

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA**

JOSÉ DO CARMO TEODORO JUNIOR

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR:
CONCEPÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS**

**BAURU
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
LICENCIATURA DE PEDAGOGIA**

JOSÉ DO CARMO TEODORO JUNIOR

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR:
CONCEPÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para a Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências – UNESP Campus Bauru, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina Argenti Perez.

**BAURU
2010**

Teodoro Junior, José do Carmo.

Relações de gênero no cotidiano escolar:
concepções, discursos e práticas / José do
Carmo Teodoro Junior 2010.

89 f. : il.

Orientador: Márcia Cristina Argenti Perez

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Gênero. 2. Educação. 3. Relações Sociais.
4. Práticas Educativas. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

JOSÉ DO CARMO TEODORO JUNIOR

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR:
CONCEPÇÕES, DISCURSOS E PRÁTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
como exigência parcial para a Conclusão do Curso
de Pedagogia da Faculdade de Ciências – UNESP
Campus Bauru.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Comissão Julgadora

Profª. Drª. Marcia C. Argenti Perez
Departamento de Educação da Faculdade de Ciências
UNESP/Bauru - Orientadora

Profª. Drª. Maria José da Silva Fernandes
Departamento de Educação da Faculdade de Ciências
UNESP/Bauru
1º Examinador

Profª. Msª. Rita de Cássia Bastos Zuquieri
Secretaria Municipal de Educação de Bauru
2º Examinador

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Clarice e José, por todo o carinho e amor incondicional.

À Profª Márcia por toda dedicação, paciência e apoio no desenvolvimento desse trabalho.

Aos meus colegas de sala por alguns dos melhores anos da minha vida.

Às minhas colegas de banco: Letícia, Izabella e Thalita por terem colorido a minha vida com todo o caos da confusão.

RESUMO

O conceito de gênero propõe que as diferenças e desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres são histórica e culturalmente construídas. Dessa maneira, os significados e representações de gênero são constituídos e reconstituídos no campo do social por meio das variadas instituições, práticas e relações que a constitui. A escola enquanto instituição responsável pela educação formal de crianças, jovens e adultos, produz e reproduz discursos que (re)constituem significados, representações e identidades dos gênero. Partindo desse pressuposto, essa pesquisa tem por objetivo a análise das práticas rotineiras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo acerca das relações de gênero. Assim, esse estudo visa abordar como os discursos e posicionamentos de professores, alunos e outros sujeitos produzem e reproduzem as representação e identidades de gênero. Para tanto, o estudo primeiramente apresenta um levantamento bibliográfico sobre o tema para, posteriormente, apresentar os resultados da pesquisa obtidos por meio do questionário aplicados aos professores e observação das práticas cotidianas da escola.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Relações Sociais.

ABSTRACT

Gender's concept understands that differences and inequalities established between men and women are historically and culturally constructed. In this way, the meanings and representations of gender are constituted and reconstituted in the social realm through various institutions, practices and relationships presents in a social group. The school as an institution responsible for the formal education of children, youth and adults, produces and reproduce speeches that (re)constitute meanings, identities and representations of gender. Based on this assumption, this research aims at analyzing the routine practices of kindergarten and early elementary school years at a public school in the state of Sao Paulo about gender relations. Therefore, this study aims to broach how discourses and attitudes of teachers, students and other subjects produce and reproduce the representation and gender identities. Form this purpose, the study first presents a literature about the subject to later present the research results obtained through the questionnaire applied with teachers and the daily school practices' observe of the school.

Keywords: Gender. Education. Social Relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	11
1.1 Estudos de gênero: origem e discussões atuais.....	11
1.2 Estudos de gênero na área da Educação.....	14
1.3 A construção do discurso de Gênero no Brasil.....	16
2 CONTEXTUALIZANDO O GÊNERO NAS RELAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS.....	19
2.1 Gênero: conceito, significados e categoria de análise.....	19
2.2 Gênero e práticas educativas	25
2.3 A construção do Gênero na escola	30
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 Procedimentos metodológicos.....	37
3.2 Universo da pesquisa.....	38
3.3 Trajetória da pesquisa.....	39
3.4 Análise dos dados.....	40
4 RESULTADOS.....	40
4.1 Concepções e percepções dos professores acerca da categoria Gênero: análise dos questionários.....	40
4.1.1 O que é gênero?.....	40
4.1.2 Diferenças e semelhanças no comportamento de meninos e meninas.....	42
4.1.3 Práticas educativas e relações de gênero.....	53
4.2 Relações de gênero: análise das representações e das práticas no cotidiano escolar.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES.....	87

INTRODUÇÃO

O conceito de gênero, apesar de sua amplitude, pode ser definido como o termo utilizado para teorizar a construção e a organização social do masculino e feminino em um contexto histórico-social específico. Nesse sentido, as significações e representações de masculinidade e feminilidade variam nas diversas sociedades em um determinado momento histórico.

Sendo assim, enfoca-se o caráter socioconstrutivista do gênero e sua função enquanto dispositivo social que normatiza, controla e organiza sociedades baseadas nas características fisiológicas dos sujeitos. Para tanto, os diversos grupos atribuem significados, comportamentos e expectativas diferentes à homens e mulheres.

As questões acerca das relações de gênero encontram-se como temáticas recorrentes em pesquisas como, por exemplo, as pesquisas realizadas por Guacira Lopes Louro, pelo Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) do qual a autora faz parte, por Mariza Correa, entre outros, que constituem uma grande parte das pesquisas sobre gênero realizadas no país nas últimas décadas.

Essa situação decorre da inclusão do debate em várias áreas e vertentes teóricas a partir dos movimentos sociais de finais da década de 1960 e das políticas e discursos voltadas à inclusão, à cidadania e à idéia de tolerância.

Na área da educação, as discussões sobre gênero têm abordado principalmente, as maneiras pelas quais os indivíduos constituem e reconstituem suas representações e identidades de gênero a partir das relações e das práticas educativas presentes nas diversas instituições do social.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo objetivou investigar as relações de gênero dentro do ambiente escolar. Para tanto, procuramos analisar como os discursos, concepções e posicionamento de alunos, professores e outros sujeitos escolares operam na (re)construção de representações e identidades de gênero.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos, sendo que no primeiro e segundo abordamos discussões acerca do tema a partir do levantamento bibliográfico, apresentando inicialmente a constituição de gênero enquanto categoria analítica, e, posteriormente uma contextualização sobre gênero, seus significados e sua (re)produção nas práticas educativas formas e informais.

O terceiro capítulo relatou os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Já o quarto capítulo apresentou os resultados da pesquisa empírica, sendo que a primeira parte

apresenta os relatos obtidos por meio do questionário, enquanto que a segunda parte apresenta algumas situações e episódios observados durante a realização da pesquisa.

Nesse sentido, destacamos a importância do presente estudo como forma de discussão no âmbito da educação da análise da função da escola como principal instituição responsável pela educação dos sujeitos. Por meio de práticas rotineiras e dos discursivos produzidos, a escola produz e reproduz representações de gênero e, conseqüentemente, as identidades sociais de seus alunos.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Estudos de gênero: origem e discussões atuais

Os estudos de gênero consistem na análise da organização das relações entre homens e mulheres em determinados contextos histórico-culturais. Esses trabalhos visam interpretar como uma dada sociedade e os diversos grupos dentro dela, compreendem e organizam as diferenças sexuais entre os indivíduos.

O debate acerca da questão de gênero tem sido temática recorrente em pesquisas teóricas no espaço acadêmico, no esforço de compreender não apenas a situação das mulheres e dos homossexuais nas relações hierarquizadas no espaço social, mas também a produção das identidades de homens e mulheres no interior de relações e práticas sociais.

O estudo de gênero é oriundo das transformações sociais e políticas ocorridas a partir da década de 1960. O período em questão é marcado pelo impulso de movimentos e manifestações de grupos sociais que reivindicavam a igualdade de direitos e a aceitação de outras formas de identidades. Entre esses grupos, destaca-se a atuação dos movimentos de gays e lésbicas, de negros, do movimento cultural e do movimento feminista.

As feministas anglo-saxãs foram responsáveis por introduzir o conceito de gênero na década de 1970, ao propor que as distinções baseadas no sexo tinham caráter fundamentalmente social, no esforço de romper com a crença da desigualdade entre homens e mulheres como um fenômeno natural, motivado apenas por razões biológicas imutáveis (LOURO, 1997; NAVARRO, 2005).

O uso do termo gênero pretendia enfatizar a construção social e cultural dos sexos, abordando a idéia de construção dos conceitos de masculino e feminino nos âmbitos das relações e práticas sociais. Pretendia-se demonstrar que as desigualdades e diferenças entre os sujeitos eram constituídas em um processo histórico, político, social e cultural.

Além disso, o conceito de gênero surgiu da necessidade da inclusão do tema nas Ciências Sociais, para que pudesse ser utilizado e respeitado como uma categoria de análise, e conseqüentemente, ser abordado em pesquisas acadêmicas. No entanto, o uso de gênero enquanto categoria analítica levantou inúmeros questionamentos e divergências.

Visando a aceitabilidade científica do campo de pesquisa relacionado ao estudo das mulheres, o conceito gênero apresentou tendência a neutralidade, pois enquanto o termo “estudo das mulheres” ou “história das mulheres” salienta a posição feminina como agentes sociais históricos, o termo “gênero” inclui as mulheres sem as

nomear, não se constituindo, criticamente, as análises sociais vigentes (SANTOS, 2007).

Ocorre que até a introdução do termo gênero, os estudos produzidos eram conhecidos como “Estudos da Mulher” e focavam, principalmente, o processo histórico de opressão e subalternidade social e política feminina e a sua ausência no âmbito cultural. Louro (1997) atenta que as estudiosas feministas organizavam-se em grupos específicos, e como consequência, acabavam por excluir e se excluírem da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico devido à não neutralidade de seus estudos. Nesse contexto, era comum que os acadêmicos deixassem que apenas as feministas tratassem de questões relacionadas às mulheres. Santos (2007) aponta que os pesquisadores não feministas compreendiam a temática dos estudos como relevante, porém descartável, havendo desta forma, uma dificuldade para que as propostas de estudos feministas fossem consideradas.

Portanto, era necessária a constituição de uma categoria de análise que substituísse os chamados estudos das mulheres, mas que ainda as tivesse como objeto empírico e que, no entanto, incluísse os homens como objeto de estudo. Dessa forma, é introduzido o conceito de gênero com a finalidade de analisar e compreender a construção social que torna desiguais mulheres e homens a partir de uma noção relacional, como consequência social e política de um processo histórico-cultural.

Desse modo, o termo gênero promove uma importante transformação ao ampliar os debates e estudos feministas, pois:

[...] o conceito (de gênero) sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análises. Em vez disso, ele traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações – de poder – entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeito de gênero” (MEYER, 2008, p. 18).

Ainda de acordo com Santos (2007), “o gênero surge como uma categoria que compreende homens e mulheres como produtos do meio social que se diferenciam sob o aspecto produtivo, sendo assim as representações e condições de vida são variáveis, plurais e históricas”.

Inicialmente, o uso de gênero como categoria foi cercado por inúmeras controvérsias e debates, o que levou o movimento feminista a questionar a inviabilidade do sujeito da luta feminista devido à neutralidade do termo. Além disso, havia o engajamento e tentativas das teóricas feministas em articular os compromissos políticos e as questões centrais da militância

do movimento com suas produções teóricas. No entanto, o termo foi gradativamente incorporado a diversas vertentes teóricas, que produziram definições múltiplas e nem sempre convergentes do conceito de gênero, “mas que convergiam ao argumentar que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram social e culturalmente construídas” (HOLANDA, 1992; MEYER, 2008).

Segundo Connell (1995), discussões acerca das identidades de gênero ganharam ênfase nas Ciências Sociais nas últimas décadas devido o interesse de analisar e produzir estudos que promovam mudanças do senso comum acerca do tema.

Meyer (2008) salienta que o conceito de gênero continuou a ser ressignificado e complexificado, principalmente pelas feministas pós-estruturalistas, que ao problematizar, de forma concomitante, as noções de corpo, de sexo, e de sexualidade, introduziram importantes mudanças epistemológicas no campo dos estudos feministas.

Dinis (2008) relata que desde a década de 1980, uma parte significativa dos estudos de gênero produzidos baseia-se na produção pós-estruturalista francesa. Esses estudos se fundamentam nas teorizações de autores como Michel Foucault, Jaques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guatarri, promovendo discussões a partir de abordagens que conceituam gênero como um construto sociocultural, produto e efeito de relações de poder, implicadas a noções de marginalidade, alteridade e dualidade (DINIS, 2008; MEYER, 2008).

Para tanto, as abordagens pós-estruturalistas compreendem que as instituições, discursos, símbolos e práticas de uma sociedade são atravessadas por redes de poder que constituem e são constituídas por representações e concepções de masculino e feminino, instituindo e nomeando diferenças e desigualdades (LOURO, 1997).

É nessa perspectiva, que os estudos pós-estruturalistas propõem a desconstrução da dicotomia e da oposição binária entre os sexos, pois, a concepção de gênero a partir de uma lógica bipolar implica na idéia singular de masculino e feminino (a oposição entre um pólo dominante e outro dominado), ignorando as formas plurais e diversas de masculinidade e feminilidade.

Louro (1997) também relata que as abordagens pós-estruturalistas compreendem gênero além de uma concepção reducionista e simplória de papéis sociais e estereótipos, pretendendo entendê-lo como constituinte de identidades sociais plurais e transitórias, que se articula a outros marcadores sociais como, a sexualidade, a raça, classe social, religião.

Machado (1992) ressalta que foi por meio das noções de desconstrução e de diferenças desenvolvidas a partir da epistemologia pós-estruturalista, que o conceito de

gênero foi reconstruído e incorporado a diferentes áreas da Psicanálise, Lingüística, História, Antropologia e Sociologia.

Surgiram outros debates sobre gênero como decorrência de divisões internas dentro do movimento feminista e gay, principalmente norte-americano. No final dos anos de 1980 e começo de 1990, o debate em volta do gênero passou a questionar os pressupostos da própria categoria como a sua fixidez e seus limites. Surgiram nos Estados Unidos as teorias pós-identitárias, como a Teoria Queer voltada para a análise da transitoriedade das identidades sexuais e de gênero, a produção e generificação de indivíduos e a crítica as categorias fixas.

Dessa forma, com base na discussão levantada podemos analisar o processo histórico de constituição do gênero enquanto categoria analítica e a expansão do discurso em outras vertentes teóricas. Convém ressaltar a importância da discussão e reflexão acerca dos discursos de gênero relacionados a diversas áreas e sua articulação com os problemas mais gerais da sociedade, buscando enfatizar maneiras significativas de análise das relações sociais e dos processos de formação integral do indivíduo. Para tanto, como este trabalho parte da premissa de uma análise do gênero e educação, faremos um levantamento sobre os estudos de gênero e sua incorporação dentro dos estudos sobre Educação e História da Educação.

1.2 Estudos de gênero na área da Educação

A educação e a História da Educação foram áreas pioneiras em incluir gênero enquanto objeto empírico em seus estudos. Possivelmente pelo fato da educação ser vista como área feminina e, assim como os estudos de gênero ser pouco prezada no meio acadêmico.

O enfoque principal dos estudos de educação nas últimas décadas tem sido a discussão das práticas educativas como produtoras e reprodutoras das desigualdades sociais. Análises e estudos produzidos na década de 1960 eram majoritariamente produções envoltas numa temática marxista, devido ao seu caráter de análise sob a ótica das distinções de classe. Contudo, foram seguidas posteriormente, por outras temáticas como as discriminações de raça, etnia e gênero (LOURO, 1997)

A inclusão dos estudos de gênero na área da educação e da História da Educação ocorreu por meio de estudos e pesquisas que associavam e articulavam educação e mulher a abordagens que buscavam analisar o processo de democratização do acesso ao ensino e o papel da educação na reprodução das relações de classe e gênero.

Em meados da década de 1960 e 1970, as discussões voltadas a área da educação priorizavam temas que enfocam questões relativas à mulher. Era comum a abordagem de assuntos que caracterizavam as reivindicações feministas. A educação da mulher era analisada tendo em vista a preocupação de incluí-las na linguagem, na sociedade e na cultura. Assim, denúncias sobre as discriminações, as desigualdades e o sexismo presente na escola e na educação, de maneira geral, eram temáticas privilegiadas (LOURO, 1997; ROSEMBERG, 1992).

Algumas outras questões foram levantadas pelo pensamento feminista em educação, inclusive a constituição de uma pedagogia própria que estivesse de acordo com as proposições do movimento. Entretanto, a principal crítica feita a produção bibliográfica produzida pelas feministas era a falta de articulação do assunto sob a perspectiva das relações de gênero.

Quanto a essa questão, Rosenberg (1992) constata a importância da análise das relações de gênero em pesquisas sobre educação:

Esta inovação epistemológica aspira a que os sexos não sejam tratados como variáveis naturalizadas ou independentes, mas que a análise das relações de gênero, isto é, relações socialmente construídas no contexto de sociedades patriarcais a partir de atributos sexuais, permita, junto com a análise das outras subordinações sociais (classe, raça, idade), abrir uma nova perspectiva para se compreender a relação. (1992, p. 153)

Convém ressaltar que Rosenberg (1992) faz uma análise sobre as pesquisas de educação da mulher no Brasil. Entretanto, apesar de relatar um contexto específico, a fala da autora remete a importância de se analisar a educação tendo como base as relações de gênero.

A inclusão dos discursos de gênero nos estudos sobre educação resultou na produção de inúmeras propostas e práticas pedagógicas responsáveis por múltiplos encaminhamentos e proposições metodológicas. Tais estudos promoveram análises das concepções, práticas e políticas da educação formal voltadas à discussão de idéias democráticas dentro das salas de aula. Dessa maneira, foram elaboradas inúmeras críticas as políticas educacionais, aos currículos, a formação docente, as relações hierarquizadas nas instituições escolares e acadêmicas, a desprofissionalização do magistério e o acesso, permanência e desempenho diversificado entre os gêneros.

O feminismo também ajudou a ampliar o sentido de educação, não se atendo apenas a educação escolar, mas sim aos processos de ensino e aprendizagem informais responsáveis por produzir e reproduzir representações de gênero, como os meios de comunicação, as tecnologias, a música e o cinema, etc.

Atualmente, uma das principais discussões é sobre as políticas e propostas educacionais e do currículo frente a inclusão das minorias sexuais, de gênero e culturais no espaço acadêmico e escolar. Entretanto, muitos outros repertórios foram e são elaborados sobre o assunto. Temas como o sexismo, relações sociais diferenciadas, representações de professores e professoras são temáticas menores, mas constantes nos estudos de gênero.

As críticas feministas, assim como aquelas vindas de outros movimentos políticos e sócias, foram responsáveis pelas transformações ocorridas em inúmeras instituições. As escolas, academias e universidades também foram afetadas. Assim sendo, muitas iniciaram processos lentos de inclusão de inúmeras teorias e iniciativas visando subverter as desigualdades, contradições e conflitos no seu interior e na sua articulação com a sociedade dentro da perspectiva de políticas públicas de educação para os direitos humanos.

Contudo, vale lembrar que a constituição de gênero enquanto categoria de análise e sua articulação com diversas temáticas ocorreu de modo diferente nos países na América Latina devido ao contexto político de repressão impostas pelos governos militares. Para tanto, faremos um breve levantamento do processo de construção dessa epistemologia no Brasil, assim como um breve histórico do feminismo no país.

1.3 A construção do discurso de gênero no Brasil

A inserção dos estudos de gênero no Brasil esteve, assim como nos países anglo-saxões, articulado ao movimento feminista e com tantos outros movimentos sociais e políticos da época. Contudo, a história do movimento feminista no Brasil e, conseqüentemente, o início de uma produção expressiva de estudos femininos e posteriormente de gênero, encontraram um contexto político e cultural totalmente diferente do que se passava nos países da América do Norte e da Europa.

No Brasil, o movimento feminista teve sua maior ênfase na década de 1970, período em que o país passava por alguns dos piores anos da ditadura militar estabelecida em 1964. Havia então, um contexto particular (em quase toda a América Latina) caracterizado pela dura repressão, pelas inúmeras manifestações contra o Estado militar e o fechamento político, cultural e social do país.

Nesse aspecto, Correa (2001) faz uma avaliação do feminismo no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, a partir de sua experiência própria enquanto feminista e pesquisadora. Segundo a autora, o contexto de permanente ameaça resultou na articulação dos inúmeros movimentos sociais – o movimento feminista incluso – com as únicas instituições que se

mantinham integras: a Igreja e o Partido Comunista. A partir desse vínculo houve espaço para a discussão das reivindicações desses grupos, que apesar de diversificados e de posições e opiniões diferentes, tinham como pressupostos a redemocratização da sociedade e o reconhecimento de suas causas.

