiferente ao lugar e ao corpo. Foi observado que ao contrário dos registros em atas, durante as entrevistas alguns professores comentaram sobre a questão da sexualidade, das diferenças ou homossexualidade. De acordo com as entrevistas:

Com certeza, com certeza, hoje pelo menos na nossa escola aqui existe assim uma grande, um grande, um trabalho bonito de valorização equilibrada, de não discriminação, não aprofundamento dessas divisões, inclusive nessas manifestações, homossexuais e tal, que agente sabe que tem essas realidades, mas que as pessoas precisam ser reconhecidas aquilo que são, e como se diz, não precisa fazer propaganda mas aceitar, incluir e respeitar, acolher e nesse sentido se tem essa proposta, de acolhimento de todas as diferenças, de todos então eu acredito que está havendo uma grande evolução. Aquelas antigamente tinha muita brincadeira em relação a isso, e essas brincadeiras manifestam um tipo de consciência, um tipo de pensamento (ENTREVISTADO A, 2021).

Corroborando com essa ideia

Sim, a gente tinha muito aquela a fila dos meninos, a fila das meninas, esse lado é das meninas, essa brincadeira aqui é dos meninos, só que depois com o tempo que a gente foi estudando, foi melhorando a gente começou a colocar o trabalho em grupo ... mas isso é uma longa caminhada, eu acho que o próprio professor tem que se trabalhar e entender como ta trabalhando pra poder trabalhar essa questão de gêneros, ai você volta pela igualdade...que você não ta valorizando só quem é homem equem é mulher mas enfim valorizando o ser humano, e a vida sexual cada um segue do jeito que achar melhor (ENTREVISTADA E, 2021).

Os dois testemunhos mostram uma mudança principalmente na dinâmica escolar, o grupo de professores procura realizar um trabalho de valorização e de respeito à todos, incluindo as manifestações homossexuais, através do acolhimento das diferenças, partindo do pressuposto que as brincadeiras e a divisão de grupos revelam um certo tipo de consciência social eles elaboram o trabalho pedagógico voltado para a igualdade, onde se valoriza o ser humano. Também foi possível observar que se trata de uma longa caminhada, onde cada educador precisou se autoconhecer para poder desenvolver um trabalho reflexivo dentro da perspectiva de gênero.

A entrevistada H (2021) afirmou “quando comecei a lecionar a gente reproduzia aquilo que a gente tinha de conhecimentos” e segundo a entrevistada D (2021) “a gente quando é principiante a gente acha que é tudo diferente, mas não é assim, tu tem que ir andando conforme a música toca, não adianta, não adianta, quando eu fui pra escola achei que ia inovar um monte e acabei caindo no mesmo ritmo dos outros professores”. Com base nesses relatos, foi possível

identificar que muitos educadores iniciam sua carreira cheios de ideias e com vontade de fazer a mudança, mas dependendo do grupo escolar acabam repetindo o padrão da escola, que tanto podem ser para ações que visam a mudança ou permanência. Assim, é importante ressaltar que o diferencial se encontra na capacidade do professor se reinventar frente as diferenças. A importância dos momentos de estudos realizados nas escolas, na troca de experiências e na formação continuada oferecida pelos gestores municipais e estaduais.

Ao falarmos em gênero evidenciamos que existem mais que os gêneros masculino e feminino, esse binarismo de gênero. Percebe-se que a sociedade empenha-se para que as pessoas tenham uma única identidade de gênero, que a mesma seja determinada pelo sexo, tida como natural e normal. Pesquisadores como Louro (1997), Colling (2018) e Homem e Calligaris (2019) argumentam que todos os indivíduos possuem identidade de gênero. Como vimos, a mesma diz respeito ao gênero que o indivíduo se identifica, independente das suas características biológicas (sexo). É a identificação que a pessoa faz com o masculino ou feminino, embora atualmente observa-se que essas identidades podem estar embaralhadas e serem diversificadas, não podemos mais pensar que existe apenas duas identidades de gênero, porque assim estaríamos excluindo um grande número de pessoas que possuem outra identificação, é o caso dos transgêneros, travestis, transexuais...

Essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui é considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 1997, p. 27).

Não existe um momento certo para que a identidade de gênero seja estabelecida na vida do indivíduo, pode ser no nascimento, na adolescência ou quando adulto elas vão sendo construídas e são suscetíveis de transformações, pois se tratam de relações sociais não finalizadas. Para Louro (1997, p. 31) é preciso “desconstruir a polaridade rígida dos gêneros” e complementa que a desconstrução é contrária a lógica fixa e natural dos gêneros. Nesse sentido, qual é o significado da diferença, se ela é cultural o problema então se encontraria na forma de arquitetar as diferenças, “sejam elas consideradas culturais, sociais ou subjetivas em relação ao homem – sendo ele a medida, o padrão, a referência de todo discurso legitimado” (LOURO, 1997, p. 33).

A identidade de gênero depende da significação que lhe é dada, portanto é uma construção social e cultural. “A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que eu não sou: a definição da minha identidade é sempre dependente da identidade do outro” (SILVA, 1999, p. 106). Dessa forma, na questão da sexualidade a heterossexualidade é vista como a dominante, a hegemônica e portanto, normal. O normal é pretensioso, não precisa ser anunciado e mesmo aparentemente invisível se torna presente, nesse processo, a homossexualidade é entendida como um desvio ou algo anormal, essa “identidade marcada continua representada como diferente, continua sendo apresentada e referida pela ótica de quem é dominante” (LOURO, 2011, p. 68).

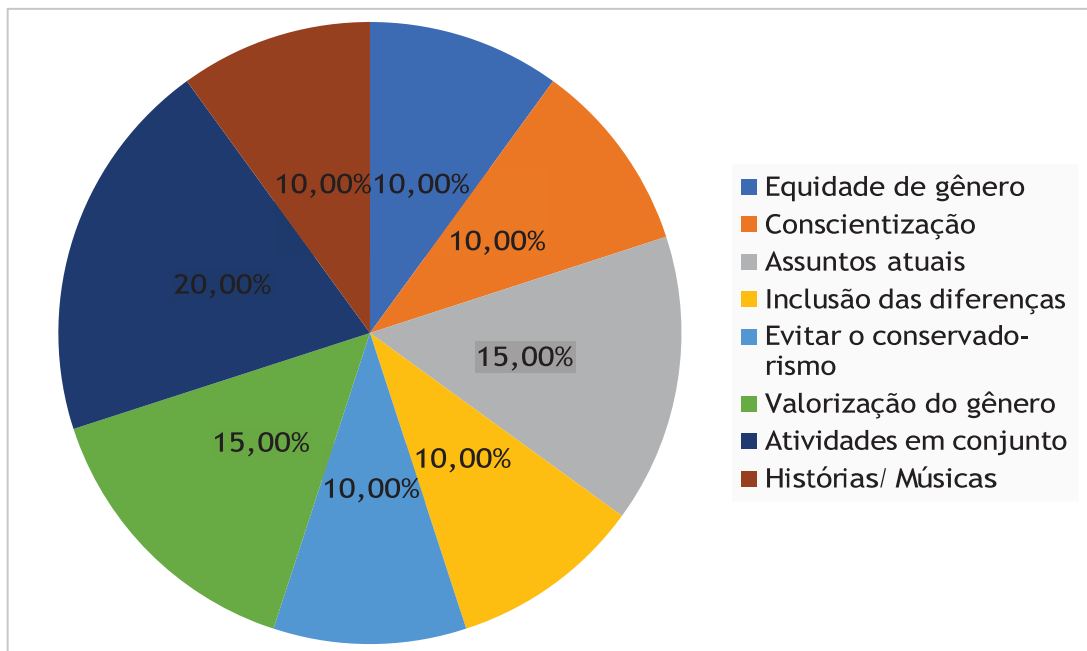
Quanto a diferença, ela é construída dentro do contexto das relações, nos “discursos e nas práticas envolvidas no processo de masculinização se veem inundados pela preocupação em afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão pela homossexualidade são cultivados em associação à heterossexualidade” (LOURO, 2011, p. 67). Como observamos a homossexualidade circula pelas salas de aulas, corredores, banheiros e recreio das escolas, juntamente com a homofobia que é um conceito contraditório ainda, “criado para pensar a repulsa geral às pessoas homossexuais, ou fobia aos homossexuais” (COLLING, 2018, p. 41). Esse conceito é utilizado para definir atitudes ou comportamentos de preconceito contra os indivíduos com outra identidade de gênero, “pode se expressar ainda numa espécie de terror em relação à perda do gênero, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher reais ou autênticos/as” (LOURO, 1997, p. 28 e 29).

