

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CÂMPUS DE ARARAQUARA

**DESVENDANDO PRÁTICAS FAMILIARES E ESCOLARES A
PARTIR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA REFLEXÃO
SOBRE A EDUCAÇÃO
DE MENINOS E MENINAS**

Fabiana Cristina de Souza

ARARAQUARA-SP
JANEIRO-2007

FABIANA CRISTINA DE SOUZA

**DESVENDANDO PRÁTICAS FAMILIARES E ESCOLARES
A PARTIR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO: UMA
REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO
DE MENINOS E MENINAS**

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, eixo temático Trabalho Educativo, linha de pesquisa Trabalho Docente, na Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, câmpus de Araraquara.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jane Soares de Almeida

ARARAQUARA- SP

JANEIRO/ 2007

Fabiana Cristina de Souza

Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista- UNESP-câmpus de
Araraquara

Área de concentração: Educação Escolar

Aprovada em: _____

BANCA EXAMI NADORA

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

*Ao meu pai João e à minha mãe Shirley,
Que sempre foram meus grandes modelos,
Sinônimo de luta, ética e afetividade.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*“Quero aprender sua lição que faz tão bem pra mim
Agradecer de coração por você ser assim
Legal ter você aqui
um[a] amigo[a] em que eu posso acreditar
Queria tanto te abraçar”
Biafra/Costa Netto*

À Dr^a. Jane Soares de Almeida, minha orientadora, que desde a graduação me acompanha e que fez despertar em mim o gosto pela pesquisa, além dos valiosos incentivos com os quais sempre me motivou.

Minha mestra nos estudos de gênero, abriu caminhos e criou possibilidades...

Jane,

Na convivência com você, aprendi que nossa relação, orientadora e orientanda, não precisa ser de poder. Foram quatro anos de graduação, três anos de mestrado e quatro anos de doutorado que passamos juntas... Lembro-me com saudade das grandes lições que me proporcionou, dos “puxões de orelha”, das sugestões, das críticas, dos comentários e das conversas decisivas para as definições de cada trabalho que desenvolvi. Os cuidados que você teve comigo me ajudaram a resolver meus conflitos de pesquisadora, de mulher, de profissional e permitiram compartilhar sentimentos que estavam muito além de cada pesquisa.

Obrigada pela oportunidade de crescer humanamente e intelectualmente.

Com admiração, carinho e amizade.

AGRADECIMENTOS

*“Nem tão longe que eu não possa ver
nem tão perto que eu não possa tocar
nem tão longe que eu não possa crer que um dia chego lá
nem tão perto que eu possa acreditar que o dia já chegou”
Humberto Gessinger*

Fazer uma tese exige tempo de leitura e reflexão, perseverança e abdições. Embora em muitos momentos deva ser uma construção solitária, jamais seria possível sem a participação de todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado. Sem dúvida, não foi uma tarefa fácil, embora tenha sido muito prazerosa...

*“Iahweh é meu pastor, nada me falta
Em verdes pastagens me faz repousar
Para as águas tranquilas me conduz
E restaura minhas forças”
Salmo 23*

Primeiramente agradeço a Deus, pela vida e pelos caminhos que tem me oferecido.

*“Caminhando e cantando
e seguindo a canção,
aprendendo e ensinando
uma nova lição...”
Geraldo Vandré*

As professoras, Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Giovanni e Prof^a. Dr^a. Vera Teresa Valdemarin, que aceitaram participar da banca de qualificação, agradeço as preciosas contribuições que me conduziram para o caminho das dúvidas e das possibilidades.

Aos membros da Banca de Defesa da Tese, agradeço pela disponibilidade, atenção e carinho com que acolheram o convite para avaliar este trabalho.

Ao secretário da educação de Monte Alto, que gentilmente ofereceu informações para esta pesquisa; às professoras, às crianças e às famílias, os meus mais profundos agradecimentos, pois sem suas colaborações o presente trabalho não teria sido realizado.

Ao Arnaldo, pelas nossas conversas sobre gênero e pela gentileza de ilustrar a tese com os desenhos.

*"Pai e mãe
Ouro de mina... coração
Desejo e sina... tudo o mais
Pura rotina: jazz
Tocarei o seu nome
Pra poder falar de amor"
Djavan*

Ao meu pai e minha mãe, por tudo o que me ensinaram e ainda ensinam sobre a vida, sobre os valores e pelas lições de amor, respeito e solidariedade. Pela dedicação, cuidado e amor que têm por mim. É bom saber que sempre posso contar com vocês!

*"Esses seus cabelos brancos, bonitos
Me ensinando tanto, do mundo
E esses passos lentos, de agora
Sua vida, cheia de histórias..."
Roberto Carlos e Erasmo Carlos*

Ao meu avô Sebastião, que, corajoso, lúcido, aos seus 84 anos, continua me dando lições de otimismo e fé na vida, com meu amor e admiração.

*"Eu preciso de carinho
só você pode me saciar
eu te quero ao meu lado
pra nunca mais ter que falar
Você faz falta pra mim"
Dérek*

Ao Dérek, que sempre me incentivou, que entendeu a minha "falta de tempo" por ter que me dedicar ao trabalho. Sem o seu amor e sua música poética, eu não teria tanta inspiração e tudo seria menos colorido.

*"Família, família
Papai, mamãe, titia,
Família, família
Almoça junto todo dia,
Nunca perde essa mania.
Família, família,
Vovô, vovó, sobrinha.
Família, família..."*

Arnaldo Antunes e Tony Bellotto

À família SOUZA, cada qual a seu modo, me ensinando a entender a vida. Quando parecia que minha pilha ia acabar, aparecia alguém, sempre me dando energia para continuar: Júlio, Dadá, Marina, Douglas, Ismael, Neusa, Júnior, Alessandra,

Aurélio, Carlos, Elaine. Recebi das crianças várias demonstrações de carinho: Camila, Livia, Luís Felipe, Caio e Laura. Vocês são muito especiais!

"Mas tudo o que acontece na vida tem um momento e um destino"...

Nando Reis

À minha segunda família, que também me apoiou e sempre torceu por mim: Luiz Augusto, Cléo, Kalinca, Cláudio, Tenille e André. Obrigada pelo afeto e carinho.

"Que bom, amigo

Poder saber outra vez que estás comigo

Que bom, amigo

Poder dizer o teu nome a toda hora

A toda gente

Sentir que tu sabes

Que estou pro que der contigo"

Milton Nascimento

Aos/às amigos/as Clarice, Márcia Duarte, Carol, Vanessa, Ladi, Eliane, Leonardo, Eduardo, que, apesar de estarem longe, sempre acompanharam, torceram e apoiaram minha jornada. Obrigada pelos incentivos, desabafos e injeções de ânimo.

"Mas é preciso ter força, é preciso ter raça

É preciso ter gana sempre,

É preciso ter graça, é preciso ter sonho sempre

Quem traz na pele essa marca

Possui a estranha mania de ter fé na vida..."

Milton Nascimento e Fernando Brant

A todos/as os/as colegas e professores/as da Faculdade São Luís, por compartilharmos momentos construtivos e prazerosos de aprendizado e de trocas de experiências. Em especial, à Bia, à Adriana e à Sandra, pela amizade, pelo carinho e pela força.

"Uma canção é pra fazer o Sol

Nascer de novo

Pra cantar o que nos encantou

Na companhia do povo"

Samuel Rosa / Chico Amaral

A todos os/as outros/as que não foram aqui citados, mas que sabem do meu reconhecimento e apreço.

Vocês estão no meu coração e me ajudam a ser feliz...

*"A minha sorte grande,
Foi[foram] você[s] cair[em] do céu,
Minha[s] paixão[paixões] verdadeira[s].
Viver a emoção,
Ganhar seu[s] coração[corações],
Pra ser feliz a vida inteira..."*
Lourenço

*"É como se o livro dos tempos pudesse
Ser lido trás pra frente, frente pra trás
Vem a História, escreve um capítulo
Cujos títulos podem ser 'Nunca Mais'
Vem o tempo e elege outra história, que escreve
Outra parte, que se chama 'Nunca É Demais'"*
Gilberto Gil

*"E eu sou um aprendiz
que segue seu mestre aonde ele for
E o meu mestre é o meu coração
meu tambor do peito meu amigo cordial...
fez de mim um amador
que por um carinho sobe até o redentor
o rio que corre em mim
vem desse caminho que ele me traçou"*
Milton Nascimento/Fernando Brant

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o[a] historiador[a] mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele[a] ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los[las] sensíveis - como ele[a] próprio o foi - às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele[a] também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele[a] (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventureira, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria.

(ARIÈS, 1978)

SOUZA, F.C. de. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero**: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas, Araraquara, 2007. 222f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal verificar que concepções de gênero são manifestadas no ambiente familiar e escolar e que significados contemplam na socialização das crianças. Destaca-se, nesta discussão, que o gênero é uma construção social que conduz os processos que diferenciam homens e mulheres, envolvidos por relações de poder. Com base nessa perspectiva, buscou-se identificar e problematizar, nos processos educativos familiares e escolares, os discursos, as práticas que direcionam a construção de representações masculinas e femininas. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza analítico-descritiva e de abordagem qualitativa nas escolas do Município de Monte Alto, além de entrevistas com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e com uma turma de alunos/as da 3ª série, e um questionário com os/as pais/mães dessas crianças. Os resultados apontam que, no ambiente familiar, várias percepções de gênero são produzidas, reproduzidas e/ou transformadas. Neste espaço, as crianças são socializadas e aprendem os valores, as idéias, as práticas do que é ser homem ou mulher. Este estudo demonstrou também as representações de masculinidade e feminilidade manifestadas pelas crianças e mostrou como o gênero interfere no processo de aprenderem a ser meninos e meninas. A pesquisa destacou, ainda, que o gênero está presente no ambiente escolar e examinou o fato de um número maior de meninos do que de meninas apresentarem um baixo desempenho escolar. Para isso, foi preciso ler nas entrelinhas dos discursos das professoras, como as dimensões de gênero perpassam a trajetória escolar de meninos e meninas e promovem desigualdades. Ressaltou-se, assim, a necessidade de compreender a multiplicidade de masculinidades e feminilidades que influenciam no resultado acadêmico das crianças. Nessa perspectiva, analisou-se como a prática da co-educação pode contribuir, no âmbito educacional, para conduzir e transformar o cotidiano escolar em um espaço igualitário para meninos e meninas.

Palavras-chave: gênero, desempenho escolar, co-educação, socialização de meninos e meninas.

SOUZA, F. C. de, Uncovering school and family practices from genre relations: a reflection on boys and girls in education, Araraquara, 2007, 222pp, Doctoral Thesis (PhD in School Education) – Language and Science School, Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho”

ABSTRACT

This work aims at verifying what genre conceptions are shown in family and school environment and what meanings ponder in the children's socialization. It is pointed out here, that genre is a social construct which directs processes that differentiate men and women involved in a power relationship. Based on such view, it was searched for identifying and questioning, inside the family and school educational processes, the speeches and practices which direct the construction of male and female representation. To reach this goal, an analytical-descriptive research with a qualitative approach was done in Monte Alto County schools. The tools used were interviewed with Elementary school teachers and 3rd year students, and also a questionnaire to be answered by these children's parents. Within a space, children are socialized and learn values, ideas, and the practices on how to be a man and a woman. This work also showed masculinity and femininity representation evidenced by children and how genre interferes on the learning process in being a girl and a boy. Yet, the research pointed out that the genre is present in a school environment and the boys outnumbered the girls in low learning. For this, it was needed to read between the lines of the teacher's speech and see how the genre dimension moves in the boys and girls school development and promotes inequality. This way, it was jugged out the need to understand the masculinity and femininity multiplicities which influence the children's academic results. Under this view, it was analyzed how the co-education practice can contribute to conduct and transform the everyday school life in an equalitarian space for boys and girls.

KEYWORDS: genre, school development, co-education, boys and girls socialization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A NECESSÁRIA (DES)FAMILIARIZAÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - DIMENSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA DO GÊNERO: ABRINDO CAMINHOS.....	23
1. Apontamentos sobre o conceito de gênero	24
2. Dialogando com algumas concepções de feminilidade e de masculinidade..	43
CAPÍTULO II - TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS	63
1. Abordagens investigativas	63
2. Apresentando o caminho percorrido	70
CAPÍTULO III - PISTAS FAMILIARES PARA ORGANIZAR O PERCURSO DO GÊNERO.....	80
1. "Família é o alicerce de que toda pessoa precisa para viver"	80
2. "A responsabilidade pelo serviço de casa é o dever da mulher"	88
3. "O meu marido não faz nada, mas têm outros que fazem"	95
4. "A autoridade é igual, mas às vezes o pai é mais autoritário e a mãe releva"	103
5. "Já comprei caminhões, carrinhos para minhas filhas, e elas ficaram contentes em saber que também poderiam dirigir, é assim que se mostra a igualdade"	106
CAPÍTULO IV - REVELANDO AS REPRESENTAÇÕES DE MASCULINIDADE E FEMINILIDADE QUE ORIENTAM AS CRIANÇAS.....	122
1. "Todo mundo chora, até o homem chora, porque ele tem sentimento"	123
2. "Eu queria me transformar em menino para poder bater"	133
3. "O melhor de ser menina é que elas podem brincar de muitas coisas que nós, meninos, não podemos"	137
4. "O melhor de ser menino é que eles brincam de carrinho, brincam de bola, soltam pipa, brincam de bolinha de gude e andam descalço"	139
5. "Não existe brincadeira só de menino ou só de menina"	141
CAPÍTULO V - UM CAMINHO POUCO TRANSITADO PARA SITUAR O DESEMPENHO ESCOLAR DE MENINOS E MENINAS.....	144
1. Relações de gênero e desempenho escolar: debatendo algumas questões	145
2. A abordagem de gênero no contexto escolar: o sucesso/ fracasso entre meninos e meninas nas séries iniciais do Ensino Fundamental	155

CAPÍTULO VI - PENSANDO SOBRE A ESCOLA CO-EDUCATIVA.....	182
1. Educação para a igualdade: o potencial pedagógico da proposta co-educativa	183
2. Diretrizes de uma política co-educativa: combate às desigualdades de gênero.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE A.....	216
PARTE 1	216
PARTE 2.....	217
APÊNDICE B.....	218
APÊNDICE C.....	221

LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

- Tabela 1:** Tipos de arranjos familiares segundo informações apresentadas pelas famílias das crianças da 3ª série do Ensino Fundamental. 87
- Tabela 2:** Atividades exercidas pelos pais de acordo com o sexo, segundo informações apresentadas pelas famílias das crianças da 3ª série do Ensino Fundamental..... 90
- Tabela 3:** Número de alunos/as das escolas do Ensino Fundamental (séries iniciais) do município de Monte Alto.154
- Tabela 4:** Número de alunos/as por sexo do Ensino Fundamental (séries iniciais) do município de Monte Alto.....154
- Tabela 5:** Número de alunos/as com baixo desempenho escolar por sexo das escolas do Ensino Fundamental (séries iniciais) do município de Monte Alto.155
- Gráfico 1:** Baixo rendimento escolar em relação ao total de meninos e meninas das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Monte Alto.160

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO – A NECESSÁRIA (DES)FAMILIARIZAÇÃO

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que feito a partir de tal forma,
tem na tela oculta uma porta
que dá a um corredor,
que leva a outra e a muitas outras.
(MELO NETO, 1994)*

Nesta pesquisa, aproximei-me de questões com as quais tenho trabalhado desde a graduação¹. Expressei minhas primeiras preocupações no campo dos estudos de gênero, com a discussão de que a prática docente desempenhada pelas professoras² dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil contribui para reforçar os estereótipos sexuais.