Na metade da década de 1970, deu-se também a ampliação das atividades do movimento feminista por meio do processo de abertura política iniciada dentro do Governo Militar, da criação de jornais e da constituição de grupos de estudos. A formação desses grupos foi de suma importância para a fomentação dos estudos sobre as questões feministas, assim como a organização de congressos e semanas sobre a mulher.

A produção literária produzida pelas feministas tinha como principais temas a defesa aos direitos políticos e sociais das mulheres, voltadas também às questões acerca da sexualidade, educação e dominação masculina.. As feministas brasileiras foram diretamente influenciada pela bibliografia pós-estruturalista francesa, mas precisamente a abordagem de autores como Foucault e Derrida.

A principal questão levantada dentro do movimento feminista era a fragmentação entre as militantes e as pesquisadoras e a conseqüente divergência de suas análises. Essa clivagem junto com a reforma partidária de 1979, foram responsáveis por dividir o movimento e constituir grupos feministas específicos, como o feminismo acadêmico, que resultou nos núcleos de pesquisa em estudo da mulher. (CORREA, 2002; PATRÍCIO, 2009)

Os estudos feministas no Brasil ganharam ênfase com o financiamento de pesquisas por instituições como a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Ford e pela criação de cadernos e núcleos de pesquisa dentro das universidades, como os Cadernos Pagu da Unicamp e os grupos de estudos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de São Paulo (CORREA, 2002; ROSEMBERG, 1992).

Nos anos 80, com as mudanças políticas, houve transformações significativas no movimento feminista e nas pesquisas sobre mulheres: “A possibilidade política de emergência da luta pelos direitos de ‘minorias’, pelos direitos à alteridade, só se configurou no Brasil no espaço inicial da abertura política.” (MACHADO, 1992, p. 27).

O processo de redemocratização da sociedade brasileira deu impulso às reivindicações dos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, culminando na promulgação da Constituição de 1988 que instituía direitos igualitários aos cidadãos, a democratização e a obrigatoriedade da educação.

No campo dos estudos feministas, a abertura política significou a abordagem de uma nova proposta acadêmica, a primazia dos estudos de gênero sobre os estudos de mulher.

Assim, o conceito de gênero, amplamente discutido nos países anglo-saxões, ganhou espaço nas Ciências Sociais e nos estudos de literatura no Brasil. Entretanto, os estudos de gênero apenas ganharam ênfase na década de 1990. Nesse aspecto, Silva (2010) destaca que o processo de redemocratização havia incorporado em seu discurso questões voltadas aos direitos igualitários. A nova fase política dos governos pós-ditaduras militares da América Latina caracterizou-se pela implantação de uma política econômica de cunho liberal e de reformas na educação básica que incluía a paridade de sexos no acesso e permanência na escola. O autor ainda revela que nesse contexto, a abertura política promoveu a eclosão pública de temas que não haviam sido abordados, como questões relativas ao gênero e a sexualidade.

Para entender as tensões sobre o reconhecimento da noção universal e abstrata de respeito aos direitos das diferenças sexuais, termo que na escola era constantemente ressignificado como tolerância e/ou como reputação, houve a apropriação dos conceitos de gênero e de sexualidade para a análise das informações, assim como da teorização sobre: o reconhecimento cultural, o multiculturalismo e a defesa simultânea dos direitos à igualdade e à diferença (SILVA, 2010).

Nesse sentido, houve inúmeras formulações de políticas de gênero em vários âmbitos, principalmente na educação. Contudo, eram poucas as pesquisas que articulavam gênero e educação no país. Dinis (2008) relata que o predomínio de concepções oriundas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento nos discursos educacionais é um dos fatores responsáveis pela ausência de temas como diversidade sexual e gênero na área da educação. Ainda de acordo com o autor, essa predominância do construtivismo nos documentos educacionais trouxe como conseqüências idéias conservadoras aos discursos e práticas, fundamentadas em conceitos naturalizantes de transformação por meio da autoconsciência do sujeito educacional.

Dinis (2008) também menciona que a abordagem de gênero nos estudos de Educação ocorreu com maior ênfase em meados da década de 1990, abordando gênero e sexualidade a partir de uma visão culturalista, baseada na produção pós-estruturalista anglo-saxônica.

2. CONTEXTUALIZANDO O GÊNERO NAS RELAÇÕES E PRÁTICAS

2.1 Gênero: conceito, significados e categoria de análise

Diante do exposto e das considerações feitas nos tópicos anteriores, vimos que o gênero possui inúmeras definições, visões, desdobramentos e críticas quanto a sua suposta neutralidade na luta feminista e até mesmo pela amplitude do seu significado.

O conceito de gênero tem sido utilizado desde meados dos anos 70 pelo movimento feminista articulado com os conceitos desenvolvidos por outros movimentos sociais, para a análise de como as diferenças (de gênero, étnicas, sexuais) e os discursos que as valorizam, negam e fixam são constituídos (LOURO, 1997). Com efeito, os discursos de gênero foram abordados por diversas vertentes teóricas, o seu conceito foi ressignificado e rearticulado, o que resultou na ampliação dos seus temas e debates. Contudo, apesar das mudanças conceituais e estruturais mantém-se o pressuposto pelo qual foi introduzido o tema, que visa debater as diferenças a partir de uma perspectiva social e cultural.

Assim, o conceito de gênero aborda o caráter fundamentalmente social das características sexuais, ou seja, pretende-se referir à construção e representações de masculino e feminino a partir dos arranjos sociais e culturais, considerando-se também a conjuntura histórica e as distintas sociedades e os diversos grupos que a constitui. Pretende-se também pensar gênero a partir de seu caráter relacional e da pluralidade de fazer-se homem e mulher. Nesse sentido, o conceito compreende que é no âmbito das relações sociais que os gêneros são construídos e, dessa forma, propõe considerar e incluir as inúmeras representações e formas de masculinidade e de feminilidade que se constituem socialmente (CONNEL, 1995; LOURO, 1997).

Gênero, portanto, pode ser compreendido como um produto social, um modo de conhecer a construção do masculino e feminino a partir de significações construídas, de modo relacional. Dessa maneira, podemos perceber que o conceito de gênero é formado e definido em âmbito social, cultural, político, econômico tendo como base ora aspectos biológicos e ou sócio-culturais.

Meyer (2008) relata que o conceito de gênero engloba todas as formas de construção social, cultural e lingüística responsáveis por diferenciar homens e mulheres a partir de variáveis como sexo, sexualidade e gênero. A autora também aponta as noções e implicações que o uso do termo gênero propõe. Utilizaremos essas definições para tentar contextualizar os pressupostos e noções apontadas pelo conceito de gênero.

Inicialmente, a autora enfatiza que ao se propor uma análise da produção das diferenças e desigualdades, é necessário considerar todos os desdobramentos políticos, sociais e culturais introduzidos pelo conceito de gênero. Propõe-se então, a análise e o exame das práticas e dos processos sociais mais amplos responsáveis por discriminar sujeitos como diferentes.

O conceito também acentua que os discursos, representações e identidades de gênero são constituídas no campo do social, através das variadas instituições e práticas que a constitui. A pretensão é pensar que os símbolos, leis, linguagem, práticas, relações e instituições de uma sociedade são compostas e atravessadas por pressupostos de masculino e feminino e, ao mesmo tempo, implicadas com sua produção e manutenção. Deste modo, considera-se as diferentes maneiras pelas quais o gênero se estrutura e é estruturado pelo social.

Parker (2001) sinaliza que as representações de gênero são variáveis dentro dos grupos sociais. Os indivíduos são submetidos a um processo de socialização sexual no qual as significações do que é ser macho ou fêmea, masculino e feminino são construídos em um processo contínuo.

Outra característica implicada no conceito de gênero é a existência de sentidos múltiplos e diversos de masculinidade e feminilidade. O conceito propõe que as concepções de gênero são variáveis, múltiplas e plurais. Nesse sentido, Meyer (2008) enfatiza a análise de Louro (1997) sobre as diferentes formas de masculino e feminino, ao dizer que os diversos padrões e concepções de gênero são constituídos dentro de contextos históricos e sociais específicos e dentro dos diversos grupos dentro de uma sociedade. Assim, o conceito sinaliza que as diversas “marcas sociais” como etnia, religião, sexualidade, classe produzem a pluralidade de discursos, padrões e formas de masculino e feminino.

Ainda segundo Meyer (2008), umas das mudanças mais significativas trazidas pelo conceito de gênero, é análise dos processos e prática sócio-culturais que produzem e educam sujeitos como homens e mulheres. De acordo com a autora:

[...] Em vez disso, ele (gênero) traz implícita a idéia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência as relações - de poder - entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero” (MEYER, 2008, p. 18)

Partindo das considerações feitas pela autora, podemos reiterar que o uso do conceito de gênero aponta para inúmeras mudanças na maneira de se pensar e compreender a construção de padrões de masculino e feminino em um grupo social e, também ressalta as

concepções e discursos responsáveis por criar idéias que personificam o que é ser homem e mulher. Para tanto, o conceito sinaliza para o aspecto social e cultural na constituição dos indivíduos e das percepções e concepções que permeiam suas vidas.

Meyer (2008) conclui referindo-se ao gênero como uma importante ferramenta conceitual, política e pedagógica para se elaborar e implantar projetos que questionem as formas de organização social, as hierarquias, as desigualdades e a naturalização de práticas e idéias. Com isto, destaca-se a importância do conceito de gênero enquanto categoria analítica responsável por desdobramentos teóricos e políticos.

Joan Scott (1990) considera gênero como uma categoria de análise que se refere a construção social de atributos específicos de masculino e feminino determinados por aspectos culturais em um contexto histórico. A autora explica que os aspectos sociais são construídos hierarquicamente por meio de relações de poder.

Scott também relata que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças entre os sexos. Segunda a autora, a categoria de gênero é um modo primeiro de significar as relações de poder.

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição entre homem e mulher, ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina (SCOTT, 1990, p.15).

Dessa forma, surge um conjunto de idéias que afirmam que as relações de gênero são essencialmente relações de poder. Sendo assim, usaremos a abordagem de Michel Foucault visando compreender como o poder, enquanto prática social, é responsável por um conjunto de métodos que permitem a construção das identidades sociais de homens e mulheres através de interações sociais.

Em *Microfísica do poder* (1996), Foucault relata que a estrutura social é atravessada por múltiplas relações de poder, que caracterizam e constituem o corpo social através de relações sociais. Partindo dessa premissa, o autor relata que o poder não é uma propriedade, algo que alguns possuem e outros não, mas sim algo que se exerce, se efetua, funcionando como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que ninguém escapa.

[...] O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede [...] em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles [...] (FOUCAULT, 1996, p.183).

O autor relata que as relações de poder são responsáveis pelo controle do corpo, promovendo a sujeição constante dos indivíduos e produzindo comportamentos, gestos, atitudes, hábitos e discursos que visam fabricar o tipo de sujeito necessário para a sociedade. Ainda de acordo com Foucault (1996), a constituição e identificação de discursos, gestos e desejos enquanto indivíduos é um dos efeitos primários do poder. Nesse aspecto, os indivíduos são compreendidos enquanto efeito do poder.

Foucault (1996) aborda que o poder é visto como uma relação ou uma prática social na medida em que torna os indivíduos em sujeitos sociais, a partir de discursos, símbolos que visam gerir a vida dos sujeitos.

O poder para Foucault é pensado enquanto uma pluralidade dispersa de relações desiguais, discursivamente construídas em campos sociais de força, ou seja, o gênero se refere as relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres, que são resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher, de tal modo, o poder é uma relação de forças que interferem na construção da identidade que cada indivíduo entende como sua (TAVARES; ROCHA, 2008, p.3).

As relações de gênero podem ser compreendidas a partir das complexas redes de poder que constituem e atravessam a sociedade. É importante destacar que no interior dessas redes que são instituídas as diferenças e desigualdades de gênero, raça, sexualidade, classe social. Podemos considerar que gênero é composto a partir de aspectos determinados por um grupo social, que é ao mesmo tempo, constituído pelas concepções de gênero que permeiam o discurso social.

O exercício do poder nessas e em todas as relações não ocorre de modo passivo. Ao contrário, constituem-se dentro de contextos de resistências, negações, alianças, recuos e enfretamentos. Na concepção de Foucault (1996) é impossível a inexistência de pontos de resistências nas relações de poder, pois, não há poder sem liberdade e sem contestações.

Louro (1997) sugere que a partir das concepções de relações de poder de Foucault podemos abordar e analisar diversos assuntos como a normalização da conduta de meninos e meninas, a produção de saberes sobre a sexualidade e os corpos, os processos educativos que englobam processos e práticas responsáveis pelo controle e autocontrole dos sujeitos, pela produção de identidades sociais “normais” e fixas, etc.

As referências de Foucault são de suma importância para a compreensão das maneiras como se constituem os discursos e as hierarquias de gênero. Partindo dessa

premissa, é importante notar como as redes e relações de poder produzem os sujeitos e suas identidades sociais.

Nesse sentido, encontramos outro aspecto abordado pelo conceito de gênero, o de identidades sociais. Na perspectiva dos Estudos Culturais e Feministas, os indivíduos possuem identidades plurais, fragmentadas e contraditórias que se articulam nas diversas situações cotidianas.

Louro (2001) ressalta que é preciso compreender o gênero como um dos constituintes dessas identidades sociais. Para tanto, é preciso atentar ao caráter contingente, fragmentado, instável e transitório dessas identidades. Também é preciso compreender que a constituição e produção dessas identidades envolvem processos profundamente culturais e plurais. A autora acentua que os sujeitos se adequam as diversas imposições sociais, constituindo suas identidades por meio das representações sociais:

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (LOURO, 2001, P.12)

A identidade de gênero é um dos aspectos das identidades sociais. Sua produção envolve diversos significados, representações, discursos, que são atravessados pelas redes de poder. Assim, a inscrição do gênero – e de todas as outras “marcas” sociais - é feita em um processo permanente, contínuo, sempre se constituindo a partir do social e do cultural.

Usando mais uma vez a análise de Foucault (1999), percebemos as inúmeras maneiras de se constituir sujeitos. Apesar de Foucault não ter feito uma análise sobre gênero, o autor fez inúmeros levantamentos sobre a sexualidade que podem ser utilizados também para o gênero.

No seu livro *História da Sexualidade* (1999), Foucault considera a existência de discursos, enunciados advindos da filosofia, das ciências, das artes, das leis, assim como distintas observações e organizações, como responsáveis por instituir verdades sobre o sexo. Para tanto, o autor considera a sexualidade como um dispositivo histórico, uma invenção social.

A partir dessa concepção, podemos observar que tanto gênero como a sexualidade, são invenções sociais, construídas nas relações sociais e nas percepções e vivências dos indivíduos que estão sempre atravessadas por esses diversos dizeres e não dizeres. Dessa maneira, chegamos a outro ponto da análise, a relação entre gênero e sexualidade.

É comum a idéia naturalizada de gênero e sexualidade como sinônimos. As maneiras como os indivíduos se representam como masculino e feminino é sempre envolto do discurso da sexualidade e da fisiologia. O cadastro dos sujeitos sempre pressupõe a pergunta: “Qual é o seu sexo? Masculino e feminino?”.

Apesar dessa aparente equidade, as identidades de gênero e sexuais são distintas, porém, são interligadas. Para compreender melhor, parte-se do conceito desenvolvido pelo Feminismo que propôs as distinções entre sexo e gênero. De acordo com Bruschini (1998), o uso de gênero refere-se às questões de ordem social e cultural, enquanto sexo para as biológicas e fisiológicas.

Louro (1997) faz um paralelo entre gênero e sexualidade. De acordo com a autora, as identidades sexuais e de gênero se constroem em relação, afetando umas as outras em um processo parcial e não-unitário. Nesse sentido, o sujeito se identifica e constrói a sua identidade de gênero a partir de inúmeros pressupostos sócio-históricos de masculino e feminino, e por sua vez, constituem sua sexualidade como heteros, gays, bissexuais, assexuados.

Partindo de tal pressuposto, percebemos que o processo de constituição de identidades nunca é singular. Esse processo envolve o entrelaçamento e a articulação de vários “marcadores sociais” como raça, idade, nacionalidade, gênero, sexualidade etc., que podem até mesmo ser opostos e se contradizer. Nesse aspecto, a produção das identidades sociais deve ser compreendida como uma combinação de identidades que se constituem e constitui outra.

Portanto, a formação da identidade de gênero ocorre por meio de inúmeros mecanismos, fatores, representações que produzem sentidos e efeitos sobre as pessoas. Essas representações caracterizam os conceitos de “normal” e “único”, que refletem a idéia sócio-cultural de sujeito adequado, além de constituir as chamadas resistências que são os grupos caracterizados como desviante, diferentes, “anormais”.

Nessas circunstâncias, percebemos que gênero é retratado como um constituinte da identidade do sujeito. O fator social e cultural é tido como fundamental nessa composição, assim como a rede de poder em que as sociedades estão envolvidas. As identidades são constituídas em um processo contínuo em que os sujeitos atuam como participantes ativos, construindo e reiterando discursos, práticas, etc.:

Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participam como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos da construção

de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos (LOURO, 2001, p.25).

Assim, para compreender como os sujeitos constroem o seu gênero é preciso adentrar as diversas situações em que os indivíduos se constituem femininos e masculinos. Para tanto, é necessário considerar os inúmeros discursos, instituições, símbolos, práticas educativas que constituem e reiteram identidades. Também é preciso considerar as resistências e os questionamentos sobre os valores, ideologias e percepções que nos fazem (re)pensar as verdades naturalizadas e as nossas vidas sociais (LOPES, 2003).

Sob essa ótica, entendemos que essas situações são responsáveis por processos que produzem as representações de gênero e, conseqüentemente, formas de resistências a esses padrões. Podemos entender que os diversos discursos, práticas e instituições sociais produzem concepções, normas e até mesmo situações de aprendizagem dessas representações. Assim, a produção da identidade de gênero é feita em um processo amplo que engloba as relações sociais em diversos espaços como a família, escola, religião, a cultura de massa, Estado, etc.

Diante do exposto, percebemos que refletir sobre as maneiras como as representações de gênero são constituídas e fazem-se como referencial é de suma importância para analisar a produção de identidades e dos discursos que instituem as diferenças. Dessa forma, é preciso entender como as diversas práticas educativas são responsáveis por produzir e reproduzir essas representações. Pensamos que para melhor compreender como os processos educativos estão inseridos num processo de construção permanente das identidades dos sujeitos, é necessário analisar a educação em suas diversas formas.

2.2 Gênero e práticas educativas

Assim como foi visto, o conceito de gênero trouxe implicações e noções sobre a construção do masculino e feminino em diversos panoramas. Um desses pressupostos refere-se à de Educação. O uso de gênero propôs pensar em educação a partir de um conceito amplo que engloba outras noções de educativo além da escolarização e da família. Dessa forma, diversas instituições e arenas culturais como, por exemplo, classe social, religião, nação, a tecnologia, os meios midiáticos, entre outras, pressupõem concepções, crenças, procedimentos (ROLAND, 2003) que educam sujeitos, constituindo suas identidades, percepções, comportamentos, atitudes, etc.

Nesse sentido, a educação é compreendida como:

[...] um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual. Em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função con/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais. Grande parte desses artefatos educativos está inserida na área cultural como, por exemplo, televisão, cinema, revistas, livros ou história em quadrinho (SABAT, 2008, p. 149).

Para tanto, considera-se os diversos mecanismos responsáveis por situações de ensino e aprendizagem presentes nas instituições sociais como, por exemplo, o conceito de pedagogias culturais. De acordo com Meyer (2008), esse conceito engloba-se forças e processos que incluem a família e a escola, mas também outros processos e instituições como os meios de comunicação, cinema, música, brinquedos e jogos, revistas, literatura, grupos políticos e sociais, entre outros, como responsáveis por conceber e redefinir processos de ensino e aprendizagem que produzem e constroem representações e identidades de gênero.

Nesse processo, instituições sociais como a escola, a família, a religião, são espaços fundamentais de relações e de produção de significados, normas, concepções acerca de variados assunto como sexualidade, gênero, política, entre outros. Além disso, são muitas vezes as primeiras instâncias que agem na produção dos sujeitos. Contudo, analisar outros espaços culturais se fez necessário para entender como a produção de representações e significados acerca de gênero ocorrem de maneira mais ampla implicada a processos e redes de poder e quais instâncias estão envolvidas nessa produção. Por outro lado, essa análise também parte do pressuposto de que até mesmo a família e a escola são atravessadas por discursos advindos dos meios midiáticos, das tecnologias.