Muitos professores relatam a homossexualidade como algo que inicialmente os chocou, mas agora estão se habituando a ver pelos corredores escolares menina de mãos dadas ou abraçadas com outra menina como também menino com menino. Mas, para isso foi necessária uma longa caminhada com estudos e formações, conforme esclarece “todos são iguais indiferentes de qualquer gênero, raça, cor enfim todos somos iguais e eu acho que essa é a parte boa do processo de qualificação os professores também aprendem mais e sabem diferenciar as coisas também de uma forma melhor” (ENTREVISTADA G, 2021).

Em virtude do exposto acima, percebe-se o empenho das escolas e de grupo de professores em trabalhar com práticas que desenvolvam a equidade de gênero. Quando questionados sobre isso, os entrevistados foram unânimes em dizer que tentam realizar diversas atividades, mas que muitas vezes esbarram em questões culturais, familiares ou sociais, existia e ainda se faz presente “uma história, uma cultura de gênero, e que gênero era, pelo menos, construído, se não imposto, culturalmente” (HOMEM; CALLIGARIS, 2019, p. 8).

No Gráfico 9 pode-se visualizar o que as escolas e/ou grupos de professores procuram realizar através das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula sobre as questões de gênero no período de 1990 a 2020 nas três escolas pesquisadas.

Gráfico 10 - Práticas para equidade de gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme o Gráfico 10 visualizamos duas situações: primeiramente indiferente ao espaço que os educadores desempenham suas funções, todos procuram realizar uma ou outra atividade/abordagem referentes ao gênero. Em segundo que a diferença se encontra na forma em que o assunto é aprofundado, ou seja mesmo atuando na educação infantil os professores promoveram ações para equidade entre os gêneros.

De acordo com o levantamento feito através das entrevistas, para alguns professores e professoras ainda é difícil assumir que há essa diversidade de identidades de gênero, porque por um lado não sabem o que fazer com esse grupo de pessoas que quer viver como diferente e por outro lado como eles próprios lidam subjetivamente com essa diversidade. Como observamos na narrativa a seguir:

Sim dentro de um trabalho pedagógico assim inclusivo... Onde todos os envolvidos conseguem ter esse olhar é possível fazer porém como as pessoas são muito diferentes umas das outras e carregam essas marcas vamos dizer assim da educação familiar ou do espaço onde viveu nem sempre isso é possível porque querendo ou não nós como professores muitas vezes revelamos algo que está guardado dentro da gente. Então

nem sempre se consegue não por não querer fazer essa igualdade mas pela situação toda de vivência que a gente tem... hoje eu não vejo assim que tenha aquela rigidez: isso não pode ou aquilo não pode. Mas nas entrelinhas ainda é possível perceber, essa diferenciação (ENTREVISTADA B, 2021).