As professoras, mesmo inconscientemente, cooperam para formar uma identidade feminina e masculina nas crianças, socializando-as para adquirirem comportamentos e atitudes diferentes. Nessa perspectiva, destaco que se opera um processo na sociedade que imprime marcas sociais e define como devem ser os meninos e as meninas. Assim, as relações e os modelos estereotipados para cada sexo são transferidos e manifestados na escola, estando presentes na prática pedagógica das professoras.

Partindo para outros patamares, realizei um novo estudo³ buscando enriquecer mais a discussão. O principal impulso para desenvolver esta pesquisa veio de questões levantadas nos resultados apresentados no trabalho de iniciação científica. A perspectiva que focalizei na

¹ Ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras –UNESP/ Araraquara –SP no ano de 1996. Durante o período de 1997 a 1999, desenvolvi um projeto de iniciação científica intitulado: *A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais*, financiado pela FAPESP e orientado pela Prof^a. Dr^a. Jane Soares de Almeida.

² Utilizo, neste trabalho, o termo professora no feminino, com o objetivo de dar visibilidade às mulheres, que são maioria no corpo docente do Ensino Fundamental (séries iniciais) e da Educação Infantil.

³ Refiro-me à pesquisa realizada no mestrado, que teve como título: *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?!*. Gostaria de destacar, aqui, que realizei o mestrado no Programa de Pós-Educação em Educação Escolar, na Faculdade de Ciências e Letras- UNESP/ Araraquara –SP. Essa pesquisa também foi orientada pela Prof^a. Dr^a. Jane Soares de Almeida, o que favoreceu, mais uma vez, a minha aproximação e envolvimento com os estudos das relações de gênero.

construção desta pesquisa incluiu investigar e descrever as relações entre educadora e educandos/as, em uma escola de Educação Infantil, do ponto de vista do gênero.

Primeiramente, comecei a análise destacando que o gênero refere-se a uma categoria social e representa um processo que procura explicar os atributos específicos que cada cultura estabelece para o masculino e o feminino. Nesse sentido, o conceito pode ser entendido como um elemento que busca decodificar o significado e entender as complexas conexões entre as diversas formas de interação humana. Abordei ainda que a construção social do gênero é regulada por relações de poder.

Apoiando-se nessa perspectiva, a pesquisa analisou que a prática da professora tem implicações em termos da construção de papéis sexuais nas crianças. Também examinou como as crianças se revelam frente às questões de gênero e como a socialização, no espaço escolar e não-escolar, vai concretizando-se em meninos e meninas.

Os episódios observados na escola foram analisados a partir da igualdade de gênero. Sob essa ótica, também verifiquei que a organização social de gênero nunca é fixa e estável. Foi possível identificar alguns indícios de desconstrução da polaridade masculino/feminino e situações de resistência quanto aos estereótipos sexuais.

Os resultados mostraram que ainda existem aspectos pouco conhecidos quanto às relações de gênero na escola. Observei que, na socialização de meninos e meninas e nas relações escolares, existe uma tensão entre igualdade e desigualdade. Nesse sentido, constatei, na prática da professora, a manifestação de posições que se referem mais às desigualdades do que à igualdade que se institui entre os sexos.

Desse modo, enfatizei que não estão sendo oferecidas situações igualitárias de gênero para meninos e meninas. Argumentei também que as marcas de gênero se revelam de modo sutil e que é fundamental problematizar e compreender como esses processos são “naturalizados”.

As análises dessas questões foram sendo elaboradas e articuladas ao meu processo de formação quanto à temática dos estudos de gênero. Considero que hoje essas questões me são familiares. Elas me desafiam e me influenciam a não perdê-las de vista, a continuar verificando aspectos ainda obscuros no espaço escolar quanto às relações de gênero, compreendendo melhor como essas são construídas e desconstruídas.

Ao mesmo tempo, para encontrar um novo objeto de investigação, procurei desvendar outros caminhos, (des)familiarizando do que já tinha produzido e procurando encontrar outras veredas, vias, trilhos. Tive de buscar essa estranheza sem perder o seu sentido familiar. Entendo que atuar no sentido de (des)familiarizar significa levar ao estranhamento a “naturalidade” das relações masculinas e femininas. (Des)familiarizar também é propor-se ao exercício da dúvida, da incerteza, do questionamento e da inquietação; é buscar entender as articulações e dimensões de gênero nas questões ainda não exploradas, não desvendadas.

Para João Cabral de Melo Neto⁴ (1994), cujo excerto de poesia coloquei na epígrafe desta introdução, nenhum trabalho está terminado. Entendo que esse é o universo do/a pesquisador/a, buscar sempre uma porta, uma fresta para uma nova pesquisa, um novo trabalho, uma nova observação. Acredito que o meu desafio não foi o de optar por um dos diferentes caminhos que constantemente surgem como importantes para realizar uma pesquisa científica, mas sim permanecer no caminho já escolhido, levantando novos questionamentos, buscando ângulos ainda pouco explorados e valendo-me do já conhecido e investigado, que é o cerne da pesquisa científica.

A partir disso, algumas questões surgiram e começaram a me inquietar, originando a problemática desta investigação: Como as crianças estão sendo socializadas no ambiente

⁴ Esclareço que a opção de escrever o nome e sobrenome do/a autor/a, quando este/a é introduzido/a pela primeira vez no corpo do texto, e pelo uso da grafia **o/a**, são posições políticas que decorrem de minha inserção, como pesquisadora, no campo dos Estudos Feministas. Apesar de contrariar as normas de redação científica propostas pelas ABNT, meu objetivo é dar visibilidade, uma vez que não é possível realizar isso de outra maneira, a homens e mulheres a quem me refiro e me apóio teoricamente. Essa mesma postura é adotada por Louro (2000); Meyer e Soares (2004); Dal Igna (2005), entre outros/as autores/as.

familiar a partir da perspectiva de gênero? Que representações de feminilidade e masculinidade, meninos e meninas têm vivenciado? Que significados as professoras têm produzido sobre o desempenho escolar de meninos e meninas? O que significa co-educação e por que ela pode contribuir com a igualdade de gênero?

Esta pesquisa enfoca o gênero como espaço investigativo na área da educação, especificando que, nas instâncias sociais, principalmente na família e na escola, ocorre um processo de construção dinâmico e contínuo de atribuição de modelos de masculinidades e feminilidades nas crianças, um processo que não está pronto a partir do nascimento, mas que está sempre em construção, imerso nas práticas e relações sociais.

A investigação problematiza as relações de poder que transitam nesses espaços sociais e as representações hegemônicas de gênero, que contemplam posturas desiguais e diferentes para meninos e meninas. Desta forma, discuto os processos de construção e desconstrução, fabricados no interior de práticas sociais, culturais e discursivas. Essa proposição me levou ainda a compreender as múltiplas masculinidades e feminilidades que se ensinam e se aprendem no espaço familiar e escolar.

Nessa perspectiva, organizei o trabalho da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, *Dimensão teórico-analítica do gênero: abrindo caminhos*, apresento os elementos teóricos do gênero que fundamentam e orientam todo o trabalho. Considero que as relações de gênero são socialmente construídas e examinam os processos que diferenciam homens e mulheres. O conceito sinaliza, também, como as relações de poder operam na produção das masculinidades e feminilidades e como sua construção está assinalada por diferentes marcadores sociais, como classe social, raça, etnia, sexualidade, entre outros.

O segundo capítulo, denominado *Trajetórias metodológicas*, apresenta a metodologia da pesquisa e o percurso em relação ao processo de investigação. Apresento ainda os sujeitos da pesquisa, onde e como realizei a coleta de dados.

No terceiro capítulo, *Pistas familiares para organizar o percurso do gênero*, considero o grupo familiar como um espaço de construção/desconstrução das relações sociais de gênero. Apresento uma discussão sobre como as famílias têm se organizado de formas diferenciadas e que suas trajetórias de socialização estabelecem significações, muitas vezes, diversas para os papéis masculinos e femininos. Nesse processo, mostro o jogo de poder que está envolvido na formação de meninos e meninas.

Busco indagar no quarto capítulo, *Revelando as representações de masculinidade e feminilidade que orientam as crianças*, como são manifestadas pelos meninos e pelas meninas as representações do masculino e do feminino e que olhar de gênero revelam a partir das marcas da socialização. Discuto que a dinâmica das relações entre as crianças está orientada por transformações, permanências e (re)negociações dos modelos tradicionais de gênero. Procuro compreender também que os processos de representação estão envolvidos por relações desiguais de poder e analiso como meninos e meninas re-significam e re-configuram as identidades masculinas e femininas.

O quinto capítulo *Um caminho pouco transitado para situar o desempenho escolar de meninos e meninas* situa a problemática das diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas. Assumo a posição de que a escola é um espaço generificado e configura um conjunto de elementos que estabelecem representações masculinas e femininas que atravessam as práticas pedagógicas. Examino ainda como as falas das professoras norteiam os processos de desempenho escolar dos/as alunos/as das séries iniciais do Ensino Fundamental e aponto a necessidade de romper com essencialismos e verdades preconcebidas,

desconstruindo a normalidade das percepções indicadas a respeito dos meninos que não vão bem na escola.

O sexto capítulo *Pensando sobre a escola co-educativa* ressalta que temos um modelo de escola mista que acentua as relações desiguais de gênero. Por isso, aponto que a co-educação pode ser o ponto de partida para combater os tradicionais modelos masculinos e femininos e oferecer práticas igualitárias de gênero.

Na tentativa de tecer as considerações finais, apresento as possibilidades que os aspectos analisados no decorrer da pesquisa evidenciaram...

CAPÍTULO I



SERÁ QUE TEMOS MAIS DIFERENÇAS?



ARNALDO JR.

CAPÍTULO I - DIMENSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA DO GÊNERO: ABRINDO CAMINHOS

[...]os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomam onde outros deixaram, mas no sentido de que melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas [...] Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são usados, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte de tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém a alcançou e a superou [...] (GEERTZ, 1989, p.35).

Neste capítulo, pretendo “abrir caminhos”, encontrando referências e pontos de ancoragem que me permitam apresentar os campos teóricos em que a pesquisa se articula. Para trilhar esse caminho, acredito ser preciso uma análise profunda dos conceitos atribuídos ao desenvolvimento da pesquisa. É necessário também um olhar analítico bem definido para entender que os estudos de gênero questionam os construtos binários baseados na diferença biológica. Por ora, apóio-me na explicação de que o uso do termo gênero representa um processo que procura explicar os atributos específicos que cada cultura impõe ao masculino ou feminino, considerando a construção social determinada hierarquicamente como uma relação de poder entre os sexos.

Interessa-me também descortinar alguns conceitos de masculinidade e feminilidade, a fim de melhor entender as dimensões do gênero. Dentro desse quadro, que procura teorizar o gênero como ferramenta política e teórica, levanto algumas questões para investigação e discussão, que serão apresentadas ao longo do percurso.

1. Apontamentos sobre o conceito de gênero

Apresento, neste momento, os pressupostos da teoria de gênero, que subsidia a presente pesquisa, buscando estabelecer um diálogo entre os/as diferentes teóricos/as que tratam da questão.

Entre os/as pesquisadores/as a quem recorro para compreender o gênero como conceito teórico-analítico, encontra-se Jane Soares de Almeida (1999), que ajuda a resgatar de que modo se convencionou denominar as relações de gênero e entender as relações de poder entre os sexos. A autora explica que, no panorama mundial, no século XIX e nas décadas iniciais do século XX, era defendido pelos setores sociais um modelo feminino que concebia a mulher somente pela sua capacidade reprodutiva, representada pelo papel de mulher-mãe. No século XX, essas relações foram redefinidas a partir do movimento feminista que ocorreu na Europa e nos Estados Unidos no final da década de 1960. Destaca ainda que, nos anos de 1950-1960, as necessidades de sobrevivência criadas pelas circunstâncias econômicas e a verificação da capacidade feminina para o trabalho fora do espaço doméstico introduziram uma mudança nas expectativas sociais, familiares e pessoais a respeito do sexo que até o momento estava limitado ao espaço doméstico e ao cumprimento das funções reprodutivas. Enquanto as feministas, nos anos iniciais do século XX, reivindicavam o acesso à educação igual à dos homens e o direito ao voto, nos anos de 1960-1970, seu interesse era questionar a submissão e a dependência.

O que, em síntese, é possível perceber, é que o ideário que orientou o pensamento feminista até a primeira metade do século XX, apreciava as diferenças fisiológicas e emocionais entre os sexos, recusava a crença na inferioridade intelectual feminina e reivindicava uma educação não-discriminatória. No entanto, considerava também a domesticidade e a maternidade como ideais próprios das mulheres.

Ao pensar sobre as questões relacionadas à mulher ou à condição feminina, reivindicadas pelas feministas, considero que o gênero possui uma perspectiva política e teórica, uma vez que se estruturou a partir da denúncia e da transformação da realidade social, como também da crença e da defesa de métodos e idéias teóricas que possam entender a sociedade tal como ela é: constituída de mulheres e homens, de várias etnias, segmentos sociais, localidades e nacionalidades.

Ao ressaltar a importância de se focalizar como foi estruturando-se o movimento feminista, Almeida (1999) dá uma contribuição importante a essa discussão, enfatizando que, no final dos anos de 1960 e nos anos de 1970, surgiu na consciência feminista a luta pela igualdade e maiores direitos, solicitando para as mulheres um espaço no mundo que até então era limitado aos homens. No final dos anos de 1970, as feministas destacam a necessidade de considerar as questões das desigualdades a partir do aspecto cultural, ressaltando que as mulheres poderiam realizar as mesmas tarefas que os homens, e por isso tinham as mesmas capacidades e direitos sociais e políticos. A idéia principal defendida por esse movimento era a de que as mulheres também almejavam o espaço público e a realização profissional.

A análise da autora fundamenta a compreensão de que, nas décadas seguintes, o movimento feminista voltou-se para as questões de identidade e diferença e não mais à divisão entre vida privada e pública. Outro aspecto importante a ser lembrado foi que os estudos trouxeram contribuições para a construção de um campo epistemológico, reconhecendo a igualdade e o direito entre os sexos, apesar de ter estabelecido, ao longo da história, relações de dominação e subordinação. Atualmente, esses estudos são denominados “estudos de gênero”. Assim, o conceito de gênero defende uma crítica teórica na qual as diferenças entre os sexos são consideradas; no entanto, não se aceita nenhuma forma de opressão de um sexo sobre o outro. Dessa perspectiva, resulta o conceito de *igualdade na diferença*.

Lia Zanotta Machado (1992), no seu artigo *Feminismo, academia e interdisciplinaridade*, é enfática ao relatar que o feminismo clássico teve como principal objetivo denunciar a desigualdade e a discriminação, refletindo sobre uma proposta universal de igualdade. Já o “pós-feminismo”, segundo a autora, preocupou-se com as relações e as diferenças entre homens e mulheres, considerando os modelos de gênero baseado nas diferenças culturais, revelando a inexistência de um modelo universal.