Assim como ressalta Silva e Soares (2008):

[As pedagogias culturais] são espaços que produzem significados a respeito de família, de sexualidade, de gênero, de raça, justiça, de consumo, entre tantos outros, que interagem com os sujeitos. Esses significados normatizam e fixam as diversas instâncias da vida social produzindo sujeitos e suas identidades (p. 91).

Os autores ainda relatam que esses outros locais pedagógicos estão implicados com representações engendradas em relações de poder. Com efeito, essas pedagogias produzem concepções sobre quais comportamentos são aceitáveis ou não, como pensar de um determinado jeito, consumir e desejar certos produtos, “assumir-se” a partir de uma identidade sexual e de gênero.

Logo, convém ressaltar que as mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas intensificou o acesso a esses distintos processos educativos. A globalização da cultura pop ou cultura de massa levou a transformação das formas de se constituir e viver as identidades de gênero. Os sujeitos têm acesso simultâneo a informações, respostas às novas indagações e possibilidades diversas de se representar como masculino e feminino (LOURO, 2001; SILVA; SOARES, 2008). É certo que há inúmeras possibilidades, porém muitos desses discursos ainda mantêm a idéia naturalizada de uma identidade que é a norma, quase incontestável.

Nesse aspecto, Meyer (2008) ressalva que os sujeitos aprendem desde muito jovens a ocupar e reconhecer seus lugares sociais por meio de inúmeras estratégias e discursos sutis, naturalizados e, muitas vezes, imperceptíveis difundidos pelas diversas instâncias sociais, tendo em vista ordenar a conduta de meninos e meninas.

Nesse sentido, é comum destacar a escola e a família como instâncias fundamentais na tarefa de educar e ensinar procedimentos, normas, regras e o conhecimento histórico acumulado. De fato, tanto a família quanto a escola são as primeiras instâncias responsáveis pelas relações sociais e por apresentar modelos hegemônicos de gênero e outras marcas sociais às crianças. Contudo, convém ressaltar que tanto a família quanto a escola fazem parte do enorme emaranhado de instâncias e mecanismos sociais responsáveis por práticas e discursos que ensinam e constroem representações e significados sociais.

Nesse sentido, Louro (2001) relata que a família, a escola e outras instituições reiteram identidades e representações de masculino e feminino, constituindo práticas e linguagem, a partir de pedagogias próprias. De fato, é preciso olhar a produção social dos sujeitos a partir de inúmeros aspectos, concepções e mecanismos pedagógicos. Contudo, a família e a escola são locais significativos para a análise devido ao status de principais responsáveis pelo ensino e aprendizagem de condutas, normas e padrões e por produzirem e reproduzirem discursos e representações da sociedade em que estão inseridas

Sobre a educação oferecida no ambiente familiar, Whitaker (1995) relata que a família é a primeira instância responsável pela estruturação do comportamento da criança. A autora complementa que os métodos de diferenciação utilizados pela família são construídos a partir da infância, por meio de uma socialização diferenciada voltada a construção de padrões adequados a meninos e meninas. Esse processo de diferenciação em que são estabelecidas expectativas diferentes sobre meninos e meninas envolve diferenças nas brincadeiras, nos fazeres domésticos, em atividades que desenvolvam habilidades espaciais e até mesmo na alimentação.

De acordo com a autora, a família utiliza mecanismos eficientes para educar e constituir padrões hegemônicos de gênero. Nesse sentido, o ambiente familiar difunde a idéia de como “ser” masculino e feminino a partir de símbolos e significados que envolvem comportamentos, maneiras de falar e se vestir, o que fazer e não fazer, entre outras.

Ainda nessa questão, Carvalho (2004) relata que a família é a primeira instância responsável pela educação dos sujeitos a partir do ensino e aprendizagem de normas, regras hábitos e pela re/produção cultural e social. Ainda de acordo com autora, o papel da família no processo de socialização ocorre a partir de duas dimensões:

...[a] social – transmissão de uma herança cultural às novas gerações através do trabalho de várias instituições; e individual – formação de disposições e visões, aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. A dimensão individual é subordinada à social no contexto de interesses objetivos e relações de poder, neste caso baseadas na categoria idade-geração, seja na família, seja na escola (CARVALHO, 2004, p.47)

Perez (2007) apresenta a família como um espaço de transmissão dos padrões sociais que ocorrem por meio de relações sociais que envolvem práticas educativas e trocas de experiências. Quanto a função socializadora da família, a autora explica que existe várias finalidades atribuídas a ela como, por exemplo, a transmissão de aspectos culturais básicos relacionados a aprendizagem da linguagem , costumes, valores, padrões de comportamento, entre outros. Portanto, é a partir da interação com a família que a identidade gênero – assim como outras identidades sociais – começa a se constituir.

Rodrigues (2003) salienta que os pais exercem papel fundamental na construção das identidades de gênero de seus filhos. Segundo a autora, a construção de identidades de gênero em ambiente familiar ocorre geralmente orientada pelo sexo biológico da criança. Assim, os pais ensinam a seus filhos a qual gênero pertencem a partir das normas sociais que estabelecem características específicas de masculinidade e feminilidade.

Ainda de acordo com Rodrigues (2003), os pais também (re)constróem suas identidades de gênero durante o processo de construção social dos filhos. Nesse aspecto, ao assumirem determinadas práticas discursivas, os pais incorporam um repertório cultural que os fazem ver o mundo a partir do ponto de vista e de conceito, símbolos relevantes inseridos naquele contexto específico.

Partindo desse pressuposto, é importante considerar que no ambiente familiar são (re)produzidas os padrões e representações de gênero do grupo social em que as crianças

estão inseridas. Além disso, é preciso salientar que os discursos e concepções das famílias variam a partir de sua constituição.

Quanto a essa questão, Perez (2007) analisa que as mudanças sociais e culturais dos últimos anos promoveram diversas formas de constituição e de arranjos familiares. Contudo, ainda há o predomínio de concepções acerca da família nuclear, constituída por marido, esposa e filhos como modelo ideal de organização familiar.

Contudo, até mesmo a família nuclear tem sofrido mudanças em consequência das transformações sociais dos últimos anos. Se, antes o modelo patriarcal era considerado como dominante, hoje essa mesma organização familiar apresenta novas formas de paternidade e maternidade, assim como funções sociais e econômicas diversas dependentes do contexto cultural em que os indivíduos estão inseridos (CONNELL, 1995; RODRIGUES, 2003).

Apesar dessas mudanças e de outras formas de organização familiar cada vez mais comuns, algumas instituições ainda estabelecem modelos que consideram o ambiente familiar compostas por um modelo baseado na divisão de sexo e gênero, ou seja, homens ligados a idéia de público e mulheres de privado.

A partir dessa perspectiva, o estudo de Carvalho (2000) destaca que a escola geralmente considera a mãe como responsável por acompanhar o desempenho escolar do filho. Convém ressaltar que essa idéia, considerada senso comum, atribui à mulher a função de comparecer a reuniões, resolver possíveis problemas de nota e comportamento, entre outras. Nesse sentido, as mães acabam por ser sobrecarregadas em suas funções que incluem as suas jornadas de trabalho, as tarefas de casa, o cuidado com os filhos e a responsabilidade pelo sucesso escolar destes.

Desse ponto de vista, a autora chama a atenção para se pensar na relação família e escola devido a similaridade entre ambas as instituições como, por exemplo, a divisão do trabalho de educar crianças e jovens, constituir determinadas expectativas sociais e a o papel de instrução que se articulam tendo em vista o sucesso escolar e a constituição de um sujeito adequado as normas sociais.

Com relação a escola enquanto local de produção de identidades de gênero, Souza afirma:

A educação que ocorre nas instituições escolares contribui para a formação de uma identidade de gênero nas crianças, levando-as a comportarem-se como alunos e alunas. Na escola, as situações de ensino-aprendizagem, o discurso educacional e a prática pedagógica condicionam as interações que acontecem entre os sexos, modelando perfis sexuais e esculpindo uma mentalidade que atribui características diferenciadas para cada sexo [...] (SOUZA, 2006)

Dessa forma, é necessário ressaltar a importância da escola enquanto instituição responsável por produzir, legitimar e contestar identidades de gênero. Sendo assim, convém ressaltar a importância de uma discussão e uma reflexão acerca do papel da escola enquanto espaço social envolvido no processo (re)produção dos padrões e representações de gênero e, conseqüentemente, em discursos e práticas que instituem as diferenças entre meninos e meninas.

2.3 A construção de Gênero na escola

A partir da sociedade moderna, a escola ganhou status de principal modo e local de educação. Dessa forma, a escola tornou-se a principal responsável pelo ensino e aprendizagem dos conteúdos acumulados historicamente. Nesse sentido, a democratização do ensino que ocorreu no Brasil no final do Século XX, as transformações sociais, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas, foram significativas para trazer novas finalidades a escola e aumentar a sua abrangência.

Quanto a essa questão, Carvalho (2004) aponta que a universalização da Educação Básica ofereceu aos excluídos “a aquisição de um conhecimento comum, secular, não familiar, que apagaria as distinções culturais e sociais ligadas à família, classe social, etnia e religião de origem, consolidando a nova ordem democrática”.

Dessa forma, a escola surge como uma das principais meios de (re)produção das normas sociais e de processos que constituem identidade sociais. Ainda nesse sentido, as novas organizações familiares, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho e as políticas educacionais recentes levaram a escolarização de crianças cada vez mais jovens e por períodos mais longos.

Rodrigues (2003) discute sobre o papel da escola na (re)produção de conhecimentos e comportamentos por meio de interações sociais que ocorrem em suas práticas corriqueiras. Citando Moita Lopes, a autora afirma que geralmente, a escola se destaca como primeiro espaço social das crianças depois do ambiente familiar. Logo, a escola tem a função de legitimar e recusar identidades sociais ao expor alunos/as a significados que podem contestar ou confirmar “quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família.

Nesse aspecto, Louro (1997) diz que a escola “fabrica” sujeitos ao produzir suas identidades sociais. A autora afirma que essas identidades são produzidas através de relações

desiguais que funcionam como marcadores de diferenças e promovem a divisão do espaço escolar baseados na idéia binária de gênero

Souza (2008) explica que a educação que ocorre dentro da escola contribui para a formação das identidades de gênero através de discursos educacionais, situações ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas que condicionam as interações entre os sexos, atribuindo características específicas para cada sexo.

Por outro lado, Whitaker (1995) aborda que as crianças chegam ao ambiente escolar marcadas por diferenças constituídas a partir de processos diferenciados de socialização. A escola, como produção cultura e social, continua esse processo, legitimando as relações desiguais entre os sexos.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel da escola enquanto mecanismo de regulação, controle e organização social. É preciso compreender a escola como uma instituição que normatiza comportamentos e corpos a partir de representações sociais que reflete e produz.

Para Louro (1997), a escola está comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida. A esse propósito, a escola promove essa distinção a partir de suas práticas rotineiras, discursos legais, diretrizes pedagógicas ou teorias educacionais.

Partindo do pressuposto de que as identidades de gênero, assim como outras identidades sociais, são de natureza socioconstrucionista, percebemos a importância de analisar o papel da escola na construção e reconstrução dessas identidades através de suas práticas.

Ainda sobre essa questão, Louro (2001) diz que a escola promove o disciplinamento do corpo, de maneira sutil, discreta e contínua, visando produzir um homem e uma mulher “civilizados”, capazes de viver em coerência em seu grupo social.

[...] Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2001, p.21)

Nesse sentido, a autora destaca que a função social da escola de ensinar conhecimentos e informações sobre as ciências, as artes e as letras é atravessada por normas e imposições sutis e profundas que legitimam e reiteram identidades. Assim, é preciso compreender que as identidades de gênero são construídas nas interações entre os sujeitos que estabelecem práticas discursivas.

A esse respeito, Dutra (2003) relata sobre o papel dos professores na mediação desses discursos. Ao citar Davies, a autora relata que é preciso que os professores compreendam que em suas aulas ocorrem diversas situações além do ensino do conteúdo escolar. Os alunos (e os próprios professores) estão engajados em práticas discursivas responsáveis por (re)constituir suas identidades de gênero. Para tanto, o professor deve criar oportunidades para que seus alunos possam (re)construir suas próprias identidades e representações de gênero e analisar os padrões atribuídos ao masculino e feminino.

No entanto, convém ressaltar que ao criar um espaço para discussão de significados de gênero, a escola não deve ficar apenas no plano das políticas de tolerância. A idéia do respeito as diferenças leva a compreensão de que é necessário apenas a mudança de atitude e aceitar o “outro”. Portanto, é preciso criar situações que tenha como objetivo examinar as formas como determinadas características (físicas, comportamentais) tornam-se marcadores de diferenças e analisar os jogos de poder implicados nesses processos. (DINIS, 2008; LOURO, 2008).

Essa perspectiva voltada a idéia da aceitação das diferenças, é mencionada em alguns currículos e políticas educativas envolto no discurso da cidadania. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001a) propõem o trabalho com os temas transversais (orientação sexual, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, ética, temas locais) no trabalho com as áreas curriculares e nas relações escolares. No tocante ao gênero, o assunto é trabalhado, de maneira breve, dentro do volume sobre pluralidade cultural e orientação sexual. Os PCNs propõem trabalhar as relações de gênero em áreas da História, da Educação Física e nas situações corriqueira do convívio escolar. Para tanto, a proposta aponta que a abordagem de gênero visa propiciar a descoberta da diversidade de comportamentos de homens e mulheres, a análise dos padrões hegemônicos e o respeito às diferenças.

[...] O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas de outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e as diferenças (BRASIL, 2001b, p. 145).

Sob esta ótica, a proposta do PCNs sobre as relações de gênero diz respeito apenas o trabalho com a abordagem voltado ao respeito as diversidades e o reconhecimento das variadas formas de masculino e feminino. Essa análise remete a questão levantada por Louro (2008) sobre a os discursos voltados à tolerância e respeito aos diferentes. Segundo a autora:

[...] associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência – atitudes que são exercidas, quase sempre, por aqueles ou aquela que se percebe superior (LOURO, 2008, p.48)

A autora considera a necessidade de um olhar crítico sobre as palavras e discursos voltados à ideia da tolerância. Assim, a autora acredita que é preciso que educadores e educadoras saibam como se produzem os discursos responsáveis por constituir e reiterar diferenças e como os currículos e as instâncias pedagógicas representam os sujeitos, em particular, aqueles que são marcados como diferentes.

Ainda sobre as questões levantadas nesse tópico, destacamos a proposta de se analisar as práticas cotidianas e educativas e as relações sociais como constituinte das identidades dos sujeitos. A esse propósito, a escola caracteriza-se por ser uma instituição responsável por normatizar alunos e regular comportamentos a partir de sua função de instruir e adequar sujeitos às normas vigentes da sociedade. Assim, a escola ensina ao aluno como comer, quando falar e não falar, como se comportar em determinados contextos, entre outros.

Partindo disso, a escola propicia relações, lugares, posicionamentos e outros processos visando que os sujeitos aprendam e interiorizem concepções acerca de determinados assuntos. Essas concepções representam os padrões sociais e, portanto, tornam-se naturais. E dentro desses processos são atravessados por discursos e ideias de diferenças que acabam por constituir e produzir distinções (LOURO, 1997).

Quanto ao gênero, a escola promove a ideia de diferença entre meninos e meninas a partir de algumas variáveis. Primeiramente, destaca-se que o espaço escolar é dividido a partir das características fisiológicas dos sujeitos. Assim, há lugares próprios a meninos e meninas, como banheiros e bebedouros que nem sempre são explícitos em regras e normas, mas fazem parte da cultura escolar.

As práticas educativas também produzem e reproduzem as concepções sociais de gênero. Rodrigues (2003) relata sobre a ideia das diferenças cognitivas entre meninos e meninas. No caso, os meninos são considerados mais inteligentes que as meninas. A inteligência masculina é compreendida como um fator natural, parte da biologia. Já Gonçalves (2000) chama a atenção sobre padrões culturais que consideram meninos com desempenho e interesse maior em Matemática e Ciências. A autora propõe que práticas de socialização diferenciada promovem esses interesses diferenciados entre as crianças.

Já Louro (1997) relata que nas aulas de Educação Física os discursos acerca das diferenças são explícitos e evidentes. Segundo a autora, as aulas de Educação Física promovem a

comparação dos corpos, de possibilidades e de comportamentos. O esporte passa a ser uma das características essenciais da masculinidade, no caso do Brasil, o futebol. Dessa maneira, é nas práticas esportivas que se definem os interesses e comportamentos ligados a masculinidade dos sujeitos e marca-se aqueles que não se enquadram nessas categorias como diferentes.

Ainda nessa questão, Louro (1997) relata que apesar de abordagens voltadas a um olhar crítico sobre as relações de gênero, alguns professores ainda atuam com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre os grupos de estudantes.

Já Whitaker (1995) aborda sobre o papel dos currículos e dos livros didáticos no processo de distinção de gênero. De acordo com ela, os currículos são construídos baseados numa concepção masculina de universo. Os currículos excluem e ignoram a figura feminina em seus conteúdos, negando a participação desta na história da humanidade. O mesmo processo ocorre com os livros didáticos. A figura feminina é predominantemente apresentada como donas de casa e outras funções ligadas a trabalhos domésticos e a situações de cuidado e educação.

Por outro lado, Louro (1997) discorre que os livros didáticos e os currículos geralmente ignoram ou negam as novas organizações sociais e familiares, a pluralidade de identidades sociais e, conseqüentemente, as diversas maneiras de ser homem e mulher. Nesse sentido, questões relativas as variadas identidades e representações de gênero e sexualidade, surgem na escola por meio do currículo oculto. Geralmente, são questões trazidas pelos alunos por meio do contato com o assunto na televisão, cinema, internet, etc.

Outro ponto que merece destaque em uma análise sobre relações de gênero e educação, é o trabalho docente. A esse propósito, a Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental são consideradas como campos de trabalho feminino. Essa situação decorre do processo de feminização do magistério que ocorre no Brasil, desde o século XX.

Souza (2006) analisa essa perspectiva do trabalho docente. Citando Hypólito, a autora relata a feminização do magistério ocorreu a partir das mudanças sociais e das características culturais da mulher como ser social. Ainda de acordo com a autora, esse processo teve como base a idéia das atividades do magistério como funções de mulher/mãe, ou seja, o trabalho com criança demanda características atribuídas como intrínsecas ao gênero feminino como, a docilidade, a paciência, o cuidado, a vigilância.

Partindo novamente dos estudos de Louro (1997), podemos criar um paralelo entre as relações de gênero e docência. A autora relata que a escola é atravessada pelos gêneros, pois, a atividade escolar é marcada pela ação feminina como agentes do ensino enquanto os

currículos, programa, teorias e a linguagem são constituídas a partir de uma visão masculina. Nesse sentido, a autora aborda que é possível argumentar que práticas e relações escolares são embasadas em uma visão voltada para a mulher como responsável pela educação e o ensino de conhecimentos e normas para as crianças. Dentro dessa perspectiva, pode-se relatar que os conteúdos, as disciplinas, a produção e transmissão dos conhecimentos se construíram pela ótica do homem branco, heterossexual, de classe média.

Bruschini e Amado (1988) reiteram sobre a importância da formação e a atuação conscientizadora do professor acerca da feminização do magistério. É preciso tomar consciência de que o magistério é uma profissão que exige uma formação pedagógica consistente e, conseqüentemente, boas condições de trabalho e remuneração. Dessa maneira, o olhar reduzido sobre a educação de crianças promove a desprofissionalização e a desqualificação do trabalho do docente.

Apesar de alguns aspectos desse artigo serem datados, a idéia sobre o aprimoramento da formação do professor, a reivindicação por melhores salários e condições de trabalho e a busca pela profissionalização do trabalho do professor dos anos iniciais ainda se faz presente na sociedade atual. Contudo, hoje há um número crescente de homens nos cursos de Pedagogia e nas áreas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a concepção de trabalho feminino ainda impera.

Partindo das discussões sobre o papel do professor, evidencia-se que a construção do masculino e feminino na escola engloba não apenas os alunos, mas também os professores. Assim, a maneira como estes se representam enquanto sujeitos sociais, suas concepções acerca de gênero e a compreensão de suas práticas enquanto constituintes de discursos que produzem identidades são responsáveis por uma ação conscientizadora.

De acordo com Dutra (2003), os professores devem reconhecer suas salas de aula como espaço constituinte de práticas discursivas por meio das quais os alunos (re)constróem suas identidades de gênero. Para tanto, os professores devem promover situações em que os alunos (re)construam suas concepções e idéias sobre as representações sociais de gênero e sobre si próprios. Além disso, os professores também (re)constituem suas identidades, num processo dialético e dialógico.