Para outra entrevistada:

Assim, hoje existem muitas siglas, e hoje assim tu vê que, o guri nasce guri, meu deus nasce a criança a gente vai lá é sexo masculino, a menina nossa enfim, só que depois, pra mim tá bem confuso isso, daí depois a gente já vê menininha namorando com menina, menino namorando com menino, tem pessoas tentando se enquadrar em diversos grupos que eu não sei direito ainda... mas enfim pra mim é bastante confuso ainda, eu diante de todas essas siglas que tem, de tudo isso que tá surgindo novo, eu acho que teria que se estudar um pouco mais ainda, eu teria dificuldade, porque é, me parece confuso (ENTREVISTADA E, 2021).

Como se pode observar nesse testemunho, os professores também não se sentem seguros nas questões que envolvem a sexualidade e expressam suas dúvidas. Nesse sentido o campo educacional procura constantemente formas de integração e entendimento sobre o tema. Na maioria dos casos, os professores acreditam que ao vencerem as suas próprias barreiras internas, seus preconceitos e medos sobre determinados assuntos conseguem trabalhar de forma mais assertiva. Tendo em vista que os mesmos são frutos de uma construção social, que deles foram e ainda são esperados certos comportamentos, nem todos conseguem aceitar essas mudanças, mas repetam.

Dessa forma, no município de Getúlio Vargas, as ações desenvolvidas nessas escolas são diferentes, para isso precisamos levar em consideração o nível de ensino e o grupo de professores. Na escola de Educação Infantil Olivo Castelli, o nível de abordagem é menor, não há resistência quanto as diferenças, a escola e os professores trabalham no coletivo. Na escola Apae, por se tratar de um espaço diferenciado, onde as questões de sexualidade são mais afloradas, a vigilância dos corpos é intensa, são realizadas ações individualizadas e em grupos com a participação dos professores e psicólogos que atuam na entidade, nesse caso existe o controle e a prevenção, procuram desenvolver atividades para a equidade de gênero, mas o foco se concentra na inclusão social de seus usuários. Por fim, o Colégio Antonio Scussel, onde se viu e viveu intensamente as mudanças nesses últimos 30 anos é o espaço mais diverso possível, onde as diferenças são mais visíveis. Nessa escola a abordagem é diversificada, a maioria dos professores promovem ações e questionam as relações de gênero e a sexualidade, mas a escola não consegue realizar um trabalho que abrange o todo.

Como lê-se no relato “tem que levar em conta também algumas individualidades, temos que levar em conta a escola, na experiência daqui dessa escola” (ENTREVISTADO A, 2021). Assim, as ações são individualizadas ou realizadas em grupos menores. As evidências sugerem um grupo de professores no qual nem todos se sentem preparados, outros acreditam que o conteúdo é que deva ser levado em consideração e o que o tema deve ser trabalho nas aulas de português, filosofia, sociologia, história e biologia.

Trata-se de três escolas e seus respectivos professores, nas entrelinhas deixam claro que faltam políticas públicas e incentivos para que se desenvolva ações concretas quanto as questões de gênero e sexualidade, que a escola tenta fazer sua parte mas o pouco que se avança não repercute em grandes mudanças na sociedade. Assim, por um lado, vimos que os professores são facilitadores da reprodução social no ambiente escolar, por outro é esse mesmo professor quem faz a crítica social, é o agente da mudança. Nesse sentido, a escola se torna um espaço da contradição e a função do professor se torna ambígua. Finalizando com a ideia de Silva (1999) que tolerar as diferenças implica em uma certa superioridade por quem está fazendo isso, a ideia da tolerância remete a algo generoso, por isso de uma forma mais crítica as mesmas não devem ser apenas respeitadas ou toleradas precisam ser confrontadas na base da produção da diferença, ou seja, as relações de poder.

CONCLUSÃO

Os registros nos livros de atas e ocorrências das escolas pesquisadas e os relatos coletados por meio das entrevistas, quando interpretados, permitem escrever uma narrativa histórica de como foram concebidas as relações de gênero nas escolas do município de Getúlio Vargas. Mostraram-se ricos em possibilidades interpretativas, viabilizando assim uma análise criteriosa na documentação com o fim específico de compreender as permanências e as mudanças ocorridas nas representações, nos comportamentos e nas práticas desenvolvidas nas referidas escolas. Auxiliaram na reflexão, alguns pressupostos teórico-metodológicos que abordam o tema das relações de gênero no ambiente escolar e a interpretação histórica dessa dinâmica social.

O estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: Como se desenvolveram, historicamente, as relações de gênero em escolas de Getúlio Vargas? Na primeira etapa do trabalho, apontou-se os elementos que compuseram a historiografia das mulheres. Dissertou-se acerca da história das mulheres e discutiu-se o conceito de gênero, o movimento feminista e o sistema patriarcal.

No município de Getúlio Vargas, é bastante visível a presença de imigrantes italianos e alemães, o que contribuiu para a formação dos valores locais. A religiosidade é uma característica muito forte, o que influenciou, juntamente com o sistema patriarcal, na criação de um modelo social conservador, favorecendo a manutenção e reprodução pelas escolas ao longo dos anos, dos papéis socialmente destinados aos homens e as mulheres. Evidenciou-se que, conforme o tempo e a época, eles podem mudar e que a construção desses papéis baseados no gênero trazem implicações na formação da identidade dos sujeitos, pois favorecem uma dinâmica de relações de poder.

Foram analisados 342 registros de ocorrências, de três escolas, no período de 1990 a 2020 e que foram respondendo aos objetivos lançados no início da pesquisa, ao mesmo tempo que novas questões relevantes foram surgindo. A partir da leitura e interpretação das narrativas contidas nos livros de atas, apresentaram-se os sujeitos, suas práticas e representações sociais. Evidenciou-se a presença das famílias nas escolas, mas a participação em sua maioria é efetivada pela mulher/mãe.

As questões de gênero foram observadas nos documentos escolares e nos relatos dos entrevistados. Respondendo ao problema de pesquisa, conclui-se que existe todo um sistema de diferenciação social com base no tripé gênero, classe e etnia que tem como objetivo a

manutenção do poder, implicando em relações desiguais entre os indivíduos. Ao analisarmos as relações de gênero, encontramos um sistema que normatiza e disciplina o papel da mulher e do homem na sociedade. Chama-nos a atenção que a diferenciação de sexo indica uma correlação hierarquizada entre mulheres e homens, visto tanto na escola quanto socialmente.

A construção social das relações de gênero nas escolas do município de Getúlio Vargas seguiu a dinâmica social da época. Percebeu-se que na década de 1990, as escolas produziram e reproduziram situações que geraram discriminações e preconceitos. Inúmeras vezes as práticas escolares polarizaram as questões de gênero e os termos masculino e feminino foram utilizados em uma lógica binária. Observou-se no cotidiano das escolas normas e condutas que determinavam o que os alunos podiam ou não dizer e fazer, em muitos casos eram normas explícitas e em outros não. Por meio das narrativas, compreendemos práticas escolares diferentes entre meninos e meninas, o que favoreceu para a criação de estereótipos de gênero, separando os indivíduos em categorias, reforçando estigmas.

A partir do ano de 2000, as escolas passaram a refletir sobre o papel sexista e por muitas vezes excludente que estavam reproduzindo. Os professores começaram a questionar as diferenças entre os sexos, o sistema de poder e os privilégios para com um dos gêneros em detrimento de outro. Observou-se a intenção de muitos educadores em romper com os preconceitos, desconstruindo as estruturas binárias das relações de gênero, empenhando-se em rever os padrões normativos e culturais que reproduzem imagens e comportamentos de forma inflexível.

Nos deparamos com a realidade de alguns entrevistados que afirmaram que se sentem desconfortáveis ao abordarem a temática das relações de gênero e por isso possuem dificuldade em trabalhar com essas questões, principalmente as identidades de gênero. Relataram serem capazes de desenvolver atividades e reflexões que favoreçam a equidade entre mulheres e homens, mas para isso precisaram superar os próprios preconceitos. Os professores são conscientes de que apesar de haver uma maior discussão quanto ao tema gênero e sexualidade nas escolas, o resultado esperado não vem sendo alcançado: a diminuição das ocorrências de casos homofóbicos e sexistas continua alto.