A autora esclarece que o feminismo teve três fases características. A primeira geração de feministas, até por volta de 1968, conhecidas como “as sufragistas”, organizaram e reivindicaram a igualdade civil, social e política entre homens e mulheres. Essas feministas lutavam pelo igualitarismo em termos sociais, profissionais, legais, pessoais, entre outros. Quanto à segunda geração, herdeira do movimento de “contracultura” americana e européia, característica do final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, pode-se dizer que elas buscaram analisar a especificidade da identidade feminina, tornando visíveis às mulheres na história, nas artes, na literatura, no trabalho, na política, entre outros espaços. Também ampliaram os estudos de papéis sexuais masculinos e femininos, com o objetivo de denunciar a dominância masculina e eliminar as diferenças entre os sexos. A preocupação dessas feministas era a de estabelecer uma diferença entre sexo e gênero. Já a terceira geração aparece no final dos anos de 1980, criticando a ideia de uma universalidade entre homens e mulheres e destacando o aspecto relacional entre os sexos. Nesse discurso, os estudos de gênero buscaram uma ruptura com o determinismo biológico, com a explicação de que as diferenças naturais entre os sexos justificavam a sua desigualdade social. Inicia-se, nesse momento, a articulação do gênero com as diferentes etnias e culturas e aparece a passagem de uma história das mulheres para uma história das relações de gênero.

Antônio Pierucci (1999) esclarece que o pensamento feminista seguiu três momentos diferentes: o primeiro conhecido como modelo unirracial caracterizou-se pela fase em que o

modelo referencial era a mulher branca universal. Nessa perspectiva, era considerado apenas o gênero, e as mulheres negras ficavam excluídas, uma vez que o fator raça não era reconhecido; o segundo modelo, chamado birracial, considerou as categorias raça e gênero, postulando-se a manifestação de duas raças e dois sexos. Além das diferenças entre os gêneros, passou-se, portanto, a considerar também a desigualdade racial. Diante disso, o binômio raça/gênero, como indicador de desigualdades, começa a ser introduzido nos estudos e reivindicações; o terceiro modelo, conhecido como multicultural, introduz as diferentes culturas, etnias e considera as transformações sociais na História.

Entendo ser pertinente reiterar a importância dos movimentos feministas organizados e engajados politicamente. Nas últimas décadas, esses movimentos conseguiram várias conquistas sociais e progressos na legislação, buscaram diminuir a violência e a discriminação social das mulheres. Com essas lutas, as mulheres venceram diversas batalhas, como o direito ao voto, a entrada em cursos universitários e o acesso a cargos públicos. A esse respeito, é importante ressaltar que, apesar desses ganhos, muito ainda é necessário fazer. Seguindo essa ótica, é preciso ainda reconhecer que, no meio social, homens e mulheres, apesar de diferentes, são iguais em relação aos direitos e deveres.

Dagmar Estermann Meyer (2005) explica que, normalmente, as historiadoras registram sua história referindo-se à primeira e à segunda onda do movimento feminista. A primeira onda aderiu ao movimento sufragista, que procurava proporcionar às mulheres o direito ao voto. No Brasil, essa ação inicia-se em 1890, com a Proclamação da República, e termina com a constituição de 1934, que garante o direito ao voto às mulheres brasileiras.

A autora nos alerta para o fato de que a luta pelo direito ao voto reuniu várias outras solicitações, como o direito à educação, à prática da profissão, ou melhor, ao exercício da docência, à busca por melhores condições de trabalho, entre outras. Atenta a esse fato, Meyer (2005) chama a atenção de que, apesar de a história fazer referência a um movimento

feminista no singular, desde esse período histórico já acontecia uma variedade de discussões políticas, mostrando o feminismo como um movimento múltiplo e heterogêneo:

[...] Basicamente, naquele período histórico, se poderia fazer referência a um feminismo liberal ou burguês, que se engajou mais na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior, a um feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salário, e a um feminismo anarquista que articulou à agenda pelo direito à educação questões como o direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade. O movimento é, pois, desde essas origens, multifacetado: de muitos e diferentes grupos de mulheres e de muitas e diferentes necessidades [...] (MEYER, 2005, p.12).

Nos anos de 1960 e 1970 do século XX, inicia-se, nos países ocidentais, a segunda onda do movimento feminista. Nesse período, as ações de contestação dos europeus manifestam vários questionamentos e debates. No Brasil, no início dos anos de 1980, a segunda onda une-se às agitações que surgem contra o governo da ditadura militar e, em seguida, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, a segunda onda reforçava a importância de ampliar a produção de conhecimento, com o desenvolvimento de pesquisas que buscassem não só denunciar, mas também entender, apresentando as razões, os motivos da subordinação social e a invisibilidade política à qual, historicamente, as mulheres foram sujeitadas (MEYER, 2005).

Meyer (2005) compartilha também do ponto de vista de que as mulheres camponesas e de classes trabalhadoras, há centenas de anos, já executavam tarefas fora do lar, nas oficinas de manufatura, na lavoura e, posteriormente, nas primeiras fábricas, que se inauguravam com o seguimento da industrialização, revelando que elas já se confrontavam a ficarem encobertas e serem dependentes. A pesquisadora acrescenta ainda que as mulheres das camadas burguesas européias e americanas, desde a segunda metade do século XIX, entraram também em lugares como escolas e hospitais; no entanto, suas tarefas eram inspecionadas e conduzidas

por homens e descritas como de apoio ou inferiores. As atividades eram as ligadas à educação, ao cuidado dos outros e à assistência social.

Os primeiros estudos sobre as mulheres buscaram colocar em discussão suas necessidades, suas dificuldades, seus interesses mostrando como o trabalho feminino foi organizando-se nos diversos países e sociedades. As pesquisas apresentavam resultados que até então não existiam, revelando o sexismo e a coação que vigoravam nas relações de trabalho e nas práticas educativas, declarando como os estereótipos sexuais se reproduziam nos materiais e livros didáticos, entre outras questões, e também forneceram dados sobre as condições de vida de diferentes grupos de mulheres.

E é nesse contexto que as feministas se viram frente ao desafio de demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero. O que algumas delas passariam a argumentar, a partir daqui, é que são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se re-conhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. Um grupo de estudiosas anglo-saxãs começaria a utilizar, então, o termo *gender*, traduzido para o português como gênero, a partir do início da década de 1970 (MEYER, 2005, p.14).

Um ponto central desse debate foi a constatação de que o conceito de gênero aspirava expor as posturas e os comportamentos que a cultura registrava sobre o corpo sexuado. A perspectiva assumida revelou que o gênero contrapõe-se àquilo que é visto como “inato”, “adequado” do masculino e do feminino, assinalando como os sujeitos de sociedades e tempos históricos específicos são constituídos como homens ou mulheres.

Uma das pesquisadoras mais importantes sobre estudos de gênero, a historiadora Joan Scott (1995), argumenta que o gênero indica o caráter social das diferenças baseadas no sexo, colocando em questão a naturalização das características tidas como femininas ou masculinas

que são fixadas culturalmente como pertencentes a estes pólos. Recusando o determinismo biológico, o gênero indica a criação social de idéias sobre os papéis ajustados aos homens e às mulheres. Enquanto o sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, o gênero diz respeito à sua construção como sujeito masculino ou feminino. Desse modo, o gênero implica a atribuição de valores culturais a diferenças percebidas, marcando disputas de poder sobre a idéia que pode ser considerada culturalmente legítima e autorizada, configurando-se uma categoria de análise que manifesta a historicidade das diferenças sociais entre os sexos e explicando a relação entre práticas masculinas e femininas do passado e as atuais.

A fim de compreender mais plenamente como o gênero constitui as relações sociais, Scott (1995) explica que a essa idéia estão associados quatro aspectos que, apesar de executarem-se sozinhos, são articulados entre si, não podendo operar um sem o outro:

1. O símbolo culturalmente disponível com seu significado que faz aparecer representações simbólicas, muitas vezes, contraditórias: a autora analisa que a dimensão simbólica, a partir de explicações culturais, pode propiciar múltiplas interpretações, mas, muitas vezes, abrange interpretações binárias. Por exemplo, a figura de Maria, que representa pureza e bondade, e a de Eva, que exprime o mal e o pecado;

2. Os conceitos normativos que evidenciam interpretações dos símbolos estabelecendo categoricamente o sentido do masculino e do feminino: esse aspecto refere-se à idéia de que, para os significados dos signos terem sentido, é necessário que eles sejam legitimados pelo grupo, ou melhor, que se sujeitem às regras e normas daquela cultura;

3. O término da noção de fixidez e da permanência ininterrupta na representação binária do gênero: esse aspecto explica a necessidade de encerrar a fixidez dos pólos, reconhecendo que um sexo depende do outro para sua constituição e que essa oposição construída pode ser desconstruída;

4. A identidade subjetiva: reforça-se nesse aspecto perceber como as identidades de gênero são construídas e historicamente representadas. Considera-se ainda que a identidade masculina e feminina não é fixa e permanente, mas está constantemente transformando-se.

Martha Lamas (1996) salienta que o gênero é definido a partir da ação simbólica coletiva e aponta que, na sociedade, a partir de um processo de constituição de ordem simbólica, constroem-se idéias de como devem ser os homens e as mulheres. A reflexão sobre esta questão apóia-se na idéia de que homens e mulheres não são reflexos de uma realidade natural, mas o resultado de uma produção histórica e cultural.

A abordagem de gênero, como categoria de análise, não pretende apenas identificar semelhanças ou diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas, mas de entendê-las como práticas sociais, que envolvem raça, gênero, etnia, classe social, faixa etária, entre outros indicadores sociais. O gênero proporciona um modo de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as diversas formas de interação humana. Nesse sentido, todos os eixos da diferença, como raça, etnicidade, classe, sexualidade, tem cruzamentos com o gênero, que apresenta uma multiplicidade de posições de sujeito dentro de qualquer discurso. Por exemplo, uma mulher branca, de classe média e heterossexual, é diferente de uma mulher negra, de periferia, classe baixa e heterossexual.

O pensamento ocidental é estabelecido por uma lógica de operações binárias, representada por uma hierarquia de pares opostos- cultura/natureza, masculino/feminino, bom/mau – que produzem relações de poder. Em entrevista concedida a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmem Rial, Scott (1998) aponta que o gênero

[...] não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ela é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A

diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, p.115, 1998).

Segundo a autora, é necessário romper com uma categorização binária que se apóia em pares opostos, como se estes fossem imutáveis e não pudessem transpor suas fronteiras. Na verdade, a abordagem de gênero questiona a idéia de uma relação antagônica entre dois pólos extremos, homem/mulher, na qual, para ser um deles, têm-se de excluir todas as características concedidas ao outro par.

A partir de um processo social distinto, ideologias diferentes separam o gênero feminino do gênero masculino. O processo de socialização quanto ao que se espera de um homem ou de uma mulher, inicia-se antes mesmo do nascimento. São estabelecidas expectativas e regras sociais quanto ao sexo do sujeito, reproduzidas por várias instituições, como família, escola, igreja, meios de comunicação. É interessante notar que os discursos marcados pelo gênero são construídos a partir do entrelaçamento com diferenças de classe, raça e etnia, e que essas diferenças estão mutuamente imbricadas.

Com a mesma postura de análise, Ruth Sabat (1999) indica que os estudos sobre gênero, muitas vezes, articulam-se com a classe e a raça, enfatizando que as relações de poder constituem-se a partir desses três eixos. Examinado a história ocidental, compreende-se que as organizações familiares, políticas e econômicas apresentam traços de diferenças entre homens e mulheres. Nesse sentido, o lugar social das mulheres sempre foi definido em oposição do lugar social dos homens. Foram estabelecidos símbolos culturais dominantes para o sexo masculino, como agressividade, autoridade, coragem, em oposição às características consideradas femininas, como fraqueza, sensibilidade e fragilidade.

Concordo com Sabat (1999), quando destaca que essas diferenças percebidas como masculinas ou femininas foram sendo construídas de acordo com a cultura e o momento histórico. Criaram-se códigos sociais e legislações, determinaram-se regimes políticos que

ajudaram a reforçar relações desiguais entre os sexos. É nesse sentido que a categoria gênero pode explicar as continuidades e discontinuidades que acontecem nas organizações sociais e reinterpretar as relações entre o que é genético e o que é adquirido, o que é inato e o que é aprendido, o que é biológico e o que é social.

O gênero enfatiza o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, isto é, nenhum estudo pode considerar, em separado, a compreensão de qualquer um dos sexos, já que um se define em relação ao outro. Rosely Costa (1998), no seu artigo *De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero* ressalta que

ênfaticamente o caráter relacional do gênero não é afirmar que os estudos de gênero devam ser sempre e necessariamente com homens e mulheres simultaneamente, pois isso seria reforçar uma perspectiva identitária. Enfatizar o caráter relacional do gênero é dizer que os estudos sobre sujeitos concretos (homens e mulheres / homens ou mulheres) devem considerar as percepções sobre masculino e feminino como dependentes, ao mesmo tempo que constitutivas das relações sociais. É dizer também que gênero possibilita estudar as categorizações cujos referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes (COSTA, 1998, p.186).

Jane Felipe (1999a), na mesma via, explica que o conceito de gênero discute os processos de construção do masculino e do feminino socialmente determinados, opondo-se à idéia de uma masculinidade ou feminilidade natural, universal e imutável. Nessa perspectiva, a partir da categoria gênero, podem-se realizar desconstruções das diferenças, hierarquias e formas de dominação de um sobre outro, seja mulher, homem, seja menino, menina. A constituição de cada sujeito deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos.

Não é permissível, na seqüência desta reflexão, sob pena de comprometer seu desenrolar, deixar de considerar, como aspecto relevante, a idéia de que escolher gênero como categoria de análise não implica apenas descrever práticas e experiências sociais, mas entender como homens e mulheres são marcados pelo gênero e definidos pela diferença no

processo de constituir-se como pessoa, ou melhor, como sujeito masculino ou feminino. Nessa perspectiva, entendo que a utilização do conceito gênero pode ser considerada como uma categoria explicativa muito fértil no campo da educação.

Quanto a essa idéia, Henrietta Moore (2000) expõe que:

Discursos sobre gênero e categorias de gênero não são poderosos porque oferecem descrições acuradas de práticas e experiências sociais, mas porque, entre outras coisas, produzem homens e mulheres marcados por gênero, como pessoas que são definidas pela diferença (MOORE, 2000, p.17).

A questão que me interessa mais de perto aqui é ressaltar que existe um vínculo importante entre gênero e educação, uma vez que o conceito de educação estende-se além dos seguimentos familiares e escolares, ou seja, está comprometido a um processo de formação de sujeitos e reúne um complexo de instâncias, como os brinquedos, a música, os meios de comunicação de massa, a literatura, entre outras que contribuem para que homens e mulheres aprendam a se reconhecer como pertencentes a um grupo.

Gênero pode ser, pois, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter “natural” do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para “fazer” um sujeito “de gênero” (e não se duvida que a educação tem a ver com isso)... (LOURO, 2002, p.229).

Diante disso, qualquer empenho em abordar o gênero como espaço investigativo, há de ter como trincheira básica, a percepção de que o gênero não pode ser dissociado do poder, uma vez que ele não é originário de uma única fonte, mas é plural, relaciona e engloba múltiplas direções e vários olhares.

A questão que se coloca nesse momento é que, na abordagem de gênero é importante conceituar a noção de poder ou, mais especificamente, entendê-la como várias dominações que permeiam as relações sociais, podendo ser complexas e conflitantes. A reflexão sobre o

conceito de poder não pode desconsiderar o social, entendido como um campo de disputas em que convivem, agem, unem e se afrontam diversos interesses e posições.