É preciso, portanto, que o professor compreenda que é a partir de discursos, símbolos, posicionamentos, do dito e o não dito presentes nas relações sociais, que as identidades e representações de gêneros são constituídas e reconstituídas. Portanto, o trabalho do professor é fundamental na construção das identidades. No entanto, convém ressaltar que a

escola como um todo exerce esse papel, seja nas relações com professores, com outros alunos e com outros funcionários da escola.

Em síntese, podemos relatar que é de suma importância que a escola reconheça as formas de instituição das diferenças e desigualdades sociais. É preciso compreender que a educação é um ato político e, portanto, pode ser transformada e subvertida. Dessa forma, a educação pode tanto interferir quanto superar a continuidade das desigualdades de gênero e de outras “marcas” sociais. No entanto, convém ressaltar que não se deve manter uma visão reducionista de transformação da sociedade e superação das desigualdades sociais por meio da escola. Para tanto, é importante refletir sobre as representações sociais que a escola produz e reproduz e desconfiar das supostas relações de “normalidade” produzidas na escola e nas diversas instituições sociais.

3. METODOLOGIA

3.1 Procedimento

Para a realização deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa empírica com professores e alunos de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, localizada no interior do estado de São Paulo.

Adotamos como procedimentos metodológicos para a coleta de dados, a observação participante e um questionário com dez questões. Ambas consistiam na análise das relações de gênero por meio das situações que ocorrem dentro e fora das salas de aula

A escolha do questionário justificou-se como meio para recolher informações acerca do tema da pesquisa a partir dos relatos dos sujeitos. No caso, optamos como sujeitos dessa parte da pesquisa apenas os professores. Essa parte da pesquisa objetivou-se em analisar as interpretações e representações dos professores sobre as relações de gênero presentes nas práticas rotineiras da escola.

Já a escolha da observação participante justificou-se por ser uma estratégia de campo que possibilita a análise documental, a entrevista e a observação direta e a introspecção (DENZIN apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Para tanto, utilizamos um diário de campo no qual as situações e relatos observados eram anotados. Além disso, a observação participante possibilitou o contato com o universo escolar de modo amplo. Desse modo, professores, alunos e outros sujeitos presentes nas práticas rotineiras da escola foram incluídas nessa parte da pesquisa.

Optamos por utilizar as falas das crianças visando analisar quais eram suas representações acerca das relações de gênero. Para tanto, procuramos ter contato com as crianças (assim como com outros sujeitos) durante as aulas, intervalos e em outras práticas da escola.

Quanto ao uso do relato de alunos em pesquisas, Felipe (2004) diz que se apresenta como uma alternativa para compreender as idéias que as crianças estabelecem sobre si mesmas e o mundo em que vivem.

Convém ressaltar que não optamos por um determinado número de alunos ou uma faixa etária específica. Como havia contato direto com a maior parte dos alunos, não criamos categorias específicas visando obter relatos e analisar situações ocorridas independente de variáveis.

3.2 Universo da pesquisa

Para aplicar o questionário, selecionamos dez professores, sendo cinco de Educação Infantil e cinco dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma mesma escola da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O critério para a escolha partiu da disposição e interesse dos professores em participar da pesquisa. Convém ressaltar que os participantes do questionário foram apenas professoras.

Já para a observação participante, selecionamos como universo da pesquisa os professores, alunos e outros sujeitos presentes no cotidiano escolar como, estagiários, inspetor, direção, entre outros.

Além do questionário, realizamos a observação participante com algumas salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Convém ressaltar, que a escola atende no mesmo prédio aos dois ciclos, dessa forma, o critério para a pesquisa e a observação dos alunos foi a permissão das professoras em permanecer na sala. A pesquisa visava observar os sujeitos escolares durante a permanência deste nas dependências do prédio escolar, tendo como critério observar algumas representações e atitudes no cotidiano escolar.

A observação participante foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2009. A seguir, apresentaremos um quadro ilustrativo das professoras que participaram da pesquisa:

Identificação	Sexo	Idade	Formação	Atuação	Tempo de experiência
P1	Feminino	25	Magistério, Letras e Pedagogia	Educação Infantil	6 anos
P2	Feminino	33	Magistério e Pedagogia	Educação Infantil	14 anos
P3	Feminino	36	Magistério e Ciências Sociais	Educação Infantil	6 anos
P4	Feminino	37	Magistério e Pedagogia	Educação Infantil	15 anos
P5	Feminino	30	Magistério	Educação Infantil	10 anos
P6	Feminino	38	Magistério e Geografia	Ensino Fundamental	11 anos
P7	Feminino	29	Magistério e Pedagogia	Ensino Fundamental	10 anos
P8	Feminino	38	Magistério e Pedagogia	Ensino Fundamental	18 anos
P9	Feminino	41	Magistério e Pedagogia	Ensino Fundamental	16 anos
P10	Feminino	41	Magistério e Pedagogia	Ensino Fundamental	23 anos

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos pesquisados

3.3 Trajetória da pesquisa

O contato inicial com o universo da pesquisa ocorreu por meio do estágio não-curricular, no qual o pesquisador atuou como estagiário nos meses de fevereiro à dezembro de 2009.

Para a realização da pesquisa, conversamos com o diretor da escola, explicando os objetivos da pesquisa e o processo de coleta e registro dos dados. O pedido foi oficializado por meio de uma carta solicitando a permissão.

Posteriormente, foi realizada uma aproximação com os professores, verificando a disponibilidade para a realização da pesquisa. Neste primeiro contato, explicamos para os professores os objetivos e procedimentos do estudo, garantindo o anonimato dos participantes.

Dessa forma, foram escolhidos dez professores: cinco professores do Ensino Infantil e cinco dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como já relatamos, o critério utilizado para a escolha de professores foi a disponibilidade e interesse em responder os questionários e autorização da presença do pesquisador em sala de aula. Além disso, optamos por escolher números iguais de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais visando analisar se havia relatos e falas que diferenciavam as práticas nessas duas fases. .

Posteriormente, iniciou-se a observação participante nas salas de aula e durante os intervalos e nos horários de entradas e saídas de alunos. Conseqüentemente, houve uma aproximação com os professores e alunos, ocasionando uma série de relatos e histórias.

3.4 Análise dos dados

Os resultados obtidos na pesquisa foram organizados em duas partes. A primeira consiste na análise dos questionários relacionando-os ao levantamento teórico discutidos em tópicos anteriores. Já a segunda parte, corresponde à transcrição de situações observadas na escola, relatando discursos e posicionamento de alunos, professores e outros sujeitos escolares em episódios relativos ao tema pesquisado.

Visamos apresentar as representações dos sujeitos escolares acerca do gênero. Partimos, portanto, da análise das relações e práticas rotineiras e das maneiras como os professores relatam sua visão sobre relações de gênero.

4. Resultados

4.1 Concepções e percepções dos professores acerca da categoria Gênero: análise dos questionários

4.1.1 O que é gênero?

Tendo em vista mapear quais eram as concepções das professoras acerca do tema da pesquisa, inicialmente perguntamos o que elas entendiam como gênero. A maioria das professoras demonstra compreender gênero como um modo de se referir ao sexo dos indivíduos, conseqüentemente, um modo de entender as diferenças físicas e comportamentais de homens e mulheres.

É a diferença do que é ser homem e de ser mulher, tanto na questão fisiológica como social (P7).

São as diferenças entre os seres ou espécies (P8).

Gênero é uma individualidade que deve ser respeitada (P10).

É a maneira de ser homem e de ser mulher. É uma ferramenta importante para o conhecimento do mundo social (P6).

Homem/mulher, masculino/feminino (P2).

Encontramos aqui, argumentos que buscam justificar as diferenças sociais e comportamentais de meninos e meninas através de discursos biológicos que consideram a fisiologia dos indivíduos como responsáveis por tais desigualdades são comuns. Ao analisar o termo gênero, as professoras descrevem principalmente gênero com referência “a maneira de ser homem e mulher” a partir do sexo, dos diferentes aparelhos biológicos. Porém, algumas também remetem ao fator social.

Em outra fala, uma professora argumenta sobre a relação gênero, sexo e social:

São as diferenças existentes em nossa sociedade que interferem diretamente nas escolhas em que homens e mulheres fazem ao longo da vida desde a profissão até a vida sexual, afetiva; na construção social de cada indivíduo, na organização da vida política e privada (P5).

No relato da professora 5, nota-se que esta descreve gênero como diferenças sociais responsáveis por nortear a vida dos indivíduos. Ela também descreve, de maneira genérica, as

relações de poder, ao dizer que são diferenças que interferem na escolhas profissionais e na organização da vida política e privada.

A professora considera que as diferenças e desigualdades sociais de maneira geral, são responsáveis por definir as identidades dos sujeitos em âmbito político, social e sexual. Dessa forma, ela compreende que a partir do gênero e de suas representações sociais e culturais, os indivíduos se organizam e se articulam em grupos específicos, o que interfere nas escolhas profissionais e afetivas. Nessa perspectiva, as representações de gênero são responsáveis por constituir as identidades dos indivíduos a partir da sua integração a um padrão específico de masculinidade ou feminilidade.

Outras professoras descreveram gênero como um termo extremamente amplo que pode definir um agrupamento de pessoas, diferentes tipos de arte e no sentido de “gênero de vida”.

Gênero é uma palavra de sentido amplo e diversificado. Pode discriminar sexo (masculino e feminino) dentro da sociedade, diferentes tipos musicais e “origens” de um texto (dramático, lírico ou épico) (P1).

[...] gênero é um agrupamento de indivíduos que se selecionam de acordo com características em comum, como uma identidade sexual, social e cultural [...] são pessoas que apresentam o mesmo gênero de vida, apresentam as mesmas analogias, ou seja, tem o mesmo modo de proceder e mesma opinião diante de um tema ou situação, tem o mesmo gosto e estilo (P9).

A definição dada pela professora 9, é próxima a encontrada em alguns dicionários da língua portuguesa. Nesse sentido, gênero é considerado como um fator responsável pela organização social a partir de características específicas, como sexualidade, etnia, religião, classe social.

O conceito de gênero nesse aspecto é simplório, pois não considera as redes de poder que permeiam as relações sociais como responsáveis pela organização/segregação social.

Outra professora respondeu a perguntou de maneira um tanto quanto fragmentada. Segundo ela:

É importante trabalhar os gêneros nesse sentido desde os primeiros anos escolares para que se defina na criança suas relações sociais (P4).

Em seu relato, a professora não define o termo gênero, descreve apenas a importância de trabalhar com o assunto em sala de aula.

Apenas uma professora respondeu a pergunta relatando, de certo modo, gênero como a construção social de atributos específicos de masculino e feminino determinado por aspectos histórico-culturais. Segundo ela:

Gênero é um conceito construído socialmente do sexo feminino e masculino (P3).

Devemos relatar que a professora da sentença acima, além de ser formada em Ciências Sociais,, cursava na época em que a pesquisa fora realizada, uma especialização sobre gênero e diversidade na escola, tornando as concepções desta acerca do assunto, mais próximas ao enfoque dado pelo trabalho.

O que pode ser observado, é que algumas respostas são simplórias e um tanto quanto enciclopédicas ressaltando um discurso que se aproxima de um padrão de respostas ideais comuns em questionários.

Diante das respostas, observamos que há a falta de esclarecimento quanto ao conceito gênero. De modo geral, conceituam gênero como o modo de se constituir homem e mulher socialmente a partir das características biológicas. Embora algumas professoras relatem gênero como um construto sócio-cultural, as opiniões acabam conceituando-o apenas a partir de aspectos biológicos. Assim, as diferenças sexuais e fisiológicas são utilizadas para explicar as diferenças comportamentais, psíquicas e até mesmo para justificar os lugares sociais, habilidades e as relações interpessoais.

4.1.2 Diferenças e semelhanças no comportamento de meninos e meninas

Após levantar as concepções das professoras acerca do conceito de gênero, pesquisamos se essas consideram existir diferenças entre meninos e meninas. O objetivo era perceber se as professoras atribuíam o rendimento, o comportamento e o interesse diferentes dos alunos como algo intrínseco aos gêneros.

Inicialmente, indagamos sobre possíveis semelhanças entre alunos e alunos no ambiente escolar. De maneira geral, as professoras consideram que as crianças possuem comportamentos parecidos que são expressos em suas falas, gestos e no interesse por jogos, brincadeiras e atividades lúdicas:

Percebo que todos se interessam pela hora da leitura, por jogos e atividades de recorte e colagem sem distinção de gênero (P6).

As semelhanças são: gostam de leitura, jogos, recorte, colagem, teatro, computadores (P7).

Ambos gostam de festas e brincadeiras, gostam dos mesmos filmes e músicas. Se interessam por coisas diferentes do que já conhecem. Exemplo: gostam de brincar juntos de queimada (P8).

No momento da leitura, na hora do jogo, todos participam da mesma forma (P5).

Em outras duas falas encontramos referências a organização social e aos valores simbólicos e culturais:

No ambiente escolar percebo algumas semelhanças no ato de brincar. Exemplo: unificam atitudes quando brincam em grupos independentes do tipo de brincadeiras como casinha ou carrinho (P4).

Semelhanças entre eles em obediência a regras, comandos, em capacidades (P3).

Apesar das respostas assemelharem-se com as de outras professoras, podemos notar que ambas atribuem semelhanças quanto ao comportamento das crianças. A professora 4 diz que os alunos costumam brincar com os mesmos brinquedos ou se envolver nas mesmas atividades. Já a professora 3 aponta semelhanças quanto as regras e normas estabelecidas e na capacidade dos alunos. Vale ressaltar que as duas professoras atuam na Educação Infantil que é um campo em que os alunos possuem idéias e concepções acerca do seu gênero, porém não se diferenciam com tanta ênfase quanto crianças em outra etapa da escolaridade.

A professora 10 aponta que tanto os meninos quanto as meninas costumam ter comportamentos parecidos referentes a comentários, fofocas. Segundo ela:

Fofocas. Costumam divulgar as falhas dos colegas justificando o próprio erro em função de culpar o alheio (P10).

De acordo com a professora, os alunos costumam fazer fofocas em sala de aula, demonstrando os erros e falhas de outras colegas numa tentativa de justificar as próprias dificuldades. Nesse sentido, a professora demonstra acreditar que os chamados “comentários maldosos” são comuns entre as crianças da sala, independente do gênero do aluno. Nesse contexto os comentários aparecem através da vontade dos próprios alunos de justificar que as dificuldades não são apenas individuais, e sim coletivas.

Apenas uma das professoras relaciona os aspectos sócio-culturais como determinantes no comportamento e interesse dos alunos:

As principais semelhanças são os vestuários e vocabulários condizentes com o meio sócio-cultural no qual vivem. A maioria aprecia “dança de rua”, estilo demonstrado através de suas falas e atitudes, maneira de vestir e falar (P9).

A maioria das professoras apontam semelhanças quanto ao interesse das crianças, principalmente em atividades conhecidas como para ambos os sexos. Percebe-se que há um reforço em algumas professoras em afirmar que dentro da sala de aula os alunos apresentam comportamento parecido seja no modo como se comunicam, nos comentários sobre as atitudes de outros colegas e no interesse por atividades em conjunto. Em suma, todas relatam que os alunos são iguais dentro da escola, como na fala da professora 1 e 2:

Todos são independentes do gênero crianças (sic), têm suas capacidades, medos e precisam de cuidados (P1.)

Dentro da sala de aula são todos iguais (P2).

Entretanto, quando questionadas se haviam diferenças entre meninos e meninas na escola, todas apontaram características diferenciadas, tanto comportamentais quanto cognitivas e sociais.

Percebemos a atribuição de padrões de gênero específicos para meninos e meninas. As respostas demonstram que apesar de relatarem que as crianças são iguais em sala de aula, as professoras expressam as suas concepções próprias acerca das diferenças sexuais entre os indivíduos. Por meio dessas concepções elas relatam que as diferenças físicas e em alguns casos comportamentais, são responsáveis pelo interesse, desempenho e atitude dos alunos na sala de aula. Percebemos essas concepções nas seguintes respostas:

As principais diferenças: os meninos são mais expansivos, falam alto, correm, chutam, são mais agressivos quando se deparam com desavenças. As meninas são mais suaves, mais calmas, falam muito mais baixo, possuem mais capricho para realizar as atividades e são mais concentradas na maioria das vezes (P7).

Normalmente, os meninos são mais arteiros, relaxados e briguentos. Meninas costumam ser mais vaidosas, organizadas e manhosas (P1).

As meninas conversam mais, se interessam mais por atividades de pintura, são no geral mais caprichosas. Os meninos são mais agitados, e respeitam menos as regras (P5).

[...] os meninos correm mais, são mais barulhentos. As meninas geralmente são mais caprichosas com os trabalhos e com o material que os meninos (P6)

As professoras expressam em suas frases os padrões normativos de masculino e feminino presente na sociedade. As características atribuídas nas respostas expressam modelos de identidades e comportamento de homens e mulheres adotados e esperados por determinados grupos sociais, no caso, o masculino como agressivo, ativo e o feminino como sinônimo de passividade.

As professoras, como sujeito sociais, aprenderam e internalizaram esses modelos e padrões determinados. Em suas falas elas expressam, ora de maneira inconsciente, as suas concepções e valores incorporados sobre o que significa ser homem e mulher a partir de conceitos e símbolos elaborados pela cultura em que estão inseridas.

Esses padrões podem ser encontrados no relato da professora 8, utilizado para justificar o interesse e o desempenho diferenciado de meninos e meninas:

[...] os meninos (pelo menos os dessa classe) são mais agressivos e falantes, gostam de participar só pra mostrar quem sabem mais. Exemplo: na realização de uma atividade, eles querem participar dando palpites mesmo que errados, só para não deixarem os outros participarem só pra mostrar que são os melhores (P8).

Nessa fala, observamos que a professora descreve os meninos da sala como atrevidos e inquietos. No caso, a professora evidencia a idéia socialmente construída de que os indivíduos do sexo masculino gostam de demonstrar a sua “masculinidade” através da fala, de gestos.

Evidencia-se a presença de conceitos que definem a conduta “própria dos meninos” que é esperada pela professora. Meninos falam alto, fazem piadas, atrapalham as aulas e interrompem as meninas. Percebe-se também ao dizer que “não deixam os outros participarem”, ela deixa subentendido “outros” como as meninas, que teriam maior interesse em responder as perguntas, mas são interrompidas pela intromissão dos meninos.

Quando ela explicita que os meninos dão palpites só para mostrar que são os melhores, é nítida a crítica ao comportamento dos meninos, como se dificultassem mais que as meninas o trabalho dentro da sala de aula, apesar de que a professora parece esperar esse comportamento como algo natural.

É perceptível na frase que há a atribuição de condutas diferentes para meninos e meninas. Outras professoras também demonstram a percepção de comportamentos distintos entre os sexos.

Na EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil) percebo mais uma diferença de comportamento, meninas mais calmas, meninos mais agitados. Na EMEF (Escola

municipal de Ensino Fundamental) percebo meninas mais comprometidas ao estudo com melhores notas e meninos “despreocupados” com os estudos e com as notas. (P3).

Para essa professora, as diferenças existentes entre meninos e meninas são mais perceptíveis a partir das faixas etárias diversas. No caso, a professora relata que entre os alunos do Ensino Infantil há, principalmente a diferença de comportamento. Já no Ensino Fundamental, o interesse quanto ao estudo e, conseqüentemente com a aprendizagem e as notas, é o que diferencia meninos e meninas.

Apesar de termos pesquisado professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa foi a única resposta que aponta idade e níveis de escolaridade como fatores determinantes nas diferenças entre masculino e feminino.

Ainda sobre diferenças entre interesse e aprendizagem relacionadas ao gênero, a professora 10 relata que observa diferenças no desenvolvimento cognitivo dos alunos:

As principais diferenças que observo entre meninos e meninas é no desenvolvimento cognitivo. Meninos mostram uma inteligência lógico-matemática e espacial mais desenvolvida e meninas, uma inteligência lingüística. Meninos se expressam de forma sintética e meninas são bem mais detalhistas, chegando ao mesmo ponto com uma minuciosidade de detalhes que os garotos geralmente nem sequer deram conta (P9).

Relatos sobre diferenças referentes ao desenvolvimento cognitivo, motor e espacial de meninos e meninas é um tanto quanto comum. Segundo Gonzalez (2000), é freqüente a idéia de que sujeitos do gênero masculino possuem domínio maior nas ciências exatas. Essa expectativa é expressa no empenho da escola e da família em favorecer o desenvolvimento das atitudes positivas nos meninos em relação à matemática. A autora realça que “à medida que a criança cresce, ela vai assimilando o papel transmitido culturalmente de que cabe aos indivíduos do gênero masculino a aquisição de competência em Matemática e Ciências”.