Distinguiu-se nas três escolas ações ligadas às questões de gênero. Essas mudanças são efetivadas pelos professores observando o nível e a escola em que atuam. Observou-se na Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli o empenho em realizar atividades lúdico-educativas. Através de brincadeiras são oportunizados momentos para as crianças conviverem e a rotina escolar é pensada no coletivo, sem distinção de atividades por gênero. Na APAE, o trabalho direciona-se para reflexões sobre o respeito, o diálogo, como ser e agir no coletivo,

valorizando o potencial de cada um. O foco concentra-se nas questões referentes a sexualidade, tendo em vista o público atendido. Por sua vez no Colégio Antônio Scussel, procuram realizar atividades referentes ao gênero e à sexualidade, abordando temas como feminicídio, homossexualismo, grupos LGBT, com o objetivo de derrubar rótulos que estigmatizaram e estigmatizam as mulheres e grupos com orientações sexuais diversificadas. É importante esclarecer que o tema abordado na dissertação não é um problema superado, existem elementos superados, mas o problema das relações de gênero e sexualidade continuam.

REFERÊNCIAS

AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola e lazer. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Descolonizando nossos pensamentos: Por uma pedagogia descolonizada para a educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação básica, 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e Mitos**. Tradução Sergio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusões Européias do livro, 1970.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Código Eleitoral. **Decreto n. 21.076 de 24 de fevereiro de 1932**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1982.

CARNEIRO, Adriana. Educação, gênero e sexualidade: uma abordagem pedagógica e epistêmica. In: OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento; IIKIU, Luciana Graciele; RODAKIEWSKI, Paula (org.). **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Superintendência da Educação (SUED). Programa de desenvolvimento educacional. Equipe Pedagógica do PDE. Curitiba, v.1, 2010.

CAMARGO, Marli Elicker. **Conêgo Stanislaw Kostka Olejnik**. São José do Ouro: MB Artes Gráficas, 2016.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p. 37-51, 2009.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Superintendência de Educação a Distância. Salvador: UFBA, 2018. E-book. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30887/1/eBook%20-%20Genero%20e%20Sexualidade%20na%20Atualidade.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

DE BONI Luis A.; COSTA Rovílio. **Os italianos do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 1979.

DECLERCQ, Christelle; MOREAU, Daniéle. As crianças não nascem meninos ou meninas: tornam-se um ou outro. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 36, p. 19-21, 2013.

FABRIS, Neivo Ângelo; SMANIOTTO, Maria Lúcia Carraro. **Getúlio Vargas 80 anos: a história político-administrativa do município**. Getúlio Vargas: Graffoluz, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIALDI, Silvestre. Educação e existência. In: DALLEGRAVE, Geci Maria Riboldi (coord.). **Alfabetização, espaços e desafios**. Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 1993, 101 p. (Série Interinstitucional Universidade-Educação Básica).

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GUERRA, Judite; GOMES, Sônia Maria; MACHADO, Vânia Araújo. Proposta pedagógica da Educação Infantil. **Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre: Gráfica V&C, 1999.

HOMEM, Maria; CALLIGARIS, Contardo. **Coisa de menina? Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo**. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **História & fotos**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/getulio-vargas/historico> Acesso em: 20 out. 2021

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

LÍRIO, Luciano de Carvalho. A construção histórica da adolescência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST, 2012, São Leopoldo. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul, v. 1, 2012, p. 1675-1688 . Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/14/120> Acesso em: 21 abr. 2022

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

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, set./dez. 2005.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: É possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

NARVAZ, Martha Giuduce; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão crítica. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 49-55, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/VwnvSnb886frZVkpBDpL4Xn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