Atualmente, estudiosas/os feministas têm adotado a abordagem pós-estruturalista e re-significado o conceito de gênero, inserindo inovações epistemológicas e discutindo conceitos de representação e de poder, de identidade e de diferença. Essas matrizes teóricas buscam mostrar os processos sociais e culturais que distinguem os homens das mulheres e situá-los como resultado das relações de poder. Nas teorizações pós-estruturalistas, o conceito de gênero deixa de analisar os papéis que os homens e as mulheres assumem para verificar como as normas, os símbolos, as instituições sociais, as leis, a política de uma determinada sociedade descrevem o feminino e o masculino e como estes são produzidos, reforçados e representados.

Para melhor compreender a abordagem pós-estruturalista para os estudos feministas, recorro às idéias de Scott (1995), que utiliza os conceitos de desconstrução de Jacques Derrida e de poder de Michel Foucault. Na proposta da autora, é preciso entender que o conceito de poder não é centralizado, não é unificado, não pertence a ninguém e não é um objeto que se possa possuir, mas que se exerce. Na verdade, o poder existe somente quando as relações entram em jogo, constituindo práticas que produzem discursos e subjetividades e que são atravessadas pelos indivíduos. O poder é produtivo quando exerce efeitos sobre os sujeitos, não apenas coercitivos, mas também a partir de um jogo permanente de disputa.

O pensamento de Derrida (2001) tem um papel fundamental em diferentes debates contemporâneos, um dos quais sobre diferenças de gênero. O autor explica que a desconstrução é um movimento que está sujeito a novos contextos, novos olhares, novas verificações e novas indagações. Derrida (1991) teve como objetivo examinar as bases sobre as quais repousou a concepção ocidental de racionalidade. O trabalho do autor consistiu em observar e descompor as significações derivadas da razão, da palavra de Deus, da fala, do

discurso, no intento de descobrir contradições em todos os elementos teórico-científicos que ajudaram nas formas de olhar e compreender o mundo. Nessa perspectiva, a desconstrução não estava ligada à idéia de destruição, mas de problematização das dicotomias vigentes, refletindo sobre a sua construção.

Guacira Lopes Louro (1997), fundamentando-se no trabalho de Derrida, defende que é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino/feminino, para reconhecer que a oposição é construída, e não, fixa:

desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido), e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido - afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras. [...] O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções (LOURO, 1997, p.32-33).

As idéias de Foucault (1981) têm influenciado o pensamento em muitos campos da teoria social, incluindo os estudos de gênero. Principalmente nas obras *Vigiar e Punir* (1993) e no primeiro volume da *História da Sexualidade- A vontade de Saber* (2001a), o autor analisa o exercício do poder no momento do suplício e da reforma do direito criminal e das prisões. Examina também os elementos que compõem o exercício do poder: a disciplina, os recursos para o adestramento e as instituições disciplinares, nos quais aponta o dispositivo da sexualidade, apresentando como o discurso sobre sexo se articula com o poder.

Foucault (1993) realiza estudos a respeito de questões específicas, como a doença, a loucura, o crime, entre outras, e sugere uma “economia de poder” que contempla as relações e os processos que incidem sobre o sujeito, configurando-lhe uma identidade - a do indivíduo disciplinado. Nessa perspectiva, o pesquisador considera que o poder não tem uma essência única, mas que existe de modo diferenciado e heterogêneo.

O autor desvia o poder de seu suposto centro e altera a noção de poder binário (oprimido/opressor). Em sua obra, não está preocupado em questões centradas no “que” ou no “quem”, quando se refere ao poder. Seu interesse está centrado no “como”, ou melhor, de que maneira as redes de poder envolvem o corpo, a sexualidade, a família, o conhecimento, e assim por diante. Suas idéias expressam que é preciso compreender o funcionamento do poder em qualquer contexto, percebendo os pontos principais através dos quais ele passa. Explica que as pessoas são, ao mesmo tempo, beneficiadas com o poder e sofrem sua ação. Dessa forma, analisa o poder não como uma coisa, como algo que se dá, que se ganha ou se perde, mas como uma relação de forças que se espalha em rede e passa por todos os sujeitos. Por isso, afirma que o poder é sempre relacional e é entendido como uma prática social que é historicamente construída.

Uma característica importante do conceito de poder para Foucault (2001a) é a positividade, que alerta que os efeitos de poder não podem ser descritos apenas em termos negativos. Uma segunda característica é a imaterialidade, que assinala que o poder pode estar, ao mesmo tempo, em toda parte e em lugar nenhum, ou seja, o poder não está localizado em um ponto específico da estrutura social. Pode ser visível e invisível, uma vez que ele não pode ser apropriado de forma exclusiva ou por pessoas de um mesmo grupo, de uma mesma classe. Nesse sentido, o poder não é uma apropriação, mas uma relação, um conjunto de estratégias manifestas em práticas, ou melhor, uma correlação de forças que está presente nas estruturas sociais. O poder necessita ser entendido ainda como uma teia de relações que não se exclui, domina ou reprime, mas também produz, provoca, passa pela vida diária, define gestos, constrói saberes e define comportamentos.

Enfocando também a idéia de que o sujeito é construído por práticas discursivas de poder, Foucault (2001b) chama a atenção a respeito de que

seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (FOUCAULT, 2001b, p.10).

A abordagem foucaultiana desloca o sujeito de um viés estruturalista, no qual era eliminado da prática discursiva, para um viés discursivo, no qual o sujeito e o sentido são da ordem da constituição do discurso. As posições de sujeito são construídas no interior de uma determinada formação social e determinam, assim como são determinadas pelas práticas discursivas. Por isso, cada um de nós, como sujeitos, somos os resultados de uma construção social e de poder. O indivíduo é influenciado pelas relações de poder, que se encontra em todos os espaços e também serve de instrumento às suas relações (FOUCAULT, 1995).

Foucault (1995) explica que o discurso não é a apresentação de um indivíduo que pensa e tem autonomia sobre o seu enunciar. O que se concretiza no discurso, são as posições de sujeito que se determinam pela situação que é praticável exercer em relação aos grupos de objetos ou a outros domínios, ou seja, cada um faz não o que quer, mas cumpre aquilo que lhe cabe na situação de sujeito que exerce num dado momento. As diferentes posições ou lugares que as pessoas ocupam, são fabricadas no interior de uma determinada formação social.

Situam-se, ainda, no conjunto de explicações manifestas pelo autor, a idéia de que não é possível pensar no poder como uma forma única, global, totalitária; mas, sim, como uma prática social que só funciona e é exercida em rede, isto é, para que o poder e/ou as relações de poder se formem, é necessário que alguém interrompa, lidere e domine tais relações, assim como se faz necessário alguém que se submeta, aceitando as ordens impostas e determinadas por aqueles que estão no topo dessas relações. Aponta também que o poder é algo que não possui uma localização específica, mas está disseminado por todo o corpo social, sendo, portanto, constituído historicamente.

Das reflexões suscitadas pelo autor, ponho em destaque as relacionadas à idéia em torno da qual, onde há poder, há também resistência. A questão defendida é que existe a possibilidade de mudar uma situação, de alterar as relações. A resistência ampara-se sobre a posição pela qual luta. Quando falamos das relações de poder, significa que estamos, uns em relação aos outros, em uma situação estratégica que foi formada nas instituições que são assinaladas por sua rigidez. A instabilidade dessas relações é reduzida, pois existem determinadas fortalezas institucionalizadas que são difíceis de destruir. No entanto, Foucault (2001a) explora que esse jogo é extremamente interessante, pois a relação estratégica é sempre frouxa, ou seja, os papéis que os sujeitos ocupam, podem ser invertidos. As regras podem ser desobedecidas, infringidas ou, então, um acordo implícito ou expresso é feito para fixar determinadas medidas. O poder se exerce em uma condição de rede na qual os sujeitos estão, seja em situação de praticar o poder, seja em posição de serem submetidos a ele.

Jorge Larrosa (1994) ressalta que a idéia de Foucault a respeito do poder é importante “porque dá o que pensar, porque permite pensar de outro modo, explorar novos sentidos e ensaiar novas metáforas” (p.78). O autor defende ainda que

o poder é uma ação sobre ações possíveis. Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as. As operações de poder são operações de conter ou impulsionar, incitar ou dificultar, canalizar ou desviar. A estrutura do poder, então, implica algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma relação entre elas (LARROSA, 1994, p.78).

A pedagoga e feminista australiana Jennifer Gore (1994), apoiando-se em Foucault, identifica que a verdade e o poder estão interligados através de diferentes práticas contextualizadas. A autora explica que o poder e a verdade estão “ligados numa relação circular”, e, por isso, os discursos necessitam serem olhados com exatidão. Essas visões, em diversas circunstâncias, são usadas para controlar e regular. Por exemplo, as visões de uma

raça ariana pura de Hitler tinham uma idéia de “verdade” e esta, por sua vez, teve conseqüências de violência e opressão. Nesse sentido, cada sociedade tem seus princípios do que é certo, seus discursos que defendem como verdadeiros.

Sob a mesma ótica, o neozelandês James Marshall (1994) observa, a partir de referenciais teóricos foucaultianos, que as relações de poder fazem com que os indivíduos assumam uma identidade para tornarem-se sujeitos de uma determinada sociedade. Destaca ainda que o poder é um jogo aberto e estratégico, pois existe onde tem resistência e a busca da liberdade. As formas de resistência aparecem na rede da relação dominador/dominado e são representadas pelas lutas, pelas relações de forças travadas, desencadeadas no interior da própria rede de poder. O autor destaca ainda que a resistência não é marcada por um lugar específico, mas por pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda a estrutura social, e produz efeitos, respostas e reações.

Foucault (1995) afirma que o indivíduo não pode ser compreendido fora das relações de poder e, por isso, fora das práticas sociais. No espaço da rede de relações dominador/dominado, emergem as produções de resistência, as quais são simbolizadas por lutas, por relações de forças desencadeadas no interior da própria rede de poder. A subjetividade das pessoas, ou melhor, a maneira como elas se relacionam com os lugares sociais, a posição que ocupam, necessita ser pensada como forma de resistência às estruturas de poder:

O objetivo não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste duplo constrangimento político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas de poder moderno (...) Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p.239).

Interessante notar que a posição que o indivíduo assume e se identifica, constitui sua identidade, que é construída socialmente e envolve relações de poder e disputas por posições hegemônicas. Portanto, as características masculinas ou femininas são compostas de acordo com as aprendizagens que vivenciamos em diferentes momentos. Ambos os sexos não constituem apenas identificações de gênero, mas também são envolvidos pelos caracteres de raça, de classe, de idade. Por isso, homens e mulheres assumem diferentes identidades que são assinaladas pelas relações de poder no interior de cada grupo social.

Entendo, ainda, ser de suma importância apoiar-me na perspectiva dos estudos culturais, principalmente nos referenciais teóricos e políticos que se articulam com a abordagem pós-estruturalista, uma vez que estes discutem a cultura, por exemplo, os costumes, as tradições, entre outras, a partir dos elementos de questionamento, produção e oposição de interesses que estão envolvidos no contexto social.

Tomaz Tadeu da Silva (2003), na obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, destaca que, a partir da década de 1960, as teorias críticas do currículo realizam uma mudança, opondo-se às teorias tradicionais. O autor traz uma importante contribuição especificando que, enquanto as teorias tradicionais do currículo se limitam à função técnica de *como fazer* o currículo, as teorias críticas questionam que o fundamental “não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (p.30). Aponta ainda que as teorias críticas suspeitam do *status quo*, considerando-o responsável pelas injustiças e diferenças sociais.

Em outras palavras, o autor explica que o currículo abrange a fabricação de significados sociais e valores culturais. Estes, por sua vez, encontram-se relacionados a relações de poder e desigualdades. Ressalta que é necessário entender de que modo os significados sociais são impostos e/ou questionados.

Não se pode dizer que o currículo oficial tenha incorporado sequer parte dos importantes insights da pedagogia feminista e dos estudos de gênero. Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (SILVA, 2003, p.97).

As teorias pós-críticas do currículo ampliam a análise a respeito das relações de poder, envolvendo as relações de gênero, raça e etnia, e mostrando os processos de dominação das relações sociais. Como sinaliza o autor, é importante perceber como, na escola, o currículo se concretiza; que aprendizagens acontecem; em quais espaços e de que modo elas se efetivam; que percepções acerca da diversidade os alunos constroem, entre outras questões. Para compreender tais processos, é preciso entender a cultura como campo de questionamento e conflito, atravessado por relações de poder, isto é, um espaço no qual se formam desigualdades e diferenças. Analisar o currículo significa tentar compreender como a prática docente, como os saberes, como as relações de gênero são produzidos no contexto escolar.

A idéia que me interessa reter aqui, para dar continuidade a outras questões, é a necessidade de reconhecer o gênero como categoria analítica na área da educação. Nessa perspectiva, apresentei alguns aspectos fundamentais para entender o caráter histórico do gênero e as relações de poder que este abarca. Este debate é necessário para não correr o risco de expor idéias simplistas, além de me ajudar a questionar, a descortinar e a refletir a respeito de como o gênero se estabelece no ambiente familiar e escolar e nas representações das crianças.

2. Dialogando com algumas concepções de feminilidade e de masculinidade

Devo enfatizar, neste ponto, que as distintas significações do masculino e do feminino se apóiam nas diferenças dos papéis de gênero que foram sendo construídos ao longo dos séculos. Essa idéia é importante, a meu ver, para explicar que não existe um modelo de mulher ou de homem universal, mas uma pluralidade e uma diversidade de imagens de mulheres e de homens. A discussão teórica que apresento, confirma, cada vez mais, a diversidade, a multiplicidade e o relacional como categorias centrais no trabalho.

Ruth Hubbard (1993) esclarece que, no século XIX, biólogos, médicos e cientistas defendiam que o cérebro da mulher era menor que o do homem e que o ovário e o útero requeriam bastante energia e repouso para cumprirem com sua função reprodutiva. No seguimento dessas teorias naturalistas, quando as meninas começassem a menstruar, deveriam permanecer fora das escolas. Explicavam que, se esse procedimento não ocorresse, a raça humana corria o risco de ser extinta, uma vez que os úteros e os ovários das mulheres iam parar de funcionar. A pesquisadora destaca que essa observação não se estendeu às mulheres da classe baixa, já que essas tinham de trabalhar muito. A explicação dada pelos cientistas a isso, foi a de que as mulheres pobres conseguiam trabalhar duramente e mesmo assim ter muitos filhos, pelo fato de que “eram mais próximas dos animais e menos evoluídas que as mulheres das classes mais altas” (p.27).

A filósofa e escritora francesa Simone de Beauvoir (1980), na obra *O segundo sexo*, um clássico consagrado da literatura feminista, faz uma análise muito pertinente, contestando todo determinismo biológico e retomando o fundamento hegeliano de que “ser é tornar-se”. Nessa perspectiva, escreve sua importante idéia de que “não se nasce mulher, mas torna-se mulher”.

Em outras palavras, os indivíduos aprendem a ser homens ou mulheres, pois se submetem mais a elementos sociais do que a biológicos. O que se percebe é que as características e capacidades concedidas às mulheres e aos homens não nascem com elas/eles, mas são desenvolvidas mediante um aprendizado social.

Maria Stella Orsini (2003) analisa as mulheres anônimas que viveram no século XIX e que foram retratadas por pintores e escritores que ajudaram a relatar a história da cultura brasileira. O discurso da autora revela que a vinda da família real para o Brasil deixou traços profundos na vida brasileira. O País beneficiou-se com várias mudanças, como a construção da Biblioteca Nacional, a criação do Jardim Botânico, do Liceu de Artes e Ofícios, da abertura dos portos, entre outros. Além disso, a cidade ganhou uma vida urbana mais animada, reunindo os grupos de choro, formando grupos literários e investindo nos teatros.