Nesse sentido, é comum atribuir as atitudes e estratégias em sala de aula, e processos de socialização calcados nas diferenças como fatores responsáveis pelos rendimentos diferenciados de alunos nas áreas de humanas e exatas. Nessa perspectiva, o fato de meninos terem liberdade maior nas brincadeiras para descobrir espaço, reflete no interesse e no desenvolvimento de ambos. Além disso, há uma ênfase maior para que meninos desenvolvam habilidades matemáticas, pois é dentro da área de exatas que estão as “profissões masculinas”.

Em outras respostas, as diferenças observadas entre os gêneros ocorrem nas atividades cotidianas:

As diferenças são como eu já disse, na formação da fila, algumas brincadeiras deles próprios, de lutinha dos meninos, e a utilização dos banheiros (P2).

No ambiente escolar podemos perceber as diferenças na maioria das vezes em brincadeiras ou quando indicados (sic) pelo professor em algum tipo de atividade. Exemplo: quando elas (as crianças) decidem separar-se por grupos masculinos e femininos por si (P4).

Preferências por brincadeiras, agrupamentos por idades (emocionais), afinidades pessoais (P10).

As diferenças apontadas constituem algumas das questões trabalhadas nessa pesquisa. Situações cotidianas que proporcionam as distinções entre os sexos são interpretadas como normais devido, principalmente, ao fato delas estarem enraizadas culturalmente. Dessa forma, o fato de existirem filas distintas nas escolas e brinquedos e brincadeiras separadas dentro da escola é justificável a partir de discursos que consideram naturais a separação de meninos e meninas por afinidade e interesses em comum.

Outro ponto considerável é que apesar de apontar diferenças comportamentais entre meninos e meninas no ambiente escolar, algumas professoras enfatizam que tais diferenças são variáveis, dependentes das características do meio social em que os indivíduos estão inseridos.

[...] essas observações são no geral, existe sempre uma exceção. Isso não é uma regra pré-estabelecida onde as meninas são sempre assim e os meninos também. Na maioria das situações isso acontece (P5).

Respondi (o questionário) de acordo com o comportamento dessa classe. Já tive outras turmas onde os meninos tinham outro comportamento, eram mais calmos, amáveis e atenciosos. Acho que realmente fica difícil separar as diferenças, cada turma é diferente das outras (P8).

[...] obviamente que esta (as diferenças) não é uma regra, porque em se tratando de seres humanos, iremos sempre nos deparar com exceções. Essa diferença é muito marcante em qualquer ambiente não só no escolar (P9).

O que fica evidente é que, diferenças comportamentais, cognitivas, sociais são atribuídas e, de certa forma, esperadas pelas professoras que participaram da pesquisa. Encontramos nos relatos, padrões normativos de masculinidade e feminilidade presentes nas concepções das professoras e, conseqüentemente, do grupo social em que estão inseridas, expressando os significados e características do que é “ser” homem e mulher dentro desse grupo. Nesse sentido, fatores sociais e naturais são utilizados para ressaltar e explicar as diferenças que compõem as identidades de gênero.

Ainda sobre padrões normativos e diferença de gênero, questionamos se os alunos demonstravam na escola, concepções e representações de gênero oferecidas pelo ambiente familiar. Partindo da premissa de que as identidades de gênero são compostas em um processo contínuo a partir da interação entre os indivíduos e diversas instituições sociais, propunha-se uma análise da percepção das professoras pesquisadas sobre o processo de composição de identidades de gênero a partir de interações sociais. Para tanto, objetivamos analisar se as professoras compreendiam que as concepções dos alunos acerca do gênero era algo constituído apenas no ambiente familiar ou se o ambiente escolar, assim como o familiar, é responsável por produzir um mundo diferenciado pelo gênero.

Entre as professoras pesquisadas, é unânime a compreensão de que as diferenças de gênero são compostas em ambiente familiar. Nos relatos, as professoras expressam a idéia de que as crianças possuem inúmeras concepções sobre gênero e sexualidade proporcionadas a partir de conceitos, valores aprendidos em casa.

Nesse sentido, de acordo com a professora 9, as relações interpessoais entre os alunos ocorrem a partir de concepções próprias, aprendidas a partir de idéias e valores transmitidos pela família e outras instituições:

Os alunos se agrupam de acordo com a religião, com o estilo de seus familiares além de alguns se agruparem com outros do mesmo sexo, já que ainda não são adolescentes para buscarem proximidade com o sexo oposto e estilo próprio (P9).

A professora aponta fatores como religião, educação e padrões sociais como responsáveis por definir padrões de comportamento e afinidade entre os alunos. Por meio desse pensamento, ela atenta ao processo de constituição de identidades a partir de conceitos, imagens e símbolos elaborados pelas instituições sociais.

Nesse aspecto, Santos (2007) ressalta as maneiras como as diversas instituições sociais, como a família e a escola, constroem roteiros que guiam as vidas dos indivíduos subjetivamente, além de ser uma fonte de opinião cultural sobre gênero.

Assim, os conceitos expressos pelas instituições servem como fontes de opinião sobre comportamento e atividades específicas de homens e mulheres. Podemos observar esse conceito no relato abaixo:

Alguns demonstram certo preconceito. Se acham os “machões” no que diz respeito aos meninos. Eles gostam de mandar, dar palpites, são mais briguentos, gostam de mostrar poder (P8).

Nesse relato, a professora 8 demonstra novamente a sua insatisfação com os meninos de sua sala. Um dos pontos interessantes encontrado no relato é que ela apenas refere-se aos meninos. No caso, ela diz que o (mal) comportamento dos meninos é uma característica cultural. Os meninos demonstram sua masculinidade através de atitudes, falas, gestos que o caracterizam como “machões”. Podemos observar na fala, a idéia presente de que essas características masculinas são socialmente interpretadas como características de poder, de dominação.

A professora refere-se também a existência de preconceitos, mas não específica. Ela também não deixa claro se o comportamento e os preconceitos dos alunos é uma consequência do que foi aprendido em casa.

Entretanto, tal aspecto foi observado de maneira mais explícita na fala de outra professora:

Demonstram sim, em algumas falas como, por exemplo: “meu pai não faz nada em casa”, como se o serviço doméstico fosse exclusivo da mulher, ou quando dizem: “eu não faço isso, isso é coisa de mulher”, são conceito já adquiridos em casa (P3).

De acordo com a professora, as crianças possuem determinados conceitos adquiridos em casa sobre o que é ou não “coisa” de homem ou mulher. Essa fala remete a questão de papéis de gênero.

Papéis de gênero são ensinamentos, regras, padrões e conceitos arbitrários estabelecidos socialmente tendo em vista definir comportamentos, relações, atitudes por meio do aprendizado do que é considerado adequado para um homem ou uma mulher (LOURO, 1997; SOUZA, 2006).

Entretanto, as discussões acerca da aprendizagem de papéis masculinos e femininos (conhecida como plano do indivíduo ou teoria de status) são criticadas e consideradas como simplórias, devido ao fato de que conceber gênero apenas como papel social, restringe apenas ao comportamento individual e a singularidade de identidades de gênero, desconsiderando a construção do gênero como um aspecto de organização social.

No que diz respeito ao relato, podemos dizer que os alunos possuem concepções elaboradas a partir de instituições, símbolos e outros significados presentes na cultura. Por meio desses significados, são constituídas representações de masculino e feminino e, conseqüentemente, o seu lugar na produção social, na política

A professora 3 expressa em sua fala a oposição binária entre os sexos, a separação de funções (serviço doméstico como função feminina) e os valores simbólicos atribuídos a atividades, objetos (isso é coisa de mulher/ homem).

Em outro relato, além de fatores como a educação familiar e escolar como responsáveis por constituir concepções e desigualdades de gênero, remete-se também às características biológicas:

Eles (os alunos) se dividem na hora das brincadeiras imitando os pais, os professores. Também entra em questão a genética feminina e masculina. Os meninos são mais agressivos, correm. As meninas em geral são mais comportadas, com movimentos mais lentos, gostam de dançar (P7).

É comum, discursos tanto científicos como do senso comum, argumentarem que homens e mulheres são biologicamente diferentes e essas distinções são responsáveis pelas relações interpessoais e pela desigualdade social entre os gêneros. A justificativa biológica é utilizada pra demonstrar que os indivíduos são diferentes a partir de uma referencia corporal, intrínseca ao sujeito.

Ao dizer que “em questão a genética feminina e masculina” e por meio disso atribuir caráter agressivo aos meninos e de “lentidão” às meninas, a professora utiliza das diferenças físicas entre as crianças para justificar seu comportamento e sua inserção social diferente. Além disso, ela atribui que as crianças possuem essas características naturalmente, pois, elas já nascem com elas.

Ela também aponta que as crianças apresentam comportamentos baseados na observação dos pais e dos professores, ou seja, aponta as relações interpessoais e as concepções provenientes como responsáveis pela internalização dos padrões sociais vigentes.

Em outra resposta, o ambiente familiar é dado como responsável pela diferenciação de gênero, porém, é relatada também a questão da sexualidade, em referência às crianças que “fogem” dos padrões de gênero hegemônicos:

Existem alunos que desenvolvem na escola uma continuação do ambiente familiar, exemplo: meninos que tem o pai que ensina ao filho um lado mais agressivo ou machista podem desenvolver na escola esse lado com as outras crianças; meninos que tem em casa somente irmãs ou que não tem o pai podem desenvolver na escola um jeito mais delicado, não no sentido de homossexualidade, mas apenas por conviver com pessoas do sexo feminino (P4).

Chegamos a um dos pontos cruciais acerca dos padrões de gênero. Como já foi debatido no trabalho, gênero e sexualidade são conceitos que estão inter-relacionados, porém,

são distintos. É comum que as concepções e discursos sociais os relacionem e os confundam como idênticos. Na idéia expressa pela professora, os alunos que fogem dos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, também fogem dos padrões “normais” de sexualidade. Nesse caso, a professora relata que meninos criados apenas por mulheres podem demonstrar comportamento mais sutil, calmo.

Ainda que relate que o comportamento mais “delicado” não seja sinônimo de homossexualidade, ela expressa a idéia naturalizada socialmente de sujeitos que não se enquadram nas formas hegemônicas de gênero são considerados diferentes. Em sua fala, a professora não considera a pluralidade, a multiplicidade e a transitoriedade das identidades de gênero. O que fica evidente são os padrões e discursos sociais que expressam a hegemonia masculina e heterossexual. Assim, sujeitos com atributos considerados como desviantes dos padrões ditos normais, são representados como diferentes e opostos.

Na resposta, essa idéia fica evidente ao relatar que meninos podem vir a demonstrar comportamento agressivo e machista aprendendo como o pai esses conceitos que demonstram sua masculinidade e virilidade. Mas também, podem demonstrar docilidade e passividade, desenvolvendo assim comportamentos típicos de meninas, ao conviver apenas como pessoas do sexo feminino.

Em relação à pergunta, a professora enfatiza que o comportamento dos alunos na escola é uma continuação do ambiente familiar. Os alunos trazem a escola condutas referentes ao que observam e aprendem em casa. Além disso, a professora evidencia a socialização como uma das principais responsáveis pelas concepções dos alunos acerca de gênero (crianças aprendem a se representar como gênero tendo como referências o comportamento dos indivíduos que o educam em casa).

Outras professoras também retratam que os alunos demonstram diferenciações de gênero aprendidas no ambiente familiar. De acordo com elas:

Sim, eles demonstram quando vão usar, por exemplo, cores rosa e azul, os meninos limitam-se a usar o rosa porque é coisa de menina demonstrando que esse pré-conceito já vem de casa (P2).

Sim. Eles se dividem na hora das brincadeiras livres (P6).

Sim, boneca é coisa de menina, carrinho de menino, mas basta uma criança tocar os brinquedos, que o comentário termina (P5).

Poucos, e a diferenciação costuma ser pequena. Mas com relação a roupas e modos de comportamento (P1).

Observamos que as representações de gênero descritas pelas três professoras compreendem as brincadeiras, jogos, atividades, vestes consideradas como diferenciadas por gênero pelas próprias crianças. Nesse caso, as crianças se separam e se diferenciam a partir do que consideram como adequado a seu gênero.

O que podemos analisar é que as professoras compreendem que os alunos possuem representações constituídas previamente, antes do processo de escolarização. Portanto, a educação familiar é considerada.

Em outra opinião, a professora aponta a existência de diferenças estabelecidas em casa. Contudo, cita a importância de se pensar sobre a diversidade social e cultural dos educandos.

Às vezes, mas enfatizamos a amizade, respeito, igualdade de direitos. (P10)

Nesse sentido, podemos observar que as professoras atribuem diretamente à família o processo de constituição de representações e identidades de gênero. Assim, fica clara a ideia de que a criança inicia a escolarização

Retomando o que já foi exposto no trabalho, os discursos e as identidades de gênero são construídas ao longo da vida. A sexualidade e o gênero são “aprendidos” em um processo contínuo, transitório e dependente de inúmeros fatores sociais, culturais e históricos. As concepções e identidades são compostas em diversas instituições sociais, não apenas no ambiente familiar e escolar. Em outras palavras, as crianças (assim como todos os sujeitos independentes de suas idades) estão envolvidas por um emaranhado de discursos, representações, símbolos que definem maneiras de se viver de acordo com o seu gênero e sua sexualidade.

Referente à pergunta, podemos dizer que as crianças aprendem a se reconhecer como gênero masculino e feminino com base nas relações de seu ambiente familiar, com outras instituições e as diversos procedimentos inseridos na área cultural. Todavia, o processo continua dentro do ambiente escolar. Os alunos a partir de suas concepções produzem definições e aprendem outras a partir das relações sociais. Souza (2008) destaca que “a maneira como a família e a escola agem em relação às meninas e meninos é fundamental no processo de constituição da identidade de gênero”.

Nas falas, as professoras relatam que as diferenciações e distinções são compostas em ambiente familiar, e que os alunos iniciam a escolarização desenvolvendo uma continuação do ambiente familiar. Contudo, as professoras que participaram da pesquisa não relataram que a “aprendizagem” dessas concepções de gênero ocorre em processos educativos

formais e informais, e que não ocorre apenas em casa ou na escola, atribuindo a família o caráter de formadora da sexualidade e do gênero das crianças.

4.1.3 Práticas educativas e relações de gênero

Partindo do questionamento acerca da existência de diferenças comportamentais entre meninos e meninas, esta parte do questionário tem como objetivo analisar como as professoras tratavam essas diferenças em sala de aula. Para tanto, questionamos se as práticas educativas da escola eram diferenciadas por gênero.

Tendo como referência os relatos que afirmavam a diferença entre meninos e meninas, a análise tem como pressuposto compreender se as professoras consideram organizar as atividades tendo como pressuposto suas concepções sobre gênero, e como promoviam o espaço para enfatizar ou discutir a existência de padrões específicos.

De início, questionamos se as professoras consideravam as atividades nas práticas escolares de modo geral, diferenciadas pela questão de gênero. De modo geral, as professoras alegam não existir diferenciação nas atividades da escola, com exceção de algumas práticas em que é comum separar alunos a partir do gênero.

Tanto nas atividades escolares quanto extra-escolares que fazem parte do currículo da nossa escola, as práticas geralmente não são diferenciadas pela questão de gênero (masculino/feminino), com exceção às aulas de Educação Física. As aulas em sala, excursões, atividades do intervalo, todas são planejadas para os grupos, sendo eles selecionados pela faixa etária (P9).

O discurso da professora relata que as práticas e currículos da escola não são diferenciados. Ela também relata que as atividades extra-escolares enfatizam a organização dos alunos em grupo a partir da faixa etária.

Por meio do posicionamento da professora, as práticas da escola surgem aqui como um meio de promover a equidade de gênero. A este respeito, ela ratifica que as atividades são planejadas visando entrosar os alunos em grupos diferenciando-os apenas pela idade.

As diferenças surgem nessa fala apenas nas aulas de Educação Física, na qual se considera-se comum separar alunos tendo o gênero como critério. Esse discurso relata uma visão naturalizada de que as práticas esportivas devem se diferentes para meninos e meninas devido a idéia naturalizada da existência de esportes específicos para os gêneros, a suposta natureza distinta dos corpos de meninas e meninos e outras concepções que caracterizam

comportamento (masculino ativo e feminino passivo) e interesses típicos a cada gênero (LOURO, 1997)

Ainda nessa questão, outra professora relata a separação dos alunos apenas na formação das filas:

Não, somente as filas são separadas (P2),

A formação da fila, assim como os jogos na Educação Física, é mais uma das práticas naturalizadas dentro do ambiente escolar. É tão comum criar critério para formação de fila (gênero, tamanho) que não se considera uma prática que ratifica o discurso da diferenças entre os sujeitos.

Nas falas, fica evidente que as professoras consideram como práticas diferenciadas sob a perspectiva de gênero a formação das filas e a aulas de Educação Física. Convém ressaltar que apesar de não considerarem outras práticas como responsáveis por desenvolver hierarquias de gênero e de outras marcas sociais, fica evidente, a idéia de separação de gênero em práticas que visam a organização e a ordem.

A próxima resposta compara a diferença de práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

Na Educação Infantil eu não percebo diferenças nas atividades, até mesmo o dia do brinquedo, as crianças brincam com todos os brinquedos considerados pelos adultos como “de meninos” ou “de meninas”. As crianças na maioria das vezes não obedecem ainda essas diferenças que a sociedade insiste em reproduzir, já no Ensino Fundamental já é nítido essa separação (P3).

Essa professora – que atua na Educação Infantil – considera que as práticas da Educação Infantil promovem espaços em que os padrões e representações de gênero não são cobradas. Para tanto, ela relata que as próprias crianças não diferenciam suas relações por meio de gênero. Contudo, convém lembrar que a mesma professora relatou que as crianças demonstram concepções sobre padrões de gênero aprendidos em ambiente familiar.

No seu discurso, a professora interpreta que a existência de práticas distintas a meninas e meninos ocorre apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental devido ao fato das crianças já terem desenvolvido concepções sobre o gênero a qual pertence.

Outra professora relata a idade como responsável pelas diferenças entre os gêneros:

Não são diferenciadas, principalmente nas séries iniciais como o segundo ano. Na escola, masculino e feminino são iguais e podem fazer as mesmas atividades como,

por exemplo, na Educação Física [...] acredito que com o passar dos anos, as próprias crianças já vão mudando indo para a adolescência e passam a se negar a realizar certas atividades que julgam ser masculinas e femininas (entrando assim a questão social) (P7)

A esse respeito, Souza (2006) discorre que as crianças aprendem gradativamente comportamentos específicos para cada um dos gêneros. Assim, as crianças aprendem como se comportar e agir e acabam por se tornarem amigas de crianças que gostam e possuem características parecidas.

No que tange a afetividade, compreende-se gênero como categoria responsável por definir relações sociais e motivar os sujeitos a ter amigos, inimigos, parceiros a partir da maneira como este se entende e se define a partir dos pressupostos do gênero ao qual pertence.

Ainda sobre as práticas na Educação Infantil, outra professora alude sobre os processos de distinções nessa etapa da escolarização:

Na escola de hoje pouco é diferenciado a educação para os gêneros. Dentro da Educação Infantil em CEMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil) e creches há algo mínimo como aulas de dança para as meninas e de artes marciais (karatê, judô) para meninos. Algumas unidades filantrópicas também fazem a divisão para facilitar o trabalho com os alunos, mas a LDB fala pouco sobre isto (P1).

Nesse relato, a professora argumenta que atualmente procura-se não diferenciar as práticas nas escolas. Contudo, ela comenta que em algumas situações nas escolas de Educação Infantil há a separação dos alunos tendo gênero como critério como, por exemplo, nas aulas de dança para as meninas e de artes marciais para os meninos.

Essa explicação representa os padrões de gênero em que determinadas atividades são caracterizadas como distintas para cada gênero. Atividades que envolvem dançam ou movimentos corporais são considerados como femininas e a prática de artes marciais e defesa pessoal são consideradas atividades masculinas devido a sua relação com a agressividade.

Entretanto, Whitaker (1995) aborda que os processos de socialização diferenciadas aos quais as crianças são submetidas, permitem que meninas participem de “atividades de meninos” enquanto aos meninos é limitada essa transgressão. A autora justifica que esse fator ocorre devido a repressão que os meninos sofrem ao se envolver com atividades que fujam dos padrões hegemônicos de masculinidade.