NOGUEIRA, Leonardo; BEZERRA, Lucas. Relações patriarcais de gênero e formação econômico-social brasileira: pressupostos e fundamentos. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 151-169, ago/dez. 2018.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: Fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PEDRO, Joana Maria. Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, Franca, v. 24, n. 1, p. 01-10, 2005.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 01-18, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rWNRkfDygZwFKmR3NMDk94S/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Apresentação In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

RIBEIRO, Débora; NEVES, Flávia; MOREIRA, Carolina Sueto. DICIO. **Dicionário Online de Português**. 2009-2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/infancia/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROSSATO, Ricardo. Sociologia da educação: para quê? **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 1-147, Ed. Universidade de Passo Fundo, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SARTORI, Jerônimo. Trabalho e educação: uma visão dialética. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 1-147, Ed. Universidade de Passo Fundo, 1996.

SCOTT, Ana Sílvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 01-10, 2007.

STUMPF, Léo; RANZOLIN, Conrado. **Monografia do Município de Getúlio Vargas**. Erechim: Tipografia Modelo, 1952.

TAGLIARI, Pedro Antônio. **A chegada**. Erechim: São Cristovão, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, Campinas, 2002.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A Descolonização de saberes e poderes acerca da infância na formação continuada de professores: um diálogo entre a pesquisa acadêmica e o assessoramento pedagógico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério de Educação. Secretaria de Educação básica, 2016.

WIKIMEDIA. Disponível em:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/1a/RioGrandedoSul_MesoMicroMunicip.svg/2371px-RioGrandedoSul_MesoMicroMunicip.svg.png. Acesso em: 20 jul. 2022.

WOLFF, Cristina Scheibe; POSSAS, Lidia M. Vianna. Escrevendo a história no feminino. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 01-03, 2005.

WOLFF, Cristina Scheibe. Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

WOLFF, Cristina Scheibe. Profissões, trabalhos: coisas de mulheres. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 01-03, 2010.

FONTES

Livros de Atas e Ocorrências. Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli. Ano 2013 – 2020. Getúlio Vargas

Livros de Atas e Ocorrências. Escola de Educação Especial APAE. Ano 1990 – 2020. Getúlio Vargas.

Livros de Atas e Ocorrências. Colégio Estadual Antônio Scussel. Ano 1990 - 2020. Getúlio Vargas

Proposta Política Pedagógica. Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli. Getúlio Vargas: 2020

Proposta Política Pedagógica. Escola de Educação Especial APAE. Getúlio Vargas: 2010

Proposta Política Pedagógica. Colégio Estadual Antônio Scussel. Getúlio Vargas: 2014.

Rio Grande do Sul. Decreto 14.428 de 21 de junho de 1961

Rio Grande do Sul. Decreto 31.599 de 24 de janeiro de 1972.

ANEXO A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Nome:

Gênero:

Data de nascimento:

Tempo de atuação no magistério: Desde:

- 1- Como eram as relações de gênero em sua escola?
- 2- Existiram diferenças na forma de tratamento por parte dos professores em relação aos meninos e as meninas?
- 3- Existiram diferenças na forma de tratamento entre os próprios alunos?
- 4- Haviam diferenças na forma de tratamento entre professoras e professores?
- 5- Quanto a equipe diretiva da escola o tratamento dispensado é o mesmo para todos ou há diferenças quanto ao gênero?
- 6- Que falas poderia citar que fizeram parte do ambiente escolar na sua época?
- 7- Dentro de tudo o que você já vivenciou é possível afirmar que a escola em algum momento reforçou questões de desigualdade de gênero?
- 8- Desde que começou a atuar na escola houveram mudanças na forma de tratamento quanto ao gênero? Poderia citar exemplos?
- 9- Em sua opinião a escola através de suas práticas consegue trabalhar para a igualdade de gênero?