A escritora destaca o século XIX como o início de um percurso de lutas da situação da mulher. Até 1808, a mulher viveu “a um estrito regime de semiclausura doméstica no qual a igreja surgia como único espaço social permitido e favorecido” (p.83). Com o desenvolvimento cultural e econômico, aumentaram as possibilidades das mulheres no ambiente social. Além da igreja, as mulheres podiam freqüentar os bailes e os teatros. No entanto, isso não garantia a participação efetiva das mulheres no mundo cultural.

Em sua obra, Orsini (2003) também aponta para a questão de que as meninas aprendiam o básico da escrita e as operações fundamentais. Às meninas ricas incluía-se o ensino da música, das artes e do francês. É importante ressaltar que o destino de todas era o casamento e o cuidado dos/as filhos/as e da casa. O discurso predominante era que a mulher possuía uma “natureza” feminina, e características como ser frágeis, emotivas, submissas, dependentes, instintivamente maternais faziam parte dessa “natureza”.

Até o início da década de 1970, os pais educavam suas filhas para tornarem-se donas de casa e criavam seus filhos para requererem o sustento da família, ingressando no mundo do

trabalho. As crianças eram socializadas desde o nascimento para assumirem estereótipos próprios de cada sexo. Por exemplo, as meninas eram incentivadas a serem prestativas, compreensivas e dóceis, enquanto os meninos eram estimulados a serem fortes, firmes e durões (ORSINI, 2003).

A psicóloga Maria Lúcia Rocha-Coutinho (1994) explica, que na Segunda Guerra Mundial, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, as mulheres tiveram de se constituir como força de trabalho para substituir os homens que estavam em combate. As mulheres receberam permissão para trabalhar nas fábricas, no comércio, entre outras atividades, ajudando no desenvolvimento econômico, na industrialização crescente e no sustento da família. No período pós-guerra, propagou-se uma campanha para que as mulheres voltassem a ocupar o espaço doméstico, cedendo lugar para que os homens, que voltavam da guerra, assumissem o mercado de trabalho. Reforçou-se então o discurso da “natureza feminina” da mulher e que seu destino era a maternidade e o cuidado com os filhos.

Nesse contexto, a autora revela como era entendido o ideal de maternidade no século XVIII, e como ele foi reforçado pelas teorias científicas do século XIX. Sua análise descreve que tanto a sociedade quanto a família nuclear reservaram o espaço privado familiar à mulher, dando-lhe uma autoridade sobre sua casa, seus filhos e sua família. Para garantir a permanência da mulher no espaço doméstico, foram reforçadas algumas características e capacidades consideradas femininas. Uma delas é a função da maternidade, entendida como própria da “natureza feminina”. À mulher é atribuída também a função de educar os/as filhos/as e o modo de educá-los/as vai orientar ou não o destino do/a filho/a:

À mãe caberiam todos os méritos e toda a culpa pelo sucesso ou fracasso alcançados pelo[a] filho[a]. E, se a sociedade estava de acordo em santificar a mãe admirável, a boa mãe, ela estava também de acordo em culpar e castigar a que fracassava em sua missão sagrada, a mãe má. [...] Assim, as mulheres passaram a se sentir cada vez mais responsáveis pelos[as] filhos[as]. Como consequência, seu controle e sua dedicação a eles passam a se dar em tempo integral, sem horas para descanso, férias ou afastamento,

até mesmo por motivo de doença. [...] Este ideal de maternidade estendeu-se também à mulher nas profissões assistenciais e educacionais (como as de professora de crianças e enfermeira, por exemplo), consideradas profissões femininas exatamente por estarem ligadas, em essência, ao papel de mãe substituta ou de responsável pelo bem-estar dos seres humanos (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.38).

Quanto ao homem, sua função é proteger e sustentar sua família. Estabelecem-se assim, dois espaços – público e privado – entre homens e mulheres. A imagem de cada um foi constituída socialmente, assinalando diferenças de papéis de gênero. A análise da autora ilustra que, como os homens não nascem sendo pais, as mulheres também não nascem mães, apesar de seu aparelho biológico. É o discurso social que constrói a imagem de paternidade e de maternidade.

Com o artigo *Discurso e gênero: a mulher em foco*, Helena Confortin (2003) destaca que, no Brasil, só a partir de 1871 foi aceito que a mulher estudasse para ser professora. A autora explica como o magistério se transformou de uma profissão masculina em feminina, ressaltando que esse processo não foi fácil e muito menos natural. Aponta ainda que foi no final do século XIX que as mulheres iniciaram o magistério. O que se pode depreender é que houve uma formalização e preparação das escolas normais, assumindo o discurso de que, para ser professor/a, era necessária vocação, entrega e dedicação.

A pesquisadora chama a atenção para o fato de que, com o processo de urbanização e industrialização, a sociedade ampliou os espaços de trabalho. Foram os homens que assumiram esses cargos de trabalho e, conseqüentemente, abandonaram as salas de aula. As mulheres, por sua vez, a partir das reivindicações femininas de sair do espaço doméstico, dedicaram-se a trabalhar com o magistério. Nesse momento histórico, a sociedade assume o magistério feminino como tendência natural da mulher, divulgando a idéia de que essa profissão era a extensão dos trabalhos da mãe, de que era próprio da mulher cuidar das crianças.

Confortin (2003) mostra a visão de que, no século XX, as mulheres conquistaram espaços no trabalho, nas universidades, na política, entre outros. Expõe ainda que

a mulher, neste início de século, passa a ter o perfil de alguém em busca do prazer no trabalho criador, abraçando a conquista de construir-se a si própria. Por isso, no discurso que se faz sobre a mulher no terceiro milênio, define-se, inicialmente, uma mulher que passa da condição de vítima para a de protagonista de sua própria história. Um dos grandes avanços humanos e sociais ocorridos na virada do milênio foi, sem dúvida, o início da passagem da mulher considerada vítima de preconceitos, discriminação, exploração, submissão, desníveis sociais, para ser, ela mesma, a protagonista de sua ascensão e libertação (CONFORTIN, 2003, p.119).

Margareth Rago (2004) enfatiza que a expressão “mulher pública é reveladora de uma longa história de constantes exclusões e humilhações ostensivas, mas também de profundos deslocamentos, conquistas e inovações realizados pelas mulheres” (p.31). A autora explica que esse termo, há algumas décadas no Brasil, significava uma área social censurada e marginalizada. As prostitutas eram conhecidas como “mulheres públicas” ou “mulheres da vida”. A pesquisadora expõe ainda que a identidade feminina até o final dos anos de 1960 estava associada à idéia de as mulheres se identificarem com a maternidade, reconhecerem a esfera do lar como seu espaço, envolverem-se com atividades que requeriam o mínimo de esforço físico e mental e sonharem com um bom casamento.

A análise da autora aponta que, desde a década de 1970, no Brasil, essas idéias foram questionadas, devido ao aumento da modernização, que reuniram causas políticas, progresso científico, desenvolvimento industrial e dos meios de comunicação, e a influência do feminismo, abrindo as portas para as mulheres no mercado de trabalho e buscando uma redefinição do papel da mulher na sociedade. Nesse contexto, “ser mulher, no século XXI, deixou de implicar necessariamente gravidez e parto, o que traduz uma enorme ruptura com a ideologia da domesticidade” (p.33).

Por outro lado, é necessário ressaltar que aumentaram as exigências pessoais e sociais sobre as mulheres, isto é, apesar de sua situação ter melhorado nas últimas décadas, não há como deixar de perceber que cresceram suas funções, com a duplicação da jornada de trabalho, sendo pressionadas para que obtivessem bons desempenhos intelectuais, profissionais e pessoais. As mulheres assumiram a responsabilidade de conciliar vida profissional com vida familiar. Em outras palavras, é preciso considerar que, apesar de as mulheres virem conquistando espaços no mundo social, na cultura, nos negócios e na política de um modo geral, isto tem acontecido por meio de dificuldades, oposições de interesses e conflitos.

Apesar de tudo, no entanto, é possível afirmar que foram conquistadas as condições de possibilidade para a construção de um mundo filógeno e de novas relações de gênero não-assimétricas. Condições que, bem entendido, apenas permitem começar, pois são pontos de partida, não de chegada. [...] Se, de um lado, as mulheres se fortalecem, se passam a construir uma autoestima positiva, se é visível que a sociedade se feminiliza cada vez mais, de outro não há garantias de que os homens mudarão no sentido de se tornarem mais sensíveis, muito embora seja notória a diferença entre os homens nascidos antes e depois do feminismo (RAGO, 2004, p.40-41).

Gustavo Venturi e Marisol Recamán (2004), no artigo *As mulheres brasileiras no início do século XXI*, fazem um retrato de como vivem e o que pensam as brasileiras. Os autores abordam diversas questões, como a discriminação racial, a renda familiar, segundo região, grau de escolaridade, discriminação no mercado de trabalho, violência, entre outras. Os resultados apontam para o fato de que as mulheres estão lutando para conquistar seu espaço e já não aceitam a visão de que “mulheres são dependentes e submissas ao seu marido”. Por outro lado, ressaltam, como um dos traços marcantes de sua identidade de gênero, que a maioria das brasileiras tem enfrentado a dupla jornada, isto é, além de inserirem-se no mercado de trabalho, continuam responsáveis pelo trabalho doméstico e o cuidado com os filhos. Os pesquisadores concluem que

ao perseguirem sua autonomia, o respeito a sua dignidade e a sua integridade física; ao tentarem rearticular os espaços privado e público em outros termos, transformando o primeiro e ampliando sua inserção no outro; em suma, ao reivindicarem o fim da opressão de gênero, sendo esta tão onipresente, certamente as mulheres apontam não só para uma sociedade em que elas possam viver melhor, mas para um Brasil potencialmente menos injusto no conjunto de suas relações sociais. Quanto aos homens, sobretudo como principais responsáveis pela maioria das instituições sociais, podem optar pelo status quo ou contribuir para acelerar essas mudanças. O que os dados sugerem é que não conseguirão resistir às transformações nas relações de gênero que as mulheres brasileiras têm conquistado e provavelmente consolidarão muito antes de acabar o século que se inicia (VENTURI e RECAMÁN, 2004, p.29).

A socióloga Heleieth Saffioti (1987) destaca que, na sociedade brasileira, é função tradicional das mulheres socializar os filhos. A autora explica que, mesmo quando a mulher exerce uma função remunerada fora do lar, mantém-se como responsável pelo cuidado das crianças. É preciso considerar ainda que a sociedade aceita esse papel “destinado” às mulheres, devido à naturalização desse processo, que considera normal, próprio da mulher cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos.

Segundo a autora, a ideologia defendida no contexto social é que o homem ainda é o chefe da família. Cabe a ele ter êxito econômico para garantir o orçamento doméstico. Mesmo que sua mulher tenha um trabalho remunerado, o salário maior deve ser do dirigente da família, no caso, o homem. A pesquisadora também comenta que valores como coragem, força e razão identificam-se com o *macho*. Portanto, os homens são impedidos de demonstrar sensibilidade, docilidade, além de outras qualidades consideradas femininas, tendo que impedir, inibir, reprimir, abafar certos sentimentos.

Quantos homens tiveram que engolir lágrimas diante da tristeza, da angústia, do luto em nome desta norma de conduta! Pesquisas demonstram que as glândulas lacrimais de determinados homens chegam à atrofia em virtude do desuso [...] Observa-se, pois, que o processo de castração do homem não é apenas psicológico; é também orgânico (SAFFIOTI, 1987, p.25-26).

Toda a explicação apresentada até o momento, permite-me argumentar que, do mesmo modo que a feminilidade, a masculinidade é construída socialmente. Ela é uma “configuração da prática” de gênero. Considerando esse pressuposto teórico, interessa-me destacar que os trabalhos sobre homens e masculinidades apontam os mesmos entendimentos teóricos e metodológicos realizados pela pesquisa de gênero com enfoques feministas, isto é, de que não se pode pensar em uma concepção única de masculinidade.

Robert Connell (1995) explica que a expressão “configuração de prática” refere-se a experiências concretas vivenciadas no cotidiano de muitos homens e não apenas os comportamentos que a sociedade espera dos homens nos diversos contextos socioculturais. A masculinidade não segue um processo linear, ela é constituída a partir de diferentes trajetórias históricas e culturais. Assim, pode-se pensar em múltiplas masculinidades:

Em primeiro lugar, diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Em segundo lugar, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória (CONNELL, 1995, p.189).

Nesse momento, estarei valendo-me de um estudo, realizado por Pedro Paulo de Oliveira (2004), que explica que o termo masculinidade vem do latim *masculus* e que a palavra começou a ser empregada em meados do século XVIII. O autor analisa a masculinidade a partir das realidades históricas diversas, baseando-se na abordagem de países como França, Alemanha e Inglaterra.

O ideal de masculinidade foi elaborado de acordo com as transformações socio-culturais que foram surgindo em diferentes momentos na história, definindo, assim, concepções diversificadas de masculinidade. Oliveira (2004) destaca, principalmente, as transformações sucedidas na mudança da sociedade medieval para a sociedade moderna.

Na sociedade medieval, configura-se o ideal de masculinidade de acordo com a imagem do guerreiro, que apresenta as características de comportamento como coragem e bravura, dignidade e honra.

O duelo entre os cavaleiros sempre esteve associado à honra masculina, bem como à coragem e ao sangue-frio para defendê-la. A honra era uma expressão do poder de sangue e da qualidade da estirpe aristocrática. Funcionava como um signo da dignidade e da reputação de um indivíduo pertencente a uma determinada linhagem. Para os remanescentes cavaleiros do fim da era medieval, e mesmo para seus descendentes, ser chamado de covarde era o pior insulto que alguém poderia receber, pois isso conspurcava sua honra, atingindo uma dimensão temporal que compreendia seu passado social e a sua origem (sua ascendência), colocando em dúvida também o caráter de sua prole e de toda a sua descendência futura. Assim, coragem e ousadia eram virtudes que todo homem honrado deveria possuir, fazendo o ideal de masculinidade girar sempre em torno de sua presença ou ausência (OLIVEIRA, 2004, p.23-24).

Outra idéia defendida pelo sociólogo foi a de que a criação dos Estados modernos contribuiu para solidificar comportamentos considerados masculinos. Cabia aos soldados defender o seu país através de atos de coragem:

Lidar com a dor e o perigo era, ao mesmo tempo, uma preparação para a guerra e também um exercício e treinamento da autêntica masculinidade. No final do século XIX, o campo de batalha era considerado a arena mais importante para a modelação do corpo e do espírito de um legítimo varão. A idéia de que a guerra seria uma escola para a maturidade foi abraçada por muitos. No embate franco-prussiano e na Primeira Grande Guerra o número de voluntários foi bastante significativo. Para eles, e também para a comunidade da qual faziam parte, ela funcionava como um verdadeiro teste para a masculinidade (OLIVEIRA, 2004, p.28).

Diante do exposto, nota-se que a masculinidade estava relacionada à qualidade de ser capaz de agüentar a dor, o frio, a fome e, mesmo, aceitar a possibilidade da morte, além de outros fatores provocados pela guerra. Oliveira (2004) afirma que isso só foi possível por causa da afirmação da masculinidade, isto é, de que o homem, com sua força e resistência, estaria contribuindo para ajudar seu país.