Outro aspecto interessante corresponde a afirmação da professora de que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pouco fala sobre critérios que envolvam a separação de alunos em grupos específicos. Nesse aspecto, a LDB e os PCNs propõem a

discussão dos temas transversais, nos quais incluem o debate sobre sexualidade e gênero, visando uma educação voltada a construção da cidadania. Portanto, as práticas são propostas a partir da premissa de equidade de gênero e sexual, o que inviabiliza a separação de alunos a partir de qualquer marca social. Contudo, ocorrem no cotidiano as regulação de acordo com a cultura escolar.

Em outras seqüências, as professoras relatam que a escola não promove práticas distintas, porém, meninos e meninas se separam a partir do interesse em atividades específicas.

Não. Embora em algumas atividades, os meninos tenham mais interesse que as meninas e vice-versa (P6).

As atividades não são separadas por gêneros, um bom exemplo é que no momento das brincadeiras as crianças são livres para escolher os seus brinquedos, ocorrendo em muitas situações trocas entre meninos e meninas (P5).

Novamente, encontramos o discurso que enfatiza a separação de meninos e meninas a partir do interesse das próprias crianças em agrupar-se com sujeitos que tenham características parecidas. Como já foi relato nesse mesmo tópico, as crianças costumam se relacionar com outras do mesmo gênero devido a construção social de padrões que promovem a idéia de comportamento, interesse e afinidades parecidas. Nesse sentido, a criança se adequa as representações sociais vigentes e passa a se representar a partir das características atribuídas ao seu gênero.

Convém ressaltar a construção desses padrões por meio de discursos que constituem masculinidades e feminilidades específicas. E a escola enfatiza esse processo ao considerar natural que meninos e meninas separem-se em atividades específicas a partir de concepções próprias sobre gênero e por não se concluir como espaço fundamental no processo de construção dessas concepções. Além disso, a escola não promove espaços para discussão de sobre representações e identidades de gênero, e sobre os comportamentos específicos esperados para cada gênero

Já professora 5 relata que as crianças acabam por se organizar e desenvolver brincadeiras em que esse tipo de agrupamento não ocorre. Segunda ela, as crianças são livres para escolher qualquer brinquedo remetendo a idéia social de brinquedos específicos para cada sexo.

Ainda sobre a questão levantada, uma professora relata que procura desenvolver suas práticas a partir de atividades que evite a distinção.

Nas práticas e atividades escolares, procuro realizar atividades que envolva o todo do aluno, como socialização, construção de identidades, etc. (P4).

Nessa fala, a professora considera que as práticas e discursos produzidos em ambiente escolar são responsáveis por constituir as identidades sociais dos alunos e produzir as relações sociais. Essa professora relatou, mesmo sem aprofundar a questão, a função da escola enquanto (re)produtora de identidades de gênero por meio de seus processos de aprendizagem, das relações interpessoais e discursos mantidos no ambiente

Em outras falas encontramos discursos que relatam que a escola não promove práticas diferenciadas pela questão de gênero:

Não, não diferenciamos. (P10).

Não (P8).

Fica evidente, que as professoras assumem um posicionamento que se afirma a não existência de práticas que diferenciem os alunos pelo gênero. As únicas práticas descritas como diferenciadas corresponde a formação da fila e as aulas de Educação Física, que são compreendidas a partir de uma visão comum que as consideram essas divisões do espaço escolar e das atividades como algo normal.

Outro ponto destacado é a atribuição da divisão das atividades por meio das maneiras como os alunos, principalmente os mais velhos, compreendem e se representam como sujeitos pertencentes a um determinado gênero.

Dessa forma, percebe-se que apesar de considerarem que existam diferenças comportamentais entre meninos e meninas, as professoras relatam que não existem práticas diferenciadas na escola em que atuam. Apesar disso, consideram como naturais algumas situações em que os alunos são classificados a partir de marcas sociais específicas e, portanto, divididos em grupos.

Compreendemos que os discursos sobre práticas voltadas à equidade de gênero são frequente sob a perspectiva da educação voltada à construção da cidadania. A partir dessas respostas, faz-se necessário investigar como as professoras relatam as próprias práticas. Para tanto, questionamos se suas atuações pedagógicas eram norteadas pela divisão de atividades e dos espaços escolares a partir do critério de gênero.

A esse respeito, Louro (1997) retrata a importância de se analisar as práticas cotidianas, os gestos, a linguagem caracterizadas como “normais” pela escola pois, estas são produtoras e reprodutoras das diferenciações de gênero, raça, etnia, etc.

De modo geral, os relatos apresentados na questão anterior sobre a não existência de práticas diferentes e a heterogeneidade das atividades continuam presentes. As professoras apontam que suas práticas não têm como critério dividir as atividades e o espaço da escola entre meninos e meninas.

Não, como já disse a escola e o professor não fazem esse tipo de critério. Isso ocorre naturalmente com o passar dos anos e com o amadurecimento dessas crianças, não em todos os casos, mas com a maioria das crianças (P7).

Não, pois a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação (P6).

Nesses discursos, a escola surge enquanto espaço responsável pela construção da cidadania e de representações e identidades sociais. A professora 6 aponta a responsabilidade da escola na construção de práticas, discursos e situações que promovam a diminuição das desigualdade sociais entre os indivíduos.

Já a fala da professora 7 remete À questão levantada no tópico anterior sobre a formação das diferenças no espaço escolar a partir das concepções dos alunos. A professora relata que os alunos aprendem gradativamente como se comportar a partir do gênero e, conseqüentemente, a formar grupos específicos e procurar atividades que se relacionem com as atribuições sociais acerca do seu gênero.

Em outras falas, encontramos novamente relatos da separação dos alunos em atividades físicas e no espaço escolar:

Como disse, na Educação Infantil é generalizado e no Ensino Fundamental geralmente essas separações são mais feitas nas aulas de Educação Física (que não é a minha área) (P3).

A única situação em que ocorre a divisão por gênero é no momento de formar a fila, onde é formada a fila dos meninos e das meninas, mas por uma questão de ordem do que por separar os grupos pelo gênero (P5).

Nesses segmentos, as professoras relatam a divisão de meninos e meninas apenas nas aulas de Educação Física e na formação das filas. Como já observamos, essa é uma das idéias naturalizadas e enfatizadas no ambiente escolar. Tanto o espaço físico das escolas como as atividades esportivas são separadas a partir do sexo das crianças e das características

atribuídas ao seu gênero ou até mesmo pela justificativa de interesse dos alunos por jogos e atividades distintas.

Nesse sentido, o posicionamento das professoras favorece a idéia de que as práticas que promovem a separação de alunos tendo gênero como critério ocorrem apenas fora de suas aulas, no caso atribuem as aulas de Educação Física, ou em práticas comuns da escola voltadas a organização de alunos que não são contestadas como, por exemplo, a existência de uma fila para meninos e outra para as meninas. Dessa forma, o intertexto presente nas falas mostra que tanto a professora 3 quanto a 5 consideram que o espaço escolar é dividido pelas marcas de gênero, contudo, consideram que suas práticas não envolvem essa divisão.

Ainda nesse sentido, outras professoras relatam que suas práticas são voltadas a equidade de gênero:

Não. Procuro agrupar de forma produtiva, não levando em consideração o gênero (P10).

Não. Quando brincam deixo-os livres tanto com boneca ou carrinho (P2).

Não (P8).

A professora 10 relata que os alunos de sua sala, são agrupados tendo como objetivo desenvolver a aprendizagem de modo produtivo. Ela não relata como promove essa divisão, apenas afirma que gênero não é um desses critérios.

Já a professora 2, a partir de uma situação, indica que não promove práticas diferentes para meninos e meninas em sua atuação pedagógica. No caso, ela salienta que os alunos de sua sala podem utilizar brinquedos que sejam ou não específicos ao seu gênero. Contudo, apesar de relatar a liberdade na escolha de brinquedos e brincadeiras, a fala da professora atribui a idéia de símbolos distintos para masculino e feminino.

Em outra resposta, encontramos novamente atividades concebidas como naturalmente divididas e, portanto, consideradas como justificáveis.

Princípio (de separar meninos e meninas nas práticas escolares) não, mas algumas atividades sim. Por exemplo, uma coreografia de festa junina ou uma tarde de brincadeiras ou um evento relacionado a saúde (P1).

Práticas e atividades diferentes para meninos e meninas surgem aqui como maneiras de promover a organização, seja nas coreografias da festa junina ou em brincadeiras. Essa fala traz novamente a idéia da divisão de alguns espaço e atividades escolares entre meninos e

meninas como algo natural. Assim, essas separações são legitimadas e instituídas baseadas nas características comportamentais e nas representações sociais de gênero.

Ainda nessa questão, a professora 4 alude sobre algumas práticas que ocorrem na escola e que promovem a separação de meninos e meninas:

Existem alguns tipos de atividades que podem se trabalhadas em relação a essa separação, por exemplo, jogos de competição (embora eu não goste desse tipo de atividade), situações problemas envolvendo número de alunos masculinos ou femininos, etc. (P4).

De acordo com a professora 4, algumas atividades que ocorrem na escola promovem a separação com base no gênero ao qual o aluno pertence. A proposição é de que algumas atividades promovem essa distinção por meio de práticas naturalizadas. Assim, é comum o uso do binarismo de gênero na construção de atividades e explicações. No caso, a professora fala das situações problemas que usam como objeto o número de meninos e meninas de uma sala e nos jogos de competições que estimulam os conflitos e o conceito de hierarquias/diferenças entre os alunos.

Os dados recolhidos nessa pergunta apontam na maioria dos casos, que as professoras não tem como princípio separar em suas práticas os alunos tendo gênero como critério. Contudo, algumas acabam relatando diversas situações em que meninos e meninas são colocados em brincadeiras, jogos e atividades distintas ou até mesmo competindo em forma de grupos.

Para terminar a discussão em torno dessa questão, utilizaremos a resposta da professora 9 para analisar, de modo geral, como é compreendido o sistema de gênero nas salas de aula:

Quanto ao gênero, não planejo as aulas norteadas pelos objetivos propostos para o ano escolar no qual leciono, ciente de que o trabalho com seres humanos envolve singularidades e que preciso respeitar a essência de cada uma, para que os alunos desenvolvam suas potencialidades [...] e os grupos são formados o mais heterogêneo possível para que todos enriqueçam e participem da atividade proposta (P9).

Em síntese, esse relato contém muito dos aspectos retratados nessa pesquisa. A professora afirma que a sua prática não é direcionada para a distinção de gênero devido à função do educador de respeito às diferenças e singularidade dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. aqui, percebemos que a professora discursa sobre práticas e atividades

que envolvam conceitos de equidade social, porém salienta que é preciso respeitar a essência de cada um.

Essa frase pode ser interpretada de variadas forma. Uma delas é que a professora atribui diferenças aos alunos e que, mesmo de maneira implícita, a “essência” de cada aluno norteia suas atividades. Como já foi discutido em tópicos anteriores, nenhuma prática educativa é neutra. As práticas são envoltas nas concepções e representações dos professores acerca de determinados alunos. Portanto, a visão da professora acerca dessas singularidades e essências acaba refletindo em sua prática.

Outra questão levantada nessa resposta corresponde ao fato de que a professora considera que em suas aulas são formados grupos. No entanto, ela afirma que esses grupos são formados de modo heterogêneo tendo como pressuposto agrupar alunos visando a aprendizagem. Nessa seqüência, a professora chama a atenção para a forma como os alunos se agrupam – ou são agrupados- que, segundo ela, tem como objetivo desenvolver a aprendizagem de modo amplo a partir de grupos heterogêneos. Assim, apesar de considerar que o agrupamento de alunos em torno de características específicas ocorre, ela afirma que em suas aulas os grupos formados não diferenciam os sujeitos pelo gênero ou qualquer marca social.

É importante observar que a pergunta tinha como objetivo a análise das práticas docentes e, compreender quais eram os princípios que direcionavam os contextos em sala de aula. A questão também visava a compreensão das professoras acerca de seu papel enquanto (re)produtora de representações e identidades de gênero.

Como já foi visto em outros tópicos, é por meio das relações no ambiente escolar, que os alunos e os professores constroem suas identidades de gênero. Portanto, quando as práticas envolvem situações que diferenciam alunos pelo gênero ou outras marcas sociais, a escola cria discursos que constroem as diferenças entre os sujeitos e promovem idéias de confronto, exclusão e hierarquia.

Nesse aspecto, as resposta evidenciam que as professoras não consideram diferenciar alunos pelo gênero. Contudo, a intertextualidade presente em muitas falas demonstra relatos de idéias que diferenciam alunos a partir de aspectos, características e habilidades específicas. No entanto, de modo geral, elas ressaltam que suas práticas têm como princípio a equidade de gênero.

Essa questão remete principalmente para a compreensão dos professores acerca de seu papel e da escola na construção das identidades sociais. Assim, a formação do professor e a análise constante de sua prática se faz necessária tendo em vista práticas voltadas para a

minimização das questões voltadas a preconceito e discriminação. Partimos, portanto, para análise da formação dos professores sobre questões de gênero.

Gênero não é um assunto abordado com frequência nos cursos de formação de professores. Na maioria dos casos, o contato com o assunto ocorre a partir de cursos de formação continuada promovidos pelo estados e municípios. Tendo isso em vista, perguntamos às professoras se já haviam tido contato com o assunto em algum período de sua formação.

Algumas das respostas revelam que as professores nunca tiveram contato com o assunto:

Não (P5).

Não, nem me lembro de discutir o assunto (P6).

Não, apenas orientações para respeitar as individualidades (P10).

Não (P8).

A análise apresenta as respostas negativas das professoras. Na fala da professora 10, aparece novamente o gênero enquanto individualidade do aluno. Assim, a partir da perspectiva de respeito às diferenças, a professora indica compreender gênero enquanto algo intrínseco ao aluno, algo que apenas lhe pertence e, portanto, deve ser respeitado.

Por outro lado, algumas professoras relatam ter discutido o assunto em sua formação:

Sim, sobre diferenças, semelhanças, comportamento (P2).

Sim. Como mencionei é importante essa questão para que a criança construa a sua identidade nas relações (P4).

Nessa perspectiva, gênero foi apresentado a essas professoras a partir de noções construcionistas. A professora 2 relata ter visto assuntos relativos a padrões de gênero. Já a professora 4 apresenta gênero como constituinte da identidade social dos indivíduos a partir de relações sociais. Apesar de um tanto quanto simplória, essa é a resposta mais próxima do levantamento bibliográfico feito nesse trabalho.

Ainda sobre essa questão, a professora 3 relata não ter visto esse assunto em sua formação no CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e no curso de Ciências Sociais:

Não, estou buscando agora mais informações a esse respeito neste curso que estou fazendo (P3).

O curso que a professora comenta é o GDE (Gênero e Diversidade na Escola). Esse curso é oferecido para professores das redes públicas Municipais e Estaduais do Estado de São Paulo. O curso é uma iniciativa das secretarias de Educação e dos movimentos sociais e de mulheres do Estado de São Paulo.

Convém ressaltar a importância desses cursos dentro dos programas de formação continuada de professores. No entanto, há inúmeras críticas por parte dos pesquisadores em Educação sobre esses cursos devido as discussões superficiais e ao fato de serem a distância.

Até então, as respostas mostram a ausência de estudos sobre gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação. Assim, as professoras demonstraram contato restrito com o assunto baseado principalmente no senso comum

Ainda sobre o ensino das questões de gênero, as professoras 1 e 9, apesar de apontarem formações diferentes, demonstram em suas falas a ausência do debate de gênero.

Dentro do conteúdo história da educação houve uma parte relacionada a gêneros, uma vez que antes a educação dada a meninas e meninos era diferenciada (P1).

Não tive uma formação profissional voltada para o desenvolvimento humano e práticas pedagógicas, assim como formas de aprendizagem sem discriminar o gênero feminino/masculino. Formação esta, mais focada nas inteligências múltiplas (P9).

Surgem nessas falas questões referente à educação e gênero. No caso, a professora 1 diz ter tido contato com o assunto apenas sobre quando a co-educação era uma das características das práticas escolares. Já a professora 9 relata que em sua formação, o currículo visava apenas a discussão da aprendizagem e das inteligências múltiplas.

Segundo Gama (1994), a teoria das inteligências múltiplas é um dos conceitos acerca da inteligência como uma capacidade inata, geral e única que permite aos indivíduos desempenho diferentes em variadas áreas. Essa teoria considera que os indivíduos possuem sete tipos de inteligência que se combinam, mas que se desenvolvem de maneiras diferentes.

No sentido abordado pela professora 9, a teoria propõe que a escola promova o contato com várias disciplinas visando que o aluno utilize o seu conhecimento e desenvolva “combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um” (GAMA, 1994).

Nesse sentido, o relato da professora demonstra que sua formação foi voltada ao desenvolvimento da aprendizagem e do potencial dos alunos, não os diferenciando por marcas sociais.

As respostas configuram um quadro que demonstra a ausência da temática gênero nos cursos de formação. Percebe-se, portanto, que essa exclusão propicia a ausência do debate em sala de aula e, conseqüentemente, a visão dos professores baseada em aspectos do senso comum.

Nesse sentido, a fala da professora 7 expressa uma das idéias naturalizadas sobre gênero:

Não (tive o ensino de gênero em minha formação). Acredito que esse assunto não seja abordado porque subtemde-se culturalmente e socialmente que esse assunto já esteja “resolvido”, afinal convivemos com o feminino e masculino desde que nascemos (P6).

Apesar de considerar gênero como um constructo sócio-cultural, surge nessa fala, a idéia de gênero como algo “natural” aos indivíduos, algo que o acompanha desde a mais tenra idade. É preciso considerar que representações e padrões de gêneros produzem e são reproduzidas pelos sujeitos no decorrer de suas vidas, de modo contínuo. No entanto, o intertexto presente nessa fala aborda gênero como uma característica inata aos indivíduos, pois, todos nascem homens e mulheres e convivem com essas características por toda a vida.

Há nessa fala, todo um discurso social sobre a construção do masculino e o feminino. No caso, o gênero é apresentado aqui como um fator biológico que se associa com o social e o cultural. .

O que podemos destacar nessa fala é o discurso da professora que configura a ausência do debate de gênero em cursos de formação devido a compreensão de que o assunto já foi “resolvido”, já que os sujeitos convivem com as noções de masculino e feminino em seu cotidiano.

A este respeito, podemos observar que a pesquisa delimita um panorama em que o conceito atribuído pelas professoras se distancia da compreensão de gênero enquanto identidade constituída em âmbito social, cultural e histórico. Além disso, a análise permitiu

evidenciar alguns aspectos como a ausência de relatos que evidenciem o papel da escola na construção de identidades de gênero e práticas que exercem ações distintivas, mas que aparecem como naturais e legítimas.

Nesse sentido, percebe-se quanto o debate de gênero se faz importante na formação de professores. Essa seria uma das maneiras de reconhecer e avaliar os discursos, práticas, linguagens que ocorrem na escola – e em outras instituições – como responsáveis por criar dois universos oposto e diferentes: o masculino e o feminino. Embora somente o conhecimento de gênero enquanto dispositivo social não seja suficiente para mudar determinados padrões hegemônicos em uma instituição, como a escola, que regula comportamentos e corpos, essa é uma das maneiras de conscientizar o professor sobre o seu papel de (re)produção de representações, padrões e identidade sociais e de marcadores de diferenças.

4.2 Relações de gênero: análise das representações e das práticas no cotidiano escolar

Neste momento, faremos uma análise das práticas cotidianas no ambiente escolar e de situações observadas dentro e fora da sala de aula visando criar um paralelo entre o que foi relatado pelas professoras nos questionários e alguns episódios significativos durante o processo de observação participante. Para tanto, abordaremos situações, relatos, conflitos e práticas que envolvam alunos, professores e outros sujeitos que participam do dia-a-dia escolar, visando demonstrar como se organizam e se estabelecem as relações de gênero.

Alguns episódios observados durante a pesquisa foram de suma importância na análise do tema por retratar exatamente o objetivo da pesquisa que tinha como pressuposto analisar as relações sociais que ocorriam dentro da escola e como e o papel da escola na constituição das identidades e representações de gênero dos alunos.

Primeiramente, por meio do questionário, procuramos entender quais eram as concepções das professoras pesquisadas sobre o assunto e quais as relações sobre seus discursos e suas práticas a partir da observação.

Ao relatarem nos questionários suas concepções, práticas e experiências acerca da temática gênero, os sujeitos pesquisados demonstraram conhecimento superficial sobre o assunto e afirmaram em inúmeras situações que evitavam a diferenciação de gênero em suas práticas educativas, apesar de atribuírem algumas diferenças principalmente comportamentais e físicas entre meninos e meninas. Partindo desses relatos, a observação participante tem

como objetivo estabelecer um diálogo entre essas concepções e análises presentes nas respostas dos questionários e as situações que ocorrem no cotidiano escolar.