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações de gênero em escolas de Getúlio Vargas RS, 1990-2020

Pesquisador: Eliane Bruneto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52294321.0.0000.5342

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.071.819

Apresentação do Projeto:

A pesquisa faz parte da dissertação da Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo e se insere no campo da História Social, dialogando com a Educação e o Direito. A metodologia de pesquisa inclui a análise documental e entrevistas com pessoas ligadas com as escolas do município de Getúlio Vargas RS. Objetiva narrar e compreender a história das mulheres a partir das relações de gênero que são estabelecidas dentro das três escolas, como três casos representativos de uma experiência maior, que existe em nível nacional. Atenta, entretanto, para as particularidades regionais. A investigação justifica-se pela relevância do tema para a sociedade e para o conhecimento científico, pois amplia a compreensão da história da educação, especialmente no município de Getúlio Vargas RS. O objetivo da pesquisa é, analisar, historicamente, como ocorreram as relações de gênero no período de 1990 a 2020, em três escolas de Getúlio Vargas, RS e compreender como essas relações contribuíram para manter ou mudar a ordem e os poderes estabelecidos socialmente. Os procedimentos metodológicos encontram-se enunciados e descritos resumidamente. A população envolvida compreende o quadro de professores e gestores das três escolas, totalizando 20 entrevistados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Pesquisar como ocorreram, historicamente, as relações de gênero em três escolas de Getúlio

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.071.819

Vargas, RS, no período de 1990 a 2020.

Objetivos Secundários:

- Compreender como as relações de gênero contribuíram para manter ou mudar a ordem e os poderes estabelecidos socialmente.
- Contextualizar as relações de gênero nas escolas estudadas a partir dos movimentos feministas do final do século XX.
- Contextualizar as relações de gênero nas escolas estudadas a partir da história da Educação brasileira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

1) Lembrar aspectos desagradáveis de sua trajetória individual ou social na medida em que rememora a história vivida como gestor, professor envolvidas nas relações de gênero na escola. Em caso de desconforto ao rememorar, a pesquisadora o encaminhará para um profissional qualificado da psicologia. 2) Como a entrevista será presencial, ela observará todas as orientações relativas ao distanciamento social, isolamento e utilização de equipamentos de proteção individual para prevenção ou minimização do risco de contágio do Covid-19, tais como máscara de proteção individual cobrindo boca e nariz, álcool em gel para higienizar as mãos e utensílios e realizada ambiente ventilado. Em caso de contágio e evidentes sintomas, o entrevistado será encaminhado para atendimento médico.

Benefícios:

A construção de um conhecimento histórico sobre as relações de gênero no âmbito escolar, que estará disponível, também, para os entrevistados e demais moradores de Getúlio Vargas RS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de dissertação do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da UPF. Apresenta uma justificativa procedente e a delimitação do tema é adequada. A investigação será realizada tendo por referência a documentação e registros das escolas e os depoimentos decorrentes de uma entrevista com professores e gestores da escola. A previsão é atingir cerca de 20 entrevistados. A metodologia enunciada é da "História oral", que consiste em: 1) gravar as entrevistas na forma de áudio; 2) transcrever as entrevistas, adequando o vocabulário incorreto, mas mantendo fidelidade às ideias; 3) interpretar as entrevistas, relacionando-as com o contexto histórico mais amplo e com outras publicações acadêmicas sobre temas próximos ou relacionados (PORTELLI, 1997; MEIHY, 2002). As pendências indicadas foram solucionadas.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.071.819

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções n. 466/12 e n. 510/16 do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1812617.pdf	28/10/2021 14:58:54		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetotres.pdf	28/10/2021 14:58:13	MARCOS GERHARDT	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoelianetres.pdf	28/10/2021 14:57:40	MARCOS GERHARDT	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaranaoiniciada.pdf	14/09/2021 20:23:54	MARCOS GERHARDT	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	14/09/2021 20:23:22	MARCOS GERHARDT	Aceito
Declaração de concordância	autorizacoescolas.pdf	12/09/2021 21:57:02	MARCOS GERHARDT	Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.071.819

Outros	instrumentocoletaeliane.pdf	12/09/2021 16:52:41	MARCOS GERHARDT	Aceito
--------	-----------------------------	------------------------	--------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 29 de Outubro de 2021

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br