A masculinidade estava diretamente relacionada ao sacrifício, a uma ascese que levava à purificação pessoal. A base disso era a conexão, a estreita imbricação entre ela e elevados ideais societários traduzidos como liberdade, soberania, capacidade de resistência, potência, entre tantos outros, todos girando em torno de uma glorificação do *socius*, identificado com a pátria, a terra natal, a nação (OLIVEIRA, 2004, p.31).

Com a transição da sociedade medieval para a moderna, o autor aponta que, além do ideal do soldado, outras características foram associadas à figura masculina, como o ideal do trabalhador, destacando a inclinação para o trabalho, para a responsabilidade e para a disciplina. A prática de esportes também foi difundida como característica da masculinidade. Os meninos eram estimulados a fazer exercícios físicos, para tornarem-se saudáveis e fortes. Na família, a relação de poder era manifestada com o objetivo de reforçar uma distinção entre homens e mulheres:

[...] Pensava-se na época que quanto mais feminina a mulher e mais masculino o homem, mais saudáveis a sociedade e o Estado. Nessa separação, a autonomia do gênero masculino contrastava com a submissão feminina. A subjugação da mulher ia ao encontro da constituição de uma família nuclear para a qual o lar, com os afazeres domésticos e os cuidados com as crianças, se tornaria seu espaço legítimo, enquanto aos homens ficaria destinada a esfera pública, a esfera do poder (OLIVEIRA, 2004, p.49).

O autor explica ainda que a formação de uma família representava, para o ideal moderno masculino, a comprovação de que o noivo não tinha nenhuma orientação sexual comprometida. Em outras palavras, Oliveira (2004) manifesta que “o medo da imaturidade contava menos que o temor da afeminação” (p.54).

Em sua obra, Oliveira (2004) constata que, na sociedade pós-moderna (atual), o ideal de masculinidade tem sofrido alterações, ou melhor, um declínio. A crise enfrentada hoje pelas mudanças no mercado de trabalho, por exemplo, o aumento da participação feminina; a crise da família, como a existência de modificações que alteram o modelo da família nuclear; a crise das instituições e dos valores morais provoca a crise da masculinidade. Nesse ideário, a

discussão a respeito da masculinidade relaciona-se com as mudanças quanto ao poder e à hegemonia masculina nas relações de gênero presente nas culturas ocidentais.

Oliveira (2004) analisa o fato de que, apesar de a vida pós-moderna ter alterado e questionado padrões hegemônicos do gênero masculino, com a ajuda, por exemplo, do movimento feminista e do movimento homossexual, ainda mantém-se na sociedade pós-moderna a valorização do ideal masculino:

Apesar de todas as mudanças socioestruturais e todos os movimentos que continuamente contestam a hegemonia masculina, esse lugar simbólico ainda é bastante valorizado e funciona como bússola de orientação para a construção de identidade em diversos segmentos sociais (OLIVEIRA, 2004, p.285).

Lourdes Cebrían e Purificación Fuentes (2001) verificam no seu trabalho uma relação entre masculinidade e atos violentos. As autoras analisam, a partir de uma aprendizagem social, a influência da família, os meios de comunicação e da comunidade que levam a um número maior de homens serem mais violentos do que as mulheres. As pesquisadoras também chamam a atenção dos/as educadores/as para pensarem na importância da educação dos meninos. Sugerem que é fundamental maior participação dos homens na educação das crianças, que é importante que o menino se identifique com seu pai desde a infância.

Na verdade, apontam a urgência de uma educação, independentemente se os meninos são educados por homens ou mulheres, que desenvolva uma identidade masculina que inclua amar, proteger e criar vínculos com os meninos. É preciso que seja feita uma análise dos programas de TV, dos jogos e brincadeiras dos meninos, que transmitam imagens violentas e contribuam para desenvolver uma insensibilidade nos meninos.

As idéias que construíram a masculinidade hegemônica, apresentam um código de comportamento em que os homens não podem expressar seus sentimentos de tristeza, medo e carinho. Vale dizer que muitas condutas masculinas estão mudando, pois já se vê hoje, em

nossa sociedade, homens cuidando da casa, dos filhos, enquanto a mulher trabalha; homens que demonstram medos, inseguranças diante de uma situação; que choram quando algo dá errado ou quando uma pessoa querida morre.

No entanto, ainda existe um número grande de meninos e meninas que, desde a tenra idade, aprendem determinadas condutas que os ensinam a assumirem-se como homens e mulheres socialmente diferentes. Os meninos, por exemplo, aprendem a ocultar seus sentimentos através de um condicionamento social. São criticados quando apresentam comportamentos considerados de meninas. Nesse processo de socialização, a escola apresenta-se como lócus privilegiado para reforçar papéis diferenciados para cada sexo.⁵

Sue Askew e Carol Ross (1991) observam o sexismo na escola. No seu estudo, especificam que os estereótipos de cada sexo envolvem juízos de valor. Para elas, as características assinaladas aos homens revelam posições de poder e, na sociedade, acabam sendo mais desejáveis:

Estos rasgos son asignados a hombres y mujeres por quienes mantienen posiciones de poder en la sociedad, con tal de asegurar y perpetuar las posiciones privilegiadas que resultan de una sociedad basada en la desigualdad. Los rasgos estereotipados son sumamente peligrosos porque limitan las expectativas y porque nos llevan a interiorizar los mitos en mayor o menor medida, haciendo que limitemos nuestra conducta para que encaje con ellos o que nos veamos como anormales (ASKEW e ROSS, 1991, p.16).

As autoras questionam a necessidade de negar os estereótipos que foram sendo estabelecidos para o masculino e feminino, ressaltando a idéia de que

las mujeres en su conjunto no son pasivas, ilógicas e inseguras, así como los hombres no son todos activos, aventurados, ambiciosos y agresivos. Las mujeres y los hombres individuales varían mucho em sus características y conductas (ASKEW e ROSS, 1991, p.16).

⁵ Refiro-me à pesquisa realizada por mim no mestrado. Para maiores detalhes, ver Souza (2003).

As pesquisadoras deixam claro que não pretendem manter e/ou propagar os estereótipos, mas questionar e reconhecer até que ponto a socialização de meninos e meninas, a qual mostra papéis diferentes para cada sexo, atinge o processo de aprendizagem de ser homem ou mulher. Nesse sentido, o argumento a considerar é que o processo de socialização tem envolvimento importantes para entender como os meninos aprendem a ser homens e como as meninas aprendem a ser mulheres.

Amparo González (2001) explica que a escola transmite mensagens estereotipadas diferentes para o masculino e o feminino. A análise da autora contempla que muitas práticas pedagógicas reforçam de forma inconsciente valores de masculinidade:

Estas versiones estereotipadas de la realidad influncian las visiones, las actitudes y las expectativas de los chicos tanto durante su estancia en la escuela como fuera de ella. Sólo si analizamos estos hechos escolares podremos entender por qué la mayoría de los chicos siguen rechazando las asignaturas de humanidades; su inclinación por las materias vocacionales; sus actitudes de dominio y competitividad en el aula y en el pátio en cuanto al uso de los espacios y los tiempos y la atención del profesorado; hasta que punto valoran los deportes y la fuerza física. Y su falta de interés por los valores del cuidado, de la empatía, de comportar y amar (GONZÁLEZ, 2001, p.91).

A pesquisa de González (2001) procurou problematizar a masculinidade. A autora mostra resultados de algumas pesquisas européias que concluem que os meninos estão obtendo resultados escolares mais baixos que as meninas. Por outro lado, refere-se a níveis de agressividade, no espaço escolar e familiar e na cidade, maiores nos homens.

Todos los estudios sobre culturas juveniles y escolares nos arrojan el siguiente panorama. Los malos comportamientos son atribuibles a los chicos. Los chicos y los hombres tienden a tener más accidentes mortales que las chicas y las mujeres. Los índices de suicídios son más altos entre la población masculina que en la femenina. Los asesinatos son perpetrados mayoritariamente por chicos u hombres. Los porcentajes de reclusos superan al de reclusas. Los chicos y los hombres son sujetos y objetos de actos de violencia, excepto en los casos de violación, asaltos sexuales y violencia domestica, en los que las mujeres son las víctimas. Estos y otros

hechos evidencian que la construcción de un tipo de masculinidad no es solamente un problema social, sino que también lo es educativo si escuchamos al profesorado y sobre todo al alumnado, tanto a las chicas como a los chicos (GONZÁLEZ, 2001, p.93).

É importante ressaltar que os meninos não são todos iguais, ou melhor, não existe um modelo de masculinidade hegemônica; não são todos os meninos que se identificam com esse modelo de masculinidade. No entanto, é preciso refletir sobre o fato de que uma porcentagem alta de meninos assume essa representação de masculinidade.

Maria Claudia Dal Igna (2005), em sua dissertação de mestrado, analisa como o gênero atravessa o desempenho escolar de meninos e meninas, e problematiza os aspectos culturais que compõem o sucesso e o fracasso escolar. A autora constata que as causas do fracasso escolar são mais marcantes entre meninos. Além disso, mostra que as práticas pedagógicas produzem hierarquias e desigualdades no desempenho de meninos e meninas, e que a escola tem um papel importante na construção da masculinidade.

O pensamento de Suyan Pires (2002), na dissertação *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*, aponta a necessidade de refletir o processo de constituir-se como homem ou mulher através das práticas sociais. Segundo a autora,

Considerando essa articulação entre o social e o biológico que também é construído e transformado historicamente – constata-se a existência de um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino. Há comportamentos, fala, hábitos, gestos, atividades, considerados como adequados ou próprios de um gênero. Optar por um gênero, escolher, fazer-se homem ou mulher como pólos opostos, além de diferenciar, desigualar, criar hierarquias. [...] Isso significa, em última análise, admitir que, se as mulheres não nascem todas dóceis, maternais ou sensíveis, os homens, por sua vez, também não são, desde seu primeiro choro, brigões, insensíveis ou machões (PIRES, 2002, p. 17-18).

Nessa perspectiva, é necessário refletir que os homens aprendem a ser homens a partir de um esboço social muito rígido e formal. A sociedade mostra quais atitudes, valores e

condutas homens e mulheres têm de assumir. E isso acontece a partir do nascimento, seguindo todas as etapas da vida.

Felícia Reicher Madeira (1997), na apresentação do livro - *Quem mandou nascer mulher?*- comenta a idéia de que o indivíduo não se transforma em homem ou mulher apenas na vida adulta, mas isso é um processo duradouro, iniciando antes mesmo do nascimento. A autora destaca que o modo como se desenvolve a infância de meninos e meninas, continua ainda oculto porque a perspectiva de gênero não tem constado da análise dos estudos a respeito da infância. Sobre isso, a pesquisadora aponta que o gênero é estruturante nas relações sociais, uma vez que situa o homem e a mulher no mundo e marca sua vida, determinando, muitas vezes, seus interesses, suas escolhas e seus caminhos. Desse modo, o gênero relaciona-se, articula-se com outras relações sociais.

Os trabalhos realizados na área da educação apontam como se transmitem os códigos de gênero que cada sociedade ou grupo cultural impõe a seus membros sobre as diferenças sexuais, sendo o ambiente escolar um dos instrumentos de transmissão mais útil:

A educação diferenciada para meninos e meninas inicia-se na família, contemplando desde os aspectos mais superficiais, como a divisão de cores no vestuário, a proibição ou o incentivo em relação a jogos e brincadeiras e a utilização de brinquedos, até atitudes mais contundentes, como a proibição e punição de comportamentos considerados inadequados a cada um dos sexos. O processo de educação diferenciada é estendido à escola, lócus privilegiado de práticas discriminatórias de gênero. Estudos solicitados pela Unesco, e realizados em diversos países do mundo, apontam um traço comum em praticamente todas as sociedades observadas: a existência do sexismo, materializado nas atitudes dos educadores, nas atividades escolares, nos currículos e nos livros didáticos (SANTOS, 2004, p.95-96).

Através da socialização, são interiorizadas múltiplas imagens identitárias de gênero, como o conjunto de regras de comportamento definido pelos diferentes discursos sociais, o conjunto de valores e símbolos, as práticas das instituições. Ser mulher e ser homem é conseqüência de uma emaranhada rede de significações sociais.

Essas reflexões me parecem um bom ponto de partida para indagar que é tarefa importantíssima pesquisar sobre gênero e educação. De imediato, percebo que dois lugares são fundamentais para compreender a perspectiva de gênero: o lar (a família) e a escola (especificamente, professora e alunos/as). Importa sublinhar que as duas instituições são espaços de socialização no qual meninos e meninas convivem. São nesses terrenos férteis que pretendo caminhar na direção de uma reflexão rigorosa para entender como o gênero é evidenciado. É interessante notar, ainda, que é um desafio empolgante e bastante significativo buscar outros “sentidos” para explicar o desempenho escolar⁶ de meninos e meninas na escola, apontando as visibilidades das relações de gênero. Pretendo ainda desenvolver uma reflexão sobre o termo co-educação, mostrando como essa proposta de uma política educacional pode combater as desigualdades de gênero.

Desse ponto de vista, a circulação de discursos apresentada pelos/as autores/as me desafia a avaliar com mais rigor as relações de gênero na família e na escola, buscando responder às seguintes perguntas: Que concepções de masculinidade e feminilidade as crianças têm apresentado? Que visões de gênero as famílias manifestam para as crianças? Qual o discurso construído pela professora a respeito do desempenho escolar de meninos e meninas? O desempenho escolar, investigado sob a perspectiva do gênero, ajuda ou contribui com que elementos para a reflexão no espaço dos primeiros anos do Ensino Fundamental? Como a co-educação pode assegurar práticas mais igualitárias na educação de meninos e meninas e menos centradas nas relações de papéis de gênero tradicionais?

Na dissertação *Questões de gênero na infância e na escola*, Érica Souza (1999) conclui que a construção da masculinidade e feminilidade realiza-se antes mesmo da infância, ou seja,

⁶ Nesta pesquisa, irei referir-me e discutir, explicitamente no ambiente escolar, a respeito do desempenho de meninos e meninas, mostrando como as fronteiras de gênero são demarcadas. Acrescento que esta escolha se deu por eu já ter pesquisado outras questões à luz das relações de gênero na escola, tanto na graduação realizando a pesquisa de iniciação científica, quanto na pesquisa do mestrado. Nesse sentido, os apontamentos dessas pesquisas e algumas leituras sobre o assunto indicaram a necessidade de trazer à tona essa discussão.

quando os pais dos bebês, por exemplo, escolhem roupas com cores diferentes para cada sexo, objetos, brinquedos diferentes. A autora estudou como se apresenta na instituição escolar o feminino e o masculino em uma classe de aceleração. Ressalta que, apesar de existir um discurso binário que defende a hierarquia entre homens e mulheres, é preciso considerar que as categorias sexo-gênero podem reorganizar-se, criando novas formas. No caso da pesquisa da autora, foi constatado que as garotas re-significam o gênero, quando demonstram uma postura agressiva.

A pesquisadora afirma ainda que

a “masculinidade” das garotas da aceleração é uma forma de expressão e de tentativa de reconhecimento, diante de seu pertencimento a uma configuração social desprivilegiada que não lhes oferece voz. [...] Se a feminilidade não lhes dava espaço de ação, a masculinidade lhes garantia, ao menos, uma tentativa de acesso às únicas vozes que as professoras reconheciam em sala de aula, as masculinas. Na relação com os garotos, a masculinidade resignificada em seus corpos femininos permitia uma aparente igualdade de acesso à palavra e do uso do corpo, principalmente nos conflitos marcados pela agressividade física e verbal (SOUZA, 1999, p.190-191).