As situações serão apresentadas no formato de frases e diálogos tendo em vista reconstruir os episódios e as falas e destacando os momentos mais significativos.

“É bom separar, principalmente os pequeninhos”

Nessa fala, a diretora da escola retrata a separação de algumas crianças da Educação Infantil em algumas atividades e situações. De acordo com a diretora às vezes é necessário separar meninos e meninas para estabelecer algum sentido de ordem e organização, evitando assim bagunça e reclamação de alguns pais.

Nesse caso, foi observado que as crianças da EMEI eram separadas de acordo com o gênero em algumas situações como o uso do banheiro, escovar os dentes, lavar a mão. As crianças ora se organizavam em filas de meninos e meninas ou era permitido que grupos pequenos saíssem da sala.

Convém ressaltar que na escola em que a pesquisa foi realizada tinha classes de Educação Infantil em período integral. As crianças tinham uma professora para cada período e, no horário do almoço e da “soneca” ficavam com os estagiários. Portanto, algumas das situações relatadas envolvem mais a figura dos estagiários do que as professoras.

Durante o horário em que permaneciam com as professoras o que foi observado era a formação das crianças em filas específicas, tanto na entrada e saída da sala de aula, quanto ao que foi relatado sobre o uso do banheiro e do bebedouro. Nas salas, as crianças se organizavam de maneira livre sem interferência da professora.

As situações que envolviam a separação das crianças sempre ocorriam no horário de transição das professoras. Durante o período das 11:00 às 13:00 horas, as crianças ficavam com os estagiários que eram responsáveis por organizar a alimentação, higiene e pelo horário de dormir das crianças.

Após o horário de almoço, as crianças eram separadas em rodas de acordo com o gênero para o uso do banheiro e escovar os dentes. Outra característica importante, é que as crianças eram separadas por bebedouros e pias, as meninas utilizavam o pátio enquanto os meninos faziam sua higiene no banheiro.

No horário de dormir, as crianças ficavam em apenas uma sala. Alguns colchonetes eram colocados no chão e novamente meninos e meninas eram separados. Assim, a primeira fileira de colchões era apenas dos meninos enquanto as meninas deveriam se agrupar em

outras fileiras. Como havia mais meninas na sala, sempre sobravam colchões na “fileira dos meninos”. Contudo, as meninas não eram colocadas naqueles espaços vazios e acabavam muitas vezes dividindo colchões. Ainda nesse aspecto, algumas vezes a mudança de lugar era dada como castigo. No caso, o menino que não se comportasse deitaria com as meninas e vice-versa.

A fala da diretora compreende exatamente essa ação. De acordo com ela, as crianças são separadas para dormir para evitar reclamação de alguns pais, pois algumas famílias podem ser contrárias a que crianças de gênero diferentes dividam o mesmo espaço na hora da soneca.

Quanto a separação em filas, é comum essa prática nas escolas. A divisão de alunos em filas determina a identificação dos sujeitos a partir de marcas sociais, no caso, o gênero a qual pertence. Sobre esse aspecto, Vianna e Finco (2009) relatam que ao dispor os alunos em filas específicas se estabelece uma rede de relações que promove a organização dos indivíduos em espaços hierárquicos e funcionais. A organização da fila também realiza a fixação dos indivíduos em categorias, lugares e valores específicos que marcam os espaços dos alunos.

Convém ressaltar que a divisão do espaço escolar entre meninos e meninas é uma prática tão comum que acaba por ser naturalizadas socialmente. Nesse aspecto, a idéia comum é de que meninos e meninas ocupam lugares diferentes na esfera social, portanto, nada mais do que natural separá-los desde crianças. Dessa forma, meninos e meninas passam por um processo de disciplinamento que demonstra representações do espaço que cada um deve ocupar e do que é ou não permitido para o seu gênero.

A fala da diretora explicita exatamente essa perspectiva. As escolas criam normas e formas de organização institucionais legitimadas e que funcionam como maneiras de manter uma determinada ordem. Isso inclui as filas separadas, normas quanto ao uso de roupas e até mesmo a separação de espaço entre meninos e meninas. Do ponto de vista sócio-cultural, essa prática é um tanto quanto comum. Entretanto, a grande questão é que a direção e os professores da escola não consideram o que os alunos pensam dessas formas de organização, apenas instituem e criam mecanismo para que sejam cumpridas.

Portanto, para a diretora separar alunos pelo critério de gênero é normal e às vezes necessário, principalmente os alunos de Educação Infantil. A esse respeito entra a questão da Educação Infantil enquanto local de aprendizagem das formas de organização do espaço escolar e, conseqüentemente, da sociedade.

“Eu falei: vai brincar de boneca? Quer virar menininha?”

Nessa situação, uma das professoras de Educação Infantil, pra ser mais específico a professora 5 que participou do questionário, relata para o pesquisador um episódio em que um dos meninos de sua sala quis brincar com uma das boneca da brinquedoteca.

A professora relata que interferiu na brincadeira dizendo ao aluno que brincar de boneca não era atividade de menino e, que se ele fizesse, seria considerado menina. Um aspecto interessante a ser ressaltado é que a professora declarou ter repreendido o aluno em voz alta, o que fez com que os colegas de sala iniciassem piadas e brincadeira referente ao brinquedo e a identidade sexual e de gênero do aluno.

Do ponto de vista simbólico, a boneca é um brinquedo feminino. Brincar de boneca é relacionado ao ato de cuidar que é considerado como função das mulheres. Assim, promove-se um afastamento dos meninos de brinquedos e brincadeiras que envolvam idéias de cuidado e proteção como, por exemplo, brincar de “casinha”, “comidinha”, boneca, “mamãe e filhinho”, entre outras.

Com base nas discussões em tópicos anteriores, analisamos que meninos e meninas estão envolvidos em processos de socialização diferenciada. Esse processo diferencia brincadeira, atividades, jogos e funções de acordo com o gênero da criança. Esse processo é uma consequência da forma como as crianças são educadas a partir das concepções da família, escola e do ambiente cultural tendo em vista criar uma representação em torno de um modelo de padrão masculino e femininos. Dessa forma, as crianças aprendem as representações sociais e as possibilidades – como brincar, agir, falar – diferentes para cada gênero (SOUZA, 2006).

A fala revela as concepções e imagens da professora sobre masculino e feminino, que representa as concepções sociais acerca do tema. Nesse sentido, a professora atribui características e comportamento específico aos gêneros e sua conduta é de incentivar e até mesmo educar a partir de determinados princípios que sejam coerentes as suas concepções.

Outro aspecto interessante a ser analisado é que apesar de ter relatado no questionário que não diferenciava meninos e meninas em sala de aula, fica claro a idéia da professora de que existem limites do que um aluno ou uma aluna podem fazer.

Em relação ao episódio, a professora relata que é necessário explicar e demonstrar aos alunos como se “comportar” como meninos e meninas, pois, essa é sua função enquanto educadora. Além disso, ela diz acreditar que se não der “broncas” quando um aluno tem uma

atitude que foge do seu padrão de gênero, talvez tenha problemas com os pais de aluno por incentivar comportamentos anormais.

Em síntese, a professora não considera que a maneira como abordou o assunto tenha sido inadequada. Segunda ela: “é preciso falar abertamente com as crianças, assim não é necessário falar várias vezes a mesma coisa”.

Em outra situação observada, a questão do comportamento do aluno como não correspondente ao padrão previsto ao seu sexo é relatado:

“Esse aí além de feio e chato, é gay”

Durante o intervalo, uma das estagiárias comenta com o pesquisador sobre o comportamento “diferente” de um dos alunos. Segundo ela, o menino além de ser mal comportado, apresenta características que ela define como homossexuais. Para compreender melhor a situação, vamos fazer uma breve análise do aluno que iremos chamar de Carlos.

Carlos tem 9 anos e cursa o segundo ano do Ensino Fundamental. O aluno é considerado na escola como “aluno problema” devido a dificuldades de aprendizagem, pelas brigas e pelo uso de palavrões nas aulas e no intervalo. O aluno costuma ficar só, evitando contato com as crianças da escola.

Quanto ao comportamento relatado pela estagiária, pode-se dizer que Carlos foge do padrão considerado como adequado e único ao gênero masculino. Segundo a estagiária ela considera o aluno como “diferente” devido ao fato dele evitar contato com outros meninos, ter voz fina, utilizar várias expressões femininas e por não gostar de futebol.

Percebe-se nessa fala a existência de um padrão específico de masculinidade: o de sujeito ativo, que anda em grupos e pratica esportes. Nesse caso, o aluno “foge” desse padrão por não se inserir em nenhuma dessas características. Assim, de acordo com a fala, o menino pode ser considerado homossexual.

Entramos, portanto, numa famosa linha que liga gênero a sexualidade. É comum considerar indivíduos que fogem dos padrões hegemônicos de gênero como homossexuais e/ou bissexuais.

Gênero e sexualidade são marcas sociais que se articulam, porém, são diferentes. No senso comum, sujeitos que não se encaixam nas normas padrões de seu gênero são considerados como desviantes, diferentes. Assim, meninos são considerados “afeminados” e meninas, “masculinizadas”. Surgem, então, diversos comentários e agressões físicas e verbais que ratificam aqueles que fogem dos padrões hegemônicos como os outros.

Sobre o posicionamento da estagiária, primeiramente devemos ressaltar que estudos teóricos de diversas áreas não consideram crianças como aptos a desenvolver uma “opção” sexual. O segundo aspecto diz respeito a crença social difundida na fala da estagiária que associa o que ela considera como traços de feminilidade à homossexualidade.

Ainda nesse aspecto, percebe-se que a estagiária relaciona como exercício de masculinidade o uso da força física, a prática de esportes, a amizade com colegas do mesmo gênero e certas características afirmadas por meio do corpo.

É importante destacar que a estagiária expôs as suas concepções acerca do que é ser masculino e feminino. Portanto, ela representa em sua frase as idéias e valores do grupo social em que vive ao mesmo tempo em que constrói discursos que enfatizam essas representações,

A estagiária também relatou que alguns alunos comentaram com ela sobre o comportamento de Carlos. Segundo ela, as crianças dizem que o menino tem comportamento estranho e diferente dos outros colegas.

A partir dessa observação, tivemos contato com alguns dos colegas de sala de Carlos visando algum relato que afirmasse ou contrariasse a fala da professora. Apenas um dos alunos da sala fez algum tipo de comentário sobre o comportamento de Carlos. De acordo com o menino, ele não gostou do Carlos, assim como outros meninos da sala.

A partir dessa resposta, o pesquisador pergunta por que os alunos não gostavam de Carlos, ao que o aluno respondeu: “Ah, ele é estranho. Ele é meio boiola. Sempre fala umas coisas estranhas, tem estojo colorido e sempre bate na gente com tapa. E isso é coisa de menina.”

Nessa resposta, o aluno reforça os pressupostos do senso comum de masculinidade levantada pela estagiária que considera determinados símbolos, atitudes, gestos e falas que se diferenciam dos padrões considerados hegemônicos como característica de diferente. Portanto, o comportamento e atitude de Carlos por se diferenciar de outros meninos é construído como uma ameaça a masculinidade dos colegas de sala resultando, portanto, na exclusão do menino.

As situações observadas representam a reprodução de discursos que legitimam visões naturalizadas e homogêneas de gênero. Os posicionamentos destacados representam a idéia de um padrão homogêneo e intrínseco de masculino e feminino. Além disso, os discursos não consideram a existência de diversas formas de masculinidade e feminilidade. Portanto, Carlos ao se diferenciar desse padrão é questionado pelos colegas e pela estagiária, ocasionando além da exclusão, comentário e insultos sobre o seu comportamento “diferente”.

Nessa perspectiva, Roland (2003), retrata que ser masculino na escola é conformar-se com a norma padrão e ratificar e expressar a masculinidade de um modo que exponha essa marca social e oponha aqueles que são diferentes.

“Tinha que ser a Fernanda macheira.”

A situação observada nesse momento é de duas meninas que discutiam durante o intervalo. Durante a confusão, uma das meninas diz: “ninguém tava empurrando ninguém, só você. Tinha que ser a Fernanda macheira pra estragar a brincadeira.”

Quando indagada porque se referiu a Fernanda como “macheira” a aluna disse: “A Fernanda parece menino. Tá sempre batendo em todo mundo e só sabe brincar de luta. Ela anda igual a menino. Por isso a professora a chamou de Fernanda Macheira.”

Nessa frase, encontramos novamente a idéia, de que o sujeito que foge aos padrões hegemônicos do gênero ao qual faz parte deve ser considerado como diferente e/ou “desviante”. A expressão “macheira” utilizada nesse diálogo é utilizada com frequência na região para designar meninas com comportamento masculinizado. No caso, a aluna Fernanda é considerada macheira devido ao seu jeito mais agressivo, diferente do que seria esperado para uma menina.

Outro aspecto interessante, é que a aluna utiliza a expressão macheira, pois, ouviu a professora utilizar essa palavra pra designar o comportamento de Fernanda. Percebe-se aí que a professora por utilizar essa expressão enfatiza um discurso por meio do qual representações e identidades de gênero são construídas a partir de seu posicionamento.

O posicionamento assumido pela professora baseia-se em determinados aspectos do que significa ser homem ou mulher na sociedade. O padrão de feminilidade esperado pela professora é associado a características de passividade e docilidade. Assim, quando Fernanda apresenta comportamento agressivo, de autodefesa e maior entrosamento com meninos, a professora toma um posicionamento que visa cobrar e questionar a feminilidade da aluna.

Quando enfatiza o padrão diferente de Fernanda ao chamá-la de macheira, a professora (re)produz um discurso que institui as diferenças e oprime os comportamentos de resistência aos padrões hegemônicos de gênero, apresentando uma única forma de feminilidade/masculinidade.

Convém ressaltar que a professora não promove em suas aulas, um espaço para discussão de significados de gênero. Ela apenas transmite a sua concepção acerca do assunto, produzindo relações de aprendizagem desse conceito, sem criar oportunidades para os alunos

(re)produzirem as suas idéias sobre questões referentes a padrões de gênero e sobre as suas próprias identidades sociais.

No que tange a processos de distinção, diferenças e desigualdades, Louro (1997) propõe que a escola é responsável por produzi-los e reproduzi-los por meio de discursos, símbolos e códigos que legitimam padrões e normas. Ainda segundo a autora, a escola concebe e institui lugares, produzindo gestos, falas, e grupos de meninos e meninas que se formam a partir de sujeitos que se identificam por características em comum.

“Eu não vou usar lenço roxo”

Nessa situação, a professora responsável por organizar a festa junina entra na classe do terceiro ano e avisa que a escola irá emprestar as roupas e adereços para as crianças participarem da quadrilha. A professora explica que todos iriam usar roupas brancas e que cada dupla teria faixas e lenços com cores diferentes. Nesse momento, ela fala pra uma das duplas que eles ficariam com a cor roxa. O menino recusa o lenço devido a cor, pois segundo ele, roxo é cor de menina. A professora interfere dizendo que o menino estava enganado e que não havia cores específicas para meninos e meninas. Porém, o menino recusa e avisa que se tiver que usar aquela cor de lenço, ele não participaria da quadrilha.

Apesar de a professora dizer que não havia relação entre uma cor e a masculinidade do aluno, ela acabou trocando o lenço roxo por um cinza e evitou discutir o assunto.

Esse episódio demonstra a idéia de que determinadas cores são específicas a cada gênero. O menino recusa a usar roxo, pois, a cor é remete a uma característica feminina. Assim, quando a professora troca a cor do lenço para evitar reclamações do aluno, ela evita um espaço para discussão de questões simbólicas e de padrões de gênero.

Assim, ao ocultar o assunto, a professora enfatiza determinadas representações e concepções de gênero que demonstram a existência de objetos, cores, brincadeiras diferentes para indivíduos “diferentes”.

“As meninas serão princesas e os meninos super-heróis”

A professora do terceiro ano avisa aos alunos que a próxima atividade será uma redação. Durante a explicação, ela fala que os alunos devem escrever uma historia em que eles serão as personagens. Para tanto, as meninas devem escrever fingindo ser princesas e os

meninos super-heróis. Após a explicação uma das alunas pergunta se poderia escrever sobre heróis, a professora responde não porque *“você não é menino”*.

Mais uma vez a questão de símbolos e representações de gênero reaparece. Na situação a professora separa os alunos em dois grupos para realizar a mesma atividade. Para tanto, ela desenvolve atividades baseadas em personagens que são considerados específicos para cada gênero. Assim, super-heróis representam os meninos e as princesas as meninas da sala.

Ao propor essa atividade, a professora favorece um discurso que promove a diferença entre meninos e meninas. Além disso, ela enfatiza a idéia de padrões de gênero ao relacionar as personagens com o gênero dos alunos. Assim, o comportamento das meninas é relacionado às princesas, deixando claro a idéia de docilidade, passividade e delicadeza como intrínseco à feminilidade, e dos meninos aos super-heróis o que remete a idéia de masculinidade como referência de força e coragem.

Essa situação acaba por contrariar o relato da professora no questionário sobre práticas diferenciadas na sala de aula. Quando questionada se separava as práticas tendo o gênero dos alunos como critério, ela relatou que não, pois, *“a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação (P6)”*.

No entanto, observamos que as atividades em sua sala promovem a separação dos alunos a partir de determinados critérios, no caso da situação observada, o gênero. Nessa atividade, a professora expressa as suas concepções de padrões e comportamentos de gênero ao considerar que certos símbolos são associados mais a um sexo do que a outro. Dessa forma, o posicionamento da professora estabelece uma situação que transmite aos alunos a idéia de polarização entre os gêneros.

“As meninas ganharam dessa vez.”

Nessa situação, a professora propõe aos alunos do quarto ano uma gincana. Após explicar as regras, a professora começa a montar os grupos e logo avisa que vão ser formadas duas equipes, uma de meninos e outra de meninas.

Com o término da gincana e a vitória da equipe formada pelas meninas, a professora é indagada pelos meninos por facilitar a vitória do outro time enquanto as meninas comemoram aos gritos de *“é as meninas, oba”*. A professora responde aos alunos que todos sabiam os mesmos conteúdo e que ela não tinha culpa se as meninas eram mais rápidas e espertas.

Nesse caso, ocorrem duas situações em que a professora demonstra compreender as relações que ocorrem na escola baseadas nas distinções de gênero. A primeira situação mostra a professora criando grupos distintos e “rivais” tendo gênero como critério dessa divisão. Logo, essa situação promove a idéia de oposição e diferença entre masculino e feminino/macho e fêmea e a rivalidade entre os sujeitos.

Na segunda situação, a professora considera a vitória do grupo formado pelas meninas devido a rapidez e a inteligência destas. Desse modo, a intertextualidade empregada no discurso da professora indica que as meninas têm “qualidade” superiores aos meninos.

Percebe-se que as situações demonstram que algumas práticas e atividades são organizadas tendo gênero como critério, o que torna incoerente o relato da professora no questionário. No caso, a divisão dos alunos em grupos representa a divisão social que categoriza meninos e meninas de formas diferenciadas. Essa divisão inviabiliza a competição e os conflitos entre as crianças, além de constituir discursos que enfatizam habilidades e expectativas distintas a cada gênero.

“Isso é coisa de homem”.

A professora propõe aos alunos do quinto ano uma atividade que envolve o uso de histórias em quadrinho. Ela entrega aos alunos folhas com algumas pequenas histórias retiradas de alguns gibis. Após explicar como se realizaria a atividade, uma das alunas a interrompe dizendo que não iria fazer a atividade pois, revista em quadrinhos é coisa de homem.

A professora para as explicações e começa a discutir com a classe o que seria “coisas de homem e de mulher”. As crianças citaram inúmeras situações, objetos e comportamentos que consideram como características de um gênero específico. Depois, a professora explica aos alunos que os relatos das crianças representavam conceitos do ponto de vista simbólico da sociedade em que viviam. Ela ainda comentou que as crianças poderiam brincar e se comportar de diversas formas, porém, deveriam compreender que do ponto de vista social, algumas vezes elas poderiam ser consideradas como diferentes.

Durante o período de observação, essa foi a única professora que abordou questões referentes ao gênero a partir de situações ocorridas em sua sala. Assim, a professora aproveitou o discurso da aluna sobre masculino e feminino, argumentando com a sua classe sobre as representações sociais de gênero enquanto marcadores de diferenças.

O posicionamento da professora em explicar os conceitos de gênero é extremamente favorável, pois, demonstra a conscientização desta sobre discursos e processos envolvidos em sua práticas e nas relações que ocorrem na escola enquanto responsáveis por construir as identidades e concepções dos alunos sobre gênero.