A consideração desses aspectos põe em relevo a importância de que os alunos vivenciam processos ativos na construção de sua identidade e, nem sempre, aceitam tranquilamente os papéis que lhes são exigidos. Jean Anyon (1990) discute que a construção da identidade de gênero implica um processo permanente de acomodação e resistência. O autor mostra que muitas mulheres se acomodam e resistem diante dos papéis femininos estereotipados. A atitude ou ação de uma mulher pode representar resistência em uma determinada situação e exprimir acomodação em outro contexto.

O que estou colocando aqui é que a maioria das mulheres nem aceita nem rejeita totalmente a feminilidade, mas faz concessões a ela e às demandas contraditórias de feminilidade e auto-estima. Adaptam a feminilidade a seus próprios objetivos, resistem a ela por meios sutis e usam-na para evitar suas consequências (ANYON, 1990, p.18).

Segundo Rubens Adorno (1999), é importante entender que a identidade não é uma particularidade apenas do indivíduo, mas ela se constitui a partir da influência de diversas instituições sociais. O sociólogo ressalta que não existe uma única concepção de identidade, não existe um modelo universal e que da mesma forma que ela foi construída, também pode ser “desconstruída” de modo reflexivo.

A reflexão, para o autor, é fundamental, pois leva a pensar nos diversos modelos em que o sujeito se espelha para formar sua identidade, e ajuda a entender que ela não acontece de forma “naturalizada”, mas focaliza todas as esferas que participam de sua constituição. O que se constata é que

[...] os “espelhos” deixam de ser unívocos para ser múltiplos, variados e concomitantes. As chamadas instituições tradicionais (escola, família, classe, partido, etc.) continuam a existir, mas não respondem mais cabalmente, ou deixam de ser aquelas que falam exclusivamente a respeito da conduta e do modelo de ser dos indivíduos; vão compartilhar com outros espelhos da vida social. Cada uma dessas instituições continua funcionando, mas deixa de ser o modelo único com o qual se pode identificar. A questão da identidade vai se tornando, portanto, espelhada em várias circunstâncias sociais, na medida em que se tornam presentes e mais atuantes as formas de percepção, de sensibilidade, de apropriação do conhecimento – através dos diversos meios de comunicação e de outras identidades que se expressam socialmente [...] (ADORNO, 1999, p. 91).

O excerto acima é bastante elucidativo para mostrar que a identidade masculina e feminina é construída de acordo com um discurso social que busca considerar os interesses de uma sociedade específica em um determinado momento histórico. As crianças aprendem, incorporam valores e atitudes, princípios que são reforçados pela família, pela escola, pelos meios de comunicação e por outras instâncias sociais.

As masculinidades e as feminilidades são categorias de gênero que estão vinculadas a relações de poder. Cabe observar que, quando as relações de poder entre homens e mulheres sofrem alterações, mexe-se também nas interpretações de gênero, ou melhor, essas explicações tendem a se modificar.

Portanto, nota-se a importância de entender a complexidade dos processos de formação de feminilidade e de masculinidade nos meninos e nas meninas e verificar que expectativas sociais o gênero está operando sobre as crianças. É preciso ainda conhecer, discutir e analisar essas percepções como resultados de processos educativos que, normalmente, abrangem aspectos sutis e refinados.

CAPÍTULO II



ARNALDO JR.

CAPÍTULO II - TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS

Toda viagem destina-se a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as quanto recriando-as. Ao mesmo tempo em que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza. Projeta no espaço e no tempo um eu nômade, reconhecendo as diversidades e tecendo as continuidades (IANNI, 2000, p.13-14).

Na perspectiva de ampliar o olhar sobre as questões de gênero, busquei, neste capítulo, apresentar algumas informações explicando como foi minha inserção no campo da pesquisa e de que forma aconteceu a investigação. Optei por desenvolver um estudo que sustentava afinidades com as abordagens qualitativas.

A epígrafe de Octavio Ianni (2000), que abre este capítulo, elucida que “toda viagem destina-se a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as quanto recriando-as”. Da mesma forma, meu objetivo com esta pesquisa não foi apenas coletar dados, mas principalmente verificar que possibilidades, alternativas, caminhos, entre outras interpretações, podiam ser produzidas no percurso dessa trajetória.

1. Abordagens investigativas

Sob o ponto de vista metodológico, elejo os campos teóricos da pesquisa qualitativa que apresentam aspectos importantes para pensar o objeto investigado. Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), as características principais de uma investigação qualitativa são:

1) o/a pesquisador/a é o instrumento fundamental, uma vez que investe uma considerável quantidade de tempo no local da pesquisa para conseguir os dados de que necessita. Mesmo utilizando-se de equipamentos, como vídeo ou gravador, a maioria dos

dados é obtida a partir do contato direto do/a pesquisador/a com os sujeitos do trabalho. Na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta dos dados. Assim, “os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p.48).

2) a pesquisa qualitativa é descritiva, isto é, os dados são conseguidos através de palavras ou imagens e incluem a transcrição de entrevistas, observações de diário de campo, documentos, fotos e figuras. Desse modo, o/a pesquisador/a acrescenta outros dados em sua pesquisa e não simplesmente símbolos numéricos.

Ao recolher dados descritivos, os[as] investigadores[as] qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49).

3) o/a pesquisador/a qualitativo dá mais importância ao processo do que apenas ao produto. Ele/a preocupa-se em descrever, por exemplo, as atividades, os procedimentos, as interações, entre outras.

4) a análise dos dados é feita de forma indutiva. O/a pesquisador/a qualitativo “não recolhe dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50).

5) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, é de interesse do/a pesquisador/a.

Os[as] investigadores[as] qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação [...] Estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do

ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51).

A partir dessas aproximações teóricas, esta pesquisa fundamenta-se na metodologia qualitativa, que tem ocupado um lugar de destaque entre as diversas possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. A investigação desenvolvida neste trabalho é de cunho descritivo, uma vez que esse tipo de estudo sugere uma complexa mediação entre a teoria e os dados a serem analisados. Antonio Chizzotti (1991) ressalta que

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Nessa perspectiva, optei por realizar o estudo numa abordagem de natureza analítico-descritiva da visão de alunos/as, pais e professores/as sobre relações de gênero, buscando descrever, interpretar, classificar e explicar os fatos obtidos da própria realidade.

Esta pesquisa qualitativa articula-se ainda com o campo dos estudos culturais, que buscam investigar as práticas e analisar como estas abrangem relações de poder. Em suas metodologias, os estudos culturais adotam, principalmente, a dimensão interpretativa e avaliativa. “Sua metodologia [...] pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*. Isto é, sua escolha de práticas é pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p.9). Nessa perspectiva, as práticas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa derivam da problemática investigada, e as questões propostas resultam do seu contexto. Desse ponto de vista, proponho-me, no processo de análise da pesquisa, verificar como as relações de poder operam nos sujeitos engendrados.

É importante explicar também, nesse momento, que pretendo direcionar a análise dos dados a partir de uma perspectiva foucaultiana. Em *Microfísica do Poder* Foucault (1981), em diálogo com Gilles Deleuze, afirma que “[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (p.71). Sob essa orientação, o discurso é percebido como uma prática que reúne um conjunto de enunciados e, para ser analisado, é necessário considerar seu contexto histórico-social e suas condições de produção. A teoria é uma via para revelar como se dão a construção dos saberes e a organização de uma determinada cultura.

A proposição de Foucault (1981) é conceituar o discurso como prática social e reforçar que o mesmo sempre se produz em virtude das relações de poder. Segundo o autor, as práticas discursivas, que constituem a realidade, fabricam, além do poder, vários saberes. O discurso transpõe a mera utilização de palavras e frases ou a simples alusão a “coisas”, ultrapassando o meramente lingüístico:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1986, p.56).

À luz dessas reflexões, destaca-se a necessidade de entender que um enunciado se apóia em um conjunto de signos, assinalando quatro elementos básicos: o primeiro corresponde à referência a alguma coisa que identificamos; o segundo é o sujeito, que ocupa uma posição, afirma o que diz; o terceiro relaciona-se ao campo associado, isto é, um enunciado não existe de maneira isolada, mas em associação com outros discursos; já o quarto

elemento refere-se à materialidade específica do enunciado, que busca verificar de que modo e como eles aparecem, descrevendo suas especificidades (FOUCAULT, 2001b).

O que facilita um emaranhado de enunciados em um certo arranjo, de acordo com Foucault (2001b), é o fato de os mesmos pertencerem a uma determinada formação discursiva. Os atos enunciativos estão presos às dinâmicas das relações de poder e saber de seu tempo. Nessa perspectiva, a formação discursiva é entendida como

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 1986, p.82).

Quando falo de um discurso feminista, por exemplo, estou declarando que ele compreende um conjunto de enunciados, no qual é amparado por uma formação discursiva. Foucault (1986) esclarece que o conceito de prática discursiva não se refere a pensamentos, desenvolvimento de frases ou manifestação de idéias, mas exprime falar de acordo com algumas regras, mostrando as relações que acontecem dentro de um discurso. Analisar um enunciado não significa perceber as relações entre o sujeito e o que ele disse ou pretendeu dizer, mas em definir, explicar qual é a posição que cada indivíduo pode ou deve ocupar. Na qualidade de pesquisadora, pretendo indicar como determinados enunciados ocorrem, como se ordenam e se espalham no interior de um demarcado campo social.

Na introdução de *A arqueologia do saber*, Foucault (1986) incita o/a pesquisador/a a perceber, ver e pensar a diferença, os distanciamentos, as separações, as discontinuidades, reconhecer as vozes espalhadas em diferentes práticas sem ter receio de “pensar o outro no tempo do nosso próprio pensamento”. O autor destaca que é preciso pensar os discursos não apenas como um conjunto de signos, de elementos significantes que mostram representações e

conteúdos, mas como práticas que produzem ordenadamente os objetos que pronunciam. Nesse sentido, afirma que “os sujeitos são apanhados nas relações de produção, nas relações de sentido e, com grande complexidade, nas relações de poder” (p. 298). Por isso, é fundamental questionar a maneira pela qual o saber funciona e circula, verificando suas relações de poder.

[...] o papel do[a] intelectual não é mais o de se colocar um pouco na frente ou um pouco de lado para dizer a muda verdade de todos[as]; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso (FOUCAULT, 1981, p.45).

Recorro a Mario Díaz (1998), que analisa o discurso pedagógico fazendo referências às idéias de Foucault. O autor ressalta a importância de perceber que a formação discursiva é pluralista. No seu trabalho, especifica o discurso do/a professor/a, que é compreendido como uma ordem, de princípios de controle, a partir de um sistema em que este é produzido.

[...] Consideramos que não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece (DÍAZ, 1998, p.15).

Enfatizo que a concepção foucaultiana aponta a necessidade do/a pesquisador/a, ao analisar seus dados, transpor as evidências e dar visibilidade ao que se encontra oculto. Isso exige que se questione, revele como os discursos e as práticas são fabricadas e constituídas. Nas palavras de Larrosa (1994, p.83), é preciso considerar que:

As evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável, para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. [...] Grande é, sem dúvida, o poder das evidências.[...] O que todo mundo vê nem sempre se viu assim [...] o que determina o olhar tem uma origem,

depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo.

A compreensão dessa idéia é inspiradora e carrega possibilidades de olhar/reparar/revelar os significados do gênero no ambiente familiar e escolar. É a partir dessa trajetória metodológica que pretendo dar um novo sentido àquilo que já está dito. O desafio, a meu ver, é o de formular/construir novos esquemas interpretativos, reconhecendo que as práticas e os discursos assumem determinados regimes de verdade, num preciso tempo e lugar, além de diferentes posições de poder.

Desse modo, arrisco-me a enveredar por esse caminho, consciente de que esse trabalho é um exercício que requer muita humildade e estudo, e ainda implica apresentar dinâmicas de ordem e criatividade, de questionamento e intenções, de limites e possibilidades.

Por fim, antes de avançar para a próxima etapa da pesquisa, que é descrever os passos de como a investigação foi desenvolvida, apresento os objetivos desse estudo:

- investigar as percepções da família sobre determinadas questões de gênero;
- verificar as concepções de masculinidade e feminilidade manifestadas pelas crianças;
- analisar o discurso das professoras do Ensino Fundamental sobre o desempenho escolar de meninos e meninas;
- compreender de que modo os processos de gênero envolvem relações de poder;
- refletir sobre a importância da implementação de uma política de co-educação.

2. Apresentando o caminho percorrido

Para dar uma resposta aos objetivos apresentados acima, foi necessário investigar com mais precisão o espaço escolar e seus diferentes sujeitos, definindo assim, em primeiro lugar, o campo de estudo.

O primeiro passo realizado na investigação foi escolher o município de Monte Alto (interior do Estado de São Paulo) para desenvolver a pesquisa. Monte Alto⁷ é uma cidade arborizada, com altas serras, e tem um clima tropical. Conta com 46.573 (estimado) habitantes, sendo 44.435 da zona urbana e 2.138 da zona rural. A economia do município decorre da diversificação da cultura agrícola com grande predominância na cultura da cana-de-açúcar e abrange os setores primário, secundário e terciário. Destaca-se o plantio de cebola, respondendo por 27% do total produzido no Estado de São Paulo. Existe, ainda, um número elevado de pequenas propriedades rurais com as seguintes culturas produtivas: manga, goiaba, laranja, legumes e verduras em geral. Outro aspecto do sistema econômico em pequena escala é a pecuária, sendo que os rebanhos são constituídos apenas de bovinos e suínos. Monte Alto possui também diversas indústrias de portes diferenciados, destacando-se a Ítalo-Lanfredi S/A Indústrias Mecânicas, a Cestari Industrial e Comercial S/A, a Hutchinson Brasil Automotive, a Indústria BMA Borrachas Monte Alto Ltda., além de estabelecimentos comerciais.

Vale salientar que Monte Alto possui três museus: Museu de Paleontologia (recebe pesquisadores nacionais e internacionais), com diversificado acervo, com fósseis de dinossauros, que viveram há aproximadamente 70 milhões de anos, e outros animais que viveram durante o período cretáceo (65 a 110 milhões de anos); Museu Arqueológico, com diversificado acervo encontrado em escavações em sítio arqueológico, as quais confirmam que há mil anos antes da descoberta da América, já havia índios semi-sedentários em Monte

⁷ Os dados a respeito do município foram retirados de documento cedido pela secretaria da educação.

Alto; Museu Histórico e Cultural, com uma variedade de peças pertencentes às famílias Montealtenses, utensílios rurais, fotos e outros.

A distribuição da população em Monte Alto é de 52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino, conforme indica o censo de 1996 (homens 21.263; mulheres 21.127).

A escolha dessa cidade está relacionada a minha vivência, nos anos de 2001 a 2003, em uma das escolas do município, onde atuei como professora do ciclo I⁸ do Ensino Fundamental. Outros motivos foram que o secretário da educação mostrou-se atencioso e prestativo para com a pesquisa; o município é pequeno e tem poucas escolas, o que ajudou no levantamento de dados de todas as unidades escolares do 1º Ciclo (1ª e 2ª séries) e do 2º Ciclo (3ª e 4ª séries).