Ao afirmar que existem diversas formas de masculinidade e feminilidade, a professora leva os alunos a repensar os padrões de gênero hegemônico e as suas identidades sociais. Assim como já foi discutido em tópicos anteriores, a escola é um dos locais responsáveis por (re)produzir as identidades, representações e diferenças de gênero. Dessa maneira, percebe-se a importância de situações em que professores discutam sobre gênero e outros marcadores sociais com seus alunos visando a minimização das desigualdades sociais entre os sujeitos.

“Os meninos ficam sem recreio até aprenderem a se comportar”.

Nesse episódio, o inspetor da escola avisa aos meninos dos quartos e quintos anos que não poderão brincar durante o intervalo devido a indisciplina destes. Assim, o inspetor libera os meninos para o lanche e, posteriormente, coloca os alunos sentados no pátio enquanto as meninas brincam.

Essa situação observada ocorreu mais três vezes sob o mesmo pretexto de castigar os meninos visando a melhora do comportamento em sala de aula. Contudo, a idéia surgiu do próprio inspetor que relatou ter problemas com os alunos dessa classe nos horário de entrada e saída.

O que pode ser analisado nessa situação é que o inspetor acredita resolver a indisciplina dos meninos ao deixá-los sem as brincadeiras do intervalo. No caso, chama a atenção o fato da punição ser direcionada apenas ao meninos, deixando claro que o mal comportamento e desempenho é uma característica atribuída ao gênero masculino.

A situação deixa implícita a idéia de que as meninas se comportam melhor no ambiente escolar, o que é reforçado ao inspetor liberar as meninas para as brincadeira enquanto os meninos permanecem sentado e observando.

Nesse caso, o inspetor ressalta as concepções naturalizadas de padrões de masculinidade. É esperado que meninos tenham comportamento mais agressivo, de contestação as regras, o que torna comum a relação entre a indisciplina e indivíduos do gênero masculino. Portanto, a atitude do inspetor de punir os meninos expressa esse padrão de gênero.

O que também se destaca nessa situação é o fato do inspetor generalizar e punir apenas os meninos, sem considerar a possibilidade de meninas indisciplinadas e de meninos que não tiveram o mesmo comportamento.

Dessa forma, a situação promove o discurso implícito de que as meninas agem de acordo com as características atribuídas ao seu gênero e os meninos que são naturalmente mal comportados, devem ser castigados por não apresentarem comportamento adequado na escola. Portanto, a situação enfatiza a idéia de padrões adequados e a polarização de gênero ao separar as crianças a partir da relação gênero e disciplina.

Além da linha vermelha

Uma situação comum nos intervalos da escola era de crianças que costumavam ser esconder nos banheiros durante as brincadeiras para que os colegas do sexo “oposto” não os pegassem. Essa situação era comum nas brincadeiras de pega-pega e quando havia provocações. Assim, o banheiro tornava-se um esconderijo já que menino ou meninas não poderiam ultrapassar essa barreira e adentrar em um banheiro que não seja próprio do seu gênero.

A situação ocasionava diversas situações em que os estagiários, o inspetor e a diretora posicionavam-se contra por meio de broncas e castigos. Em uma dessas situações, a diretora que havia visto um dos meninos saindo do banheiro feminino, aproxima do grupo de meninos e diz em voz alta que se ela visse novamente o menino dentro do banheiro das meninas, este vai ter que usar o banheiro durante o ano todo, além de ter que fazer “xixi sentado”.

Ao dizer que o menino usaria o banheiro feminino, os colegas do aluno iniciam comentários de que ele se tornaria menina. A diretora fez como se nada tivesse acontecido e advertiu novamente o aluno.

Fica implícito nesse episódio que a punição do aluno ao entrar em um espaço que não pertence ao seu grupo é de se tornar “mulherzinha”, ou seja, diferente de seus colegas e, conseqüentemente, motivos de piadas e comentários ofensivos. A situação reforça a idéia de uma punição negativa e pejorativa aos alunos que fogem das regras voltadas aos espaços divididos.

É preciso considerar que a divisão do espaço físico escolar entre meninos e meninas corresponde a divisão social e mesmo espacial de homens e mulheres em um determinado grupo. Assim, a situação representa um dos aspectos principais dessa divisão: os banheiros.

Homens e mulheres são caracterizados a partir de suas diferenças fisiológicas, comportamentais e até mesmo a partir de argumentos acerca da sexualidade. A divisão de banheiros parte dessas representações e, portanto, meninos e meninas devem aprender que existem banheiros específicos para cada um. E como a escola é um dos primeiros locais em que os alunos são apresentados a espaços sociais diferenciados, cabe a ela promover e estabelecer essa norma.

Quando a diretora diz ao menino (e a todos os outros que estavam próximos) que teria uma punição se fosse visto no banheiro feminino, ela deixa implícito que os alunos nunca devem adentrar um espaço reservado ao “outro” gênero.

O que a situação deixa claro, é que a diretora tolhe qualquer forma de curiosidade ou manifestação dos alunos sobre a sexualidade ou o que ocorre no espaço voltado ao “outro”. É comum as crianças terem curiosidade sobre os corpos dos colegas, sobre o que é ser o “outro”, e isso inclui as brincadeiras, espaços, atividades diferenciadas por sexo/gênero (SOUZA, 2006).

O que acontece é que muitas instituições acabam por promover situações e discursos para evitar essa curiosidade. No episódio observado, a diretora utiliza disciplinamento negativo, punitivo e até mesmo humilhante, no qual, o aluno “viraria mulherzinha”.

Em síntese, o posicionamento da diretora favorece a idéia de mundos diferentes a cada gênero. Meninos e meninas são vistos como diferentes e, portanto, tratados como diferentes.

“Você é o professor de Educação Física?”

Em algumas situações no início da observação, alguns alunos costumavam chegar ao pesquisador e perguntar se ele era o professor de Educação Física. Após a resposta negativa, eles continuavam a indagar se ele era professor de artes ou inglês. As perguntas sempre direcionavam o pesquisador como um dos professores das disciplinas diversificadas.

Essa questão nos remete ao gênero da docência. Na maioria dos casos, os educadores responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental são mulheres (na escola em que ocorreu a observação, eram apenas mulheres atuando nessa área). Já no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio há um número maior de homens lecionando principalmente em disciplinas da área de Exatas e na Educação Física.

O currículo atual dos anos iniciais do Ensino Fundamental institui as disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física como parte da grade das séries iniciais. As aulas são

ministradas por professores graduados nessas áreas. Nesse sentido, o professor dessa área é considerado como o “outro”, o diferente da pedagoga responsável pela sala.

Na escola em que foi realizada a pesquisa, os responsáveis por essas disciplinas eram homens, com exceção da professora de Inglês e das professoras responsáveis pelas salas. Nesse sentido, a figura masculina presente na escola era compreendida como o professor das outras disciplinas.

Esses episódios demonstram a feminização dos anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto campo de trabalho. No caso da escola, o quadro de professores é formado apenas por mulheres, assim como boa parte dos profissionais. Assim, quando os alunos se depararam com uma figura masculina, logo a caracterizam como o professor de outras disciplinas.

O campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é compreendido como “trabalho” de mulher. Os alunos assimilam essa concepção que faz parte do grupo social em que estão inseridos e, portanto, estranham a presença de homens realizando esse trabalho.

Em uma dessas situações, um aluno pergunta ao pesquisador por que ele não substitui o professor de Educação Física que havia faltado. O pesquisador responde que só a substituições quando falta a professora da sala. O aluno pergunta se o pesquisador sabe ensinar os mesmo conteúdos que a professora dele. Após a resposta afirmativa, o aluno diz que iria achar estranho se o pesquisador fosse seu professor.

Em síntese, as situações revelam a idéia social e naturalizada que relaciona as mulheres ao trabalho como pedagogas e professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais devido a função de cuidado e ensino das primeiras noções que são consideradas como funções femininas. (AMADO, BRUSCHINI, 1988). Já aos homens, o trabalho como professor consiste nas áreas voltadas ao segundo ciclo e no Ensino Médio, onde estão localizados os maiores salários.

“Como você vai sustentar uma família sendo professor?”

Essa situação ocorreu durante o H.T.P.C. (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) em que o pesquisador explicou para as professoras quais eram os objetivos da pesquisa. Durante a explicação, uma das professoras perguntou se o pesquisador freqüentava um curso de Pedagogia. Após a resposta afirmativa, ela relatou que o pesquisador estava “louco”, pois, Pedagogia não era curso “de homem”. Em seguida, ela disse ter “pena” do pesquisador, pois não sabia como ele iria ter uma família com o salário de um professor dos anos iniciais.

Essa situação expressa a idéia naturalizada de que a área da Educação, mais precisamente a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, são campos de trabalho feminino. No caso, o discurso da professora vincula-se ao fato de que os menores salários da Educação estão nesses ciclos.

Essa representação de Pedagogia enquanto espaço unicamente feminino decorre do processo de feminização do magistério ocorrido no século passado. Essa concepção leva a uma idéia reduzida da prática pedagógica. Por ser um “trabalho de mulher” justifica-se os menores salários, a desprofissionalização e desqualificação do professor, afinal, corresponde a idéia social é de que o salário da mulher é apenas complementar na renda familiar.

Dessa forma, o posicionamento da professora sobre o fato do pesquisador cursar Pedagogia e “sustentar” uma família corresponde ao senso comum de empregos correspondentes a cada gênero. No caso, a educação de crianças não deveria interessar a um homem, pois, foge de seu padrão de masculinidade e de sua função de mantenedor de uma família devido aos baixos salários.

Diante do que foi apresentado, a partir das situações observadas e dos relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, encontramos um panorama em que as representações de gênero que atravessam a escola apresentam concepções naturalizadas sobre o que é e como constituir-se masculino ou feminino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionar o levantamento bibliográfico com os relatos e as situações obtidas na pesquisa, podemos identificar um panorama em que as práticas rotineiras da escola estão implicadas na produção dos sujeitos e, conseqüentemente, nas relações de diferenças.

Nesse sentido, as falas obtidas a partir dos questionários evidenciam discursos que retratam as relações e práticas escolares voltadas a um princípio de igualdade e tolerância. No entanto, a maioria das professoras atribuem em suas falas, características e conceitos que reconhece diferenças comportamentais, cognitivas e afetivas entre meninos e meninas. Na maioria das situações, esses relatos aparecem envolvidos em discursos “naturalizantes”, que apresentam essas diferentes características físicas e sociais como intrínsecas a cada gênero.

Outra característica observada é que as professoras consideram a importância de suas práticas na construção do discurso de gênero, no entanto, não consideram que as relações e práticas rotineiras da escola estão implicadas na construção de relações que promovem as diferenças entre meninos e meninas. A exceção, diz respeito às práticas em que é considerado “normal” separar alunos tendo gênero como critério.

Por outro lado, as situações observadas apresentam práticas diferenciadas, além de discursos e posicionamentos que enfatizam a idéia de padrões específicos de gênero, e que evidenciam aqueles que diferem desses padrões como “desviantes”.

A esse propósito, as situações observadas evidenciam que as relações presentes no cotidiano escolar, implicam em concepções e idéias do social que atribuem significados do que é ser menino e menina dentro de um grupo social. Entretanto, convém ressaltar que apesar do predomínio de concepções baseadas nesses padrões hegemônicos, há na escola múltiplos significados e percepções sobre o que é ser masculino ou feminino.

Nesse sentido, percebemos que a produção de significados e identidades de gênero não ocorre apenas nas práticas educativas dos professores, mas também, em todas as relações do cotidiano escolar. Dessa forma, as atividades, brincadeiras, discursos e espaços produzem identidades e instituem significados sobre masculinidades e feminilidades.

Convém ressaltar que os sujeitos apresentam concepções de gênero aprendidas a partir das inúmeras práticas educativas presentes nas instituições sociais. Assim, quando alunos/as, professores/as e outros sujeitos se posicionam nas diversas situações que envolvem abordagens de gênero, há a produção e reprodução das concepções e relações de poder que atravessam as sociedades.

Diante dessas análises, podemos constatar que a escola é atravessada pelos gêneros. O que fica evidente é que a escola produz e reproduz significados acerca de gênero. Esses significados são responsáveis por (re)constituir as identidades de seus alunos, professores, diretores, estagiários, entre outros. É preciso, portanto, compreender a escola como instituição responsável por ensinar, legitimar e reproduzir as construções sócio-culturais de masculino e feminino.

Nesse aspecto, chamamos a atenção para o papel da escola na transformação das realidades estereotipadas de gênero. É por meio de um olhar crítico sobre as práticas escolares e dos discursos que atribuem características diferentes a meninos e meninas que podemos interferir na continuidade das desigualdades de gênero.

Considerando que a prática pedagógica é um ato político, podemos concluir que um educador consciente de seu papel formador permite que seus alunos se conscientizem sobre as questões sociais e que as questionem. Portanto, é fundamental que o professor compreenda seu papel na construção e reconstrução de significados e identidades de gênero de seus alunos e a sua própria. Para tanto, é necessário a abordagem e uma visão crítica sobre o tema nos cursos de formação, nos currículos e programas escolares e nas suas práticas cotidianas.

O professor deve criar situações em suas aulas que levem os alunos a refletir e analisar as significações e representações sociais de gênero, e que possam também, refletir sobre as suas próprias identidades. Dessa maneira, a escola permite que o aluno se conscientize e interfira nas concepções naturalizadas de gênero, a partir da reivindicação pela aceitabilidade da existência de formas de masculinidade e feminilidade múltiplas e plurais

Buscamos, por meio desse estudo, traçar um panorama sobre as relações de gênero dentro do ambiente escolar visando analisar os discursos, concepções e práticas que contribuem para uma diferenciação de meninos e meninas. Concluimos que assim como outras instituições, a escola não é neutra e acaba por (re)produzir as construções sociais sobre gênero. Contudo, devido a importância de seu papel na atualidade, a escola pode interferir na mudança dessas concepções naturalizadas a partir de uma postura crítica e questionadora sobre o que é “normal” e “natural”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- BENOIT, L. O. Feminismo, gênero e revolução. **Crítica Marxista**, p. 76-88, 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/05lelita.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2009.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001b.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- BRUSCHINI, C.; ARDAILLON, D.; UBEHAUM, S. G. **Tesouro para estudos de gênero e sobre mulheres**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2001.
- CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004. Disponível em : < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>> Acesso em: 11 set. 2010.
- CARVALHO, M. E. P. de . Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 110, n. No. 110, p. 143-155, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2010.
- CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 13-29, 2001. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/files/cadpagu/Cad16/n16a02.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2010.
- COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação e realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995.
- DINIS, N. F. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**, v. 29, p. 477-492, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2010.

DUTRA, F. S. Letramento e identidade: (re-)construção das identidades sociais de gênero. . In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 135-156.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P.A. (Org.) **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FELIPE, J. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Amped, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GAMA, M. C. S. A teoria das inteligências múltiplas ou a descoberta das diferenças. **Ensino**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 13-20, jan-mar, 1994. Disponível em: <<http://www.aspat.kit.net/inteligenciasmultiplas.pdf>> Acesso em: 13 out. 2010.

GONÇALEZ, M. H. C. de C. **Relações entre a família, o gênero, o desempenho, a confiança e as atitudes em relação à matemática**. 2000. 171 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GOMES, V. L. O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escola. **Texto & Contexto**, Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2006.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC/SEB, 2008.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Estudos culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO, 1. , 2004, Pelotas. **Anais...** Canoas: Editora da Ulbra, 2004.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HOLANDA, H. B. de. Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira avaliação. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1992.

JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2009.

LOPES, L. P. da M. (org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. Z. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 09-27.

MEIRELES, G. S. Infância e poder: marcas das relações de gênero na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis. Disponível em: <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Gabriela_Silveira_Meireles_10.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010.

NAVARRO, C. Z. **Questões de gênero no contexto escolar**. 2005. 122 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2005.

PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.102, p.23-45, nov., 1997

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 125-150.

PATRICIO, D. S. **Educação e gênero: uma discussão para além da inclusão igualitária**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2009, Uberlândia. **Anais...** Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf>> Acesso em: 24 set. 2010.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

REIS, K. C. F. **Infância, gênero e estereótipos sexuais: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem)–Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2008.

RODRIGUES, R. L. de A. A arte de construir um menino ao contar histórias em família. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção**

de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROLAND, B. A adolescência homoerótica no contexto escolar: uma história de vida. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSEMBERG, F. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1992.

SABAT, R. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 149-156.

SANTOS, J. A. Gênero na teoria social: papéis, interações e instituições. **Virtú**, Juiz de Fora, v. 4, p. 4, 2007. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/viewFile/344/319>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, C. R. da. **A igualdade ainda vai chegar**: desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo. 2010. 182 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, R. A. da; SOARES, R. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Fabiana C. de. **Meninos e meninas na escola**: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006.

TAVARES, H. O. R.; ROCHA, F. M. da. Gênero e dominação: construções sociais e simbólicas do masculino e do feminino. In: SEMANA ACADÊMICA., 4 e SEMANA DO SERVIDOR DA UFU, 5., 2008, Uberlândia. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ic-ufu.org/anaisufu2008/PDF/SA08-10830.PDF>> . Acesso em: 01 nov. 2009.

TEIXEIRA, F. L. Problematizando as relações de gênero na escola: da necessidade de se perceber a historicidade do tema na sociedade atual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8., 2008, Florianópolis.

WHITAKER, D. C. A. Menino-menina: sexo ou gênero? alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. R. L. (Org.). **A escola e seus alunos**: o problema da diversidade cultural. São Paulo: Unesp, 1995. p. 31-52

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_arttext>.
Acesso em: 16 set. 2010.

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Solicitamos à Vossa Senhoria, autorização para a realização do estudo de Trabalho de Conclusão de Curso do aluno José do Carmo Teodoro Junior , do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências – Unesp- Campus e membro do GEPIFE – grupo de estudos sobre infância, família e escolarização

O trabalho intitulado: **Relações De Gênero no Cotidiano Escolar: Concepções, Discursos e Práticas** têm o objetivo de compreender quais são as representações dos sujeitos escolares acerca a partir da análise das relações e práticas rotineiras. Além disso, a pesquisa visa relatar quais as concepções e discursos dos professores acerca da relações de gênero. Para a realização deste estudo o aluno deverá realizar observações e a aplicação de questionário, durante o segundo semestre do ano de 2009.

Asseguramos que o trabalho será pautado nos princípios da ética científica e declaramos que tanto a instituição como os sujeitos da pesquisa não serão em hipótese alguma identificados no trabalho, preservando o anonimato; declaramos, outrossim que o conteúdo a ser analisado será exclusivamente para fins acadêmicos. O projeto será encaminhado para apreciação ao comitê de Ética da Faculdade de Ciências, UNESP Bauru.

Agradecemos a colaboração e declaramos o termo de consentimento livre e esclarecido.

Eu, Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez, CPF _____ declaro ser responsável pela orientação e pelo respeito aos princípios da ética científica do estudo do aluno José do Carmo Teodoro Junior

Bauru, de junho de 2009

Eu, José do Carmo Teodoro Junior, CPF _____ declaro ser responsável pela realização do estudo e pelo respeito aos princípios da ética científica

Bauru, de junho de 2009

(direção e/ou coordenação da unidade escolar)

Eu, _____, CPF: _____

autorizo a realização do estudo neste estabelecimento de ensino, tendo plenos direitos de retirar este termo a qualquer tempo, sob qualquer hipótese, desde que previamente comunicado ao(s) pesquisadores responsável (eis).

Bauri, de junho de 2009

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Questionário n. _____

Sexo:

Idade:

Formação inicial

Ano de Conclusão:

Formação continuada

Ano de Conclusão:

Último curso:

Ano de Conclusão:

Tempo de Docência: _____ anos

Experiência: () Educação Infantil: _____ anos

Ensino Fundamental _____ anos

- 1) Pensando nas relações sociais e educacionais, o que é gênero para você?
- 2) Você teve em sua formação profissional o ensino de questões relacionadas ao gênero (masculino/feminino)? Explique.
- 3) Nas práticas escolares as atividades são diferenciadas pela questão de gênero? Exemplifique algumas práticas da sua escola atual.
- 4) Em sua atuação pedagógica você tem como princípio separar as práticas escolares com seus alunos pelo critério de gênero? Exemplifique algumas práticas.
- 5) Os alunos demonstram na escola, uma diferenciação de gênero oferecida pelo ambiente familiar? Exemplifique
- 6) Quais as principais semelhanças entre meninos e meninas no ambiente da sua escola? Explique e exemplifique.
- 7) Quais as principais diferenças entre meninos e meninas no ambiente da sua escola? Explique e exemplifique.

Agradecemos sua participação e reiteramos o anonimato dos participantes
Por favor responda as questões na folha em anexo, sinalizando a numeração.