A opção por desenvolver a pesquisa no Ensino Fundamental justifica-se pela demanda que o campo na área tem para novos estudos. Segundo Fúlvia Rosemberg (2002, p.202), “raríssimos estudos parecem ter ido em busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional”. Na verdade, existe uma lacuna no Brasil de trabalhos que articulam gênero e infância, principalmente quando envolve a temática de estudar o desempenho escolar sob a ótica do gênero ou de verificar representações de feminilidade e masculinidade na perspectiva, no olhar das crianças. Além disso, investigar o desempenho escolar significa examinar pares binários como sucesso/fracasso escolar. Por isso, acredito que pesquisar o desempenho de meninos e meninas no Ensino Fundamental é mais promissor do que na Educação Infantil, uma vez, que nesse campo, as avaliações ou o rendimento de cada criança ainda não adquiriram tanta visibilidade. Diante dessas

⁸ O município de Monte Alto adota a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de estruturação do Ensino Fundamental por ciclos, reconhecendo que tal determinação contribui para distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. A adoção de ciclos permite uma flexibilidade, possibilitando trabalhar melhor com as diferenças. Os ciclos estão organizados da seguinte forma: o primeiro ciclo refere-se à primeira e segunda séries, e o segundo ciclo, a terceira e quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries. Assim, ao se considerar que dois anos de escolaridade correspondem a um único ciclo, podem-se identificar melhor objetivos e práticas que permitam aos alunos/as avançar continuamente no processo educativo (PARAMÊTROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

considerações, o aprofundamento desses assuntos à luz dos estudos de gênero pode revelar outras perguntas ou apontar novas questões para serem examinadas.

A pesquisa de campo compreendeu uma fase inicial que foi fazer uma investigação das escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental para detectar o desempenho escolar de meninos e meninas. Com a autorização prévia do secretário da educação, fui até a secretaria levantar dados quantitativos preliminares sobre o número de escolas, classes, turno de funcionamento da unidade escolar e número de alunos matriculados em cada série por sexo, com o objetivo de definir melhor uma das problemáticas do estudo. Esses dados vieram contribuir como complemento essencial para a construção e delineamento da pesquisa.

A próxima etapa foi levantar os dados quantitativos das crianças que apresentavam baixo desempenho escolar. Para isso, fui informar as diretoras das escolas, a respeito do trabalho que seria desenvolvido, justificando o objetivo da pesquisa. Expliquei para as mesmas que, a princípio, eu necessitava saber das professoras quantas crianças elas tinham em sala de aula que estavam abaixo da média, com “problemas de aprendizagem” e, dessas, quantas eram meninos e quantas eram meninas. Ficou decidido, então, que eu poderia conversar com as professoras, para obter esses dados, no horário de HTPC⁹ (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), uma vez que não era interessante conversar com as docentes no momento em que elas estavam dando aula, para não atrapalhá-las.

No decorrer do processo de investigação, comecei a frequentar os horários de HTPC das escolas de Ensino Fundamental e busquei, por meio de conversas informais, os dados de que precisava. Conversei com todas as professoras das salas do Ciclo I e do Ciclo II, dos períodos matutino e vespertino do município, num espaço de tempo de três meses, do ano de

⁹O HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) é um tempo previsto na carga horária dos/as professores/as do Município de Monte Alto para todos/as os/as educadores/as. Duas vezes por semana grupos de professores/as reúnem-se para o cumprimento da HTPC; dessa reunião, participa também a coordenadora pedagógica e eventualmente o/a diretor/a e o/a vice-diretor/a. Nesses encontros, são realizadas atividades para promover a formação contínua, por meio de trocas de experiências e reflexão sobre as práticas educativas. O HTPC também é um horário que o/a professor/a tem para discutir com o/a coordenador/a os problemas pedagógicos enfrentados na sala de aula.

2005. Nessa primeira aproximação, foram 80 professoras que informaram os dados a respeito da problemática investigada.

Algumas professoras, durante essas conversas, mostraram-se interessadas em saber mais sobre a produção do fracasso escolar, suas causas e conseqüências. Uma delas chegou a perguntar se eu ia organizar “grupos de reforço”¹⁰ para ajudar essas crianças. Expliquei, mais uma vez, que o objetivo da pesquisa não era esse. Outra professora ainda disse que o tema “baixo desempenho” despertava o interesse e que era para eu voltar à escola para que pudéssemos conversar mais sobre o assunto.

Num segundo momento, escolhi uma sala de 3ª série na qual a professora demonstrou bastante interesse em participar da pesquisa. Para verificar algumas das visões de masculinidade e feminilidade manifestadas pelas crianças, foram escolhidos dois livros paradidáticos: “*Menino brinca de boneca?*”, de Marcos Ribeiro, e “*Faca sem ponta galinha sem pé*”, da Ruth Rocha. A professora da sala cedeu algumas horas da aula para que eu lesse a história para as crianças e realizasse uma discussão coletiva a respeito das idéias apresentadas nos livros. As histórias foram contadas em dias diferentes, com o intuito de obter mais dados sobre as concepções das crianças quanto às relações de gênero.

No primeiro dia, li para os/as alunos/as a história do livro *Faca sem ponta galinha sem pé*, da autora Ruth Rocha. Em seguida, iniciou-se uma discussão sobre as idéias apresentadas no livro. As crianças foram estimuladas a responder o que fariam na mesma situação das crianças da história, como se sentiriam (a história mostra que, durante um tempo, o menino Pedro vira menina, e sua irmã chamada Joana transforma-se em menino; as crianças vivenciam os papéis trocados e acabam fazendo “coisas” consideradas de meninos e meninas; quando voltam ao “normal”, aprendem que determinadas atitudes e brincadeiras não são

¹⁰ A professora refere-se à idéia de formar um projeto para ajudar os/as alunos/as da sua sala com maiores dificuldades de aprendizado a melhorar os seus rendimentos escolares, proporcionando atividades de reforço e complementação escolar.

específicas para cada sexo) e o que acharam da história. Conversei com os/as alunos/as sobre a história, fui perguntando a respeito das situações apresentadas, pedia exemplos ou solicitava para explicarem mais suas idéias. Orientei-os/as também para que falassem um/a de cada vez e que escutassem a opinião de todos/as os/as colegas. Vale lembrar que, no dia em que foi realizada essa atividade, choveu muito pela manhã, e algumas crianças dessa sala faltaram à aula e, por isso, não participaram desse debate. Além disso, dois alunos não quiseram comentar nada a respeito, pediram somente para ouvir o que os/as outros/as colegas falavam. As crianças foram manifestando suas idéias e seus comentários; suas falas foram gravadas e transcritas (o roteiro dessa discussão encontra-se no Apêndice A- Parte 1).

Depois de uma semana, voltei à sala para ler a história do livro *Menino brinca de boneca?*, do autor Marcos Ribeiro. O livro convida o leitor, no caso as crianças, a refletir sobre os estereótipos masculinos e femininos, convidando-as a opinarem e mudarem suas atitudes.

Fizemos uma discussão coletiva sobre as idéias apresentadas no livro e, em seguida, por meio de entrevista semi-estruturada individual, foram feitas perguntas às crianças, algumas, sugeridas pelo próprio livro. Para não prejudicar o decorrer da aula, fiquei na biblioteca da escola, e uma criança de cada vez foi até lá para ser entrevistada. As respostas também foram gravadas e transcritas (as questões da entrevista encontram-se no Apêndice A- Parte 2). O roteiro da entrevista baseou-se nos seguintes aspectos: verificar como as crianças definem o menino e a menina quanto a algumas características, como comportamentos, brincadeiras, atitudes; apresentar alguns estereótipos de cada sexo e perguntar se concordam ou não com eles; investigar como acontece a divisão do trabalho doméstico nas suas casas.

Por meio dessas questões, busquei indícios, pistas para entender como as crianças caracterizam o gênero masculino e feminino, como as famílias e a escola estão organizadas quanto aos papéis para cada sexo e como manifestam as relações de gênero. A partir das

visões das crianças, pretendo analisar e entender que informações abrangem e circulam nos seus dizeres, nos seus discursos.

Chizzotti (1991) destaca a importância do questionário como “uma interlocução planejada”, e explica que sua efetivação necessita de que o/a pesquisador/a tenha lucidez a respeito das informações que busca, o objetivo do trabalho e de cada uma das questões. À luz destas reflexões, num terceiro momento da pesquisa, com o objetivo de identificar algumas concepções da família sobre determinadas representações de gênero, recorri a um questionário com duas questões fechadas e dezoito perguntas abertas para que os pais/mães das crianças dessa mesma sala respondessem.

As questões tinham por objetivo registrar comentários em que as famílias definem o que é família e qual a sua importância; como é constituída a família e quais são as ocupações dos/as pais/mães; relatam se o homem e a mulher têm a mesma autoridade na família; apontam quem acompanha as atividades escolares dos/as filhos/as, quem é responsável pelos serviços domésticos e se os/as filhos/as ajudam nas tarefas de casa; indicam as preferências de brincadeiras das crianças e comentam se consideram se as mesmas são diferentes para cada sexo e por que; apresentam a opinião a respeito de algumas situações, como: “se seu filho se interessasse em fazer aula de balé, você aceitaria? Por quê?”, “se seu filho pedisse uma boneca de presente, você compraria? Por quê?”, “se sua filha demonstrasse interesse em jogar futebol, você aceitaria? Por quê?”, “se sua filha pedisse um caminhão de presente, você compraria? Por quê?”. Todas essas questões tiveram por objetivo buscar algumas pistas para perceber que concepção a família apresenta do que é ser homem e mulher; verificar se os pais pensam ser diferente educar uma menina e um menino; se supõem que os comportamentos, as atitudes de cada sexo são diferentes e por que pensam dessa maneira.

Busquei, com essa investigação, algumas indicações do olhar dos adultos (pais/mães) sobre as visões de masculinidade e feminilidade, uma amostra para pensar como as crianças estão sendo educadas a partir das relações de gênero.

A professora conversou com os/as alunos/as, ressaltando que era muito importante que os seus pais/mães respondessem ao questionário e que trouxessem de volta para serem entregues a mim. O incentivo da professora, para que as crianças devolvessem o questionário respondido, foi muito importante, pois nenhum aluno/a devolveu o questionário sem ser respondido. A seqüência das questões feitas aos pais/mães encontram-se no Apêndice B.

Realizei ainda, num próximo passo da pesquisa, uma entrevista individual com quatro professoras do Ensino Fundamental (uma de cada série), entre elas a professora da classe das crianças do estudo. Pretendi, com as entrevistas, ouvir o que as professoras pensam sobre algumas questões relacionadas ao desempenho escolar, tentando juntar pistas que me ajudassem analisá-las à luz das relações de gênero.

As entrevistas foram guiadas através de roteiro semi-estruturado, o que tornou possível o acréscimo de outras questões que investigava. As professoras escolhidas para serem entrevistadas, foram aquelas que, durante os horários de HTPC, mostraram-se dispostas a colaborar com a pesquisa, caso eu precisasse de mais dados. Entrei em contato com essas professoras e perguntei se poderíamos conversar um pouco mais sobre a investigação apresentada anteriormente no HTPC. De dez professoras procuradas, consegui um retorno positivo de cinco. No entanto, quando fui marcar as entrevistas, uma delas ficou doente, com um problema grave de saúde, e precisou pedir afastamento da escola. Essa professora pediu desculpas e disse que não tinha condições, nem físicas e nem psicológicas de conversar comigo. Assim, foi entrevistada uma professora de 1ª série, uma de 2ª série, uma de 3ª série e uma de 4ª série.

O roteiro foi elaborado a partir dos aspectos norteadores que envolviam a questão do desempenho escolar de meninos e meninas. As perguntas principais feitas às professoras buscaram saber como são o interesse e o desempenho das crianças quanto à aprendizagem; se nas turmas existem alunos/as que apresentam resultados insatisfatórios e quais são; como são as crianças que apresentam baixo desempenho, quantas são meninos e quantas são meninas; quem são os bons/as alunos/as; como são avaliadas as crianças, entre outros aspectos que foram surgindo no momento da entrevista.

Para compor uma breve caracterização das professoras, perguntei a respeito de sua formação acadêmica, sua idade e há quanto tempo estavam lecionando. Cada entrevista durou em média uma hora e meia, e todas foram gravadas (O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice C)¹¹. Os dados serão analisados no transcorrer do trabalho, em complementaridade com outras informações adquiridas.

A entrevista mostrou-se muito útil nessa pesquisa, pois, de acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada inicia-se com questões básicas que orientam a pesquisa, e abre um campo a outras indagações, que aparecem conforme o/a entrevistado/a vai dando suas respostas. Uma das vantagens da entrevista é a profundidade com que permite ao pesquisador/a analisar as respostas dadas.

A afirmação de Selltiz et al. (1987, p.273) confirma que a entrevista semi-estruturada é “bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como sobre as suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Busquei ainda desenvolver um diálogo com diversos/as pesquisadores/as de gênero, com o intento de mostrar o que significa e qual a importância de uma política de co-educação de meninos e meninas.

¹¹ O nome das professoras e das crianças que aparecem na pesquisa é fictício, para preservar as identidades das envolvidas.

Dessas diversas e necessárias inserções no campo da pesquisa, meu próximo passo é desenvolver uma compreensão crítica das questões apontadas. O olhar investigativo possibilitou-me enxergar a pesquisa como um campo de diálogo, de desconstrução de verdades e certezas, de descobertas e possibilidades e não como um lugar para comprovar o que já é conhecido.

Nesse momento, vale a pena compartilhar das idéias de Maria Cecília Minayo (1993) sobre os objetivos da fase de análise de uma pesquisa qualitativa. A autora destaca três metas que o/a pesquisador/a tem de cumprir nessa etapa: demonstrar uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e dar respostas às questões determinadas, e ampliar o conhecimento sobre o tema abordado, articulando-o ao contexto do qual participa.

Corroborando estas reflexões, me parece oportuno sugerir a orientação indicada pelo próprio Foucault (1986), para dar continuidade ao trabalho:

Uma coisa é justificar uma experiência, outra é se propor uma experiência da qual saíamos modificados. O problema é convidar os[as] outros[as] a fazer comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência do que nós somos, do que não é somente passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade de tal forma que daí saíamos transformados (FOUCAULT, 1986, p.45).

CAPÍTULO III



TCHAU, PAIZINHO...
 CUIDA DELAS DIREITINHO
 QUE A MAMÃE
 VAI TRABALHAR!



CAPÍTULO III – PISTAS FAMILIARES PARA ORGANIZAR O PERCURSO DO GÊNERO

Como principal agente de socialização, a família reproduz padrões culturais no indivíduo. Não só confere normas éticas, proporcionando à criança sua primeira instrução, sobre as regras sociais predominantes, mas também molda profundamente seu caráter utilizando vias das quais nem sempre ela tem consciência. A família inculca modos de pensar e de atuar que se transformam em hábitos [...] (LASCH, 1991, p.25).

Gostaria, de reiterar que o que me interessa, sobretudo nesse capítulo, é investigar que questões se revelam e se delineiam a respeito da família, buscando entender como os processos de gênero são construídos e moldados nesse núcleo e mostrando as sutilezas que envolvem a dinâmica de poder. Pretendo também discutir como as disposições de gênero identificadas na dinâmica familiar contribuem para a socialização de meninos e meninas.

1. “Família é o alicerce de que toda pessoa precisa para viver”

A palavra família origina-se do latim *famulus*, que se traduz como “escravo doméstico”, ou seja, o conjunto de servos e dependentes de um senhor. Este termo é gerado na Roma Antiga para indicar um novo grupo social que aparece nas tribos latinas, quando iniciam seus trabalhos na agricultura e na escravidão legalizada. Neste período, a estrutura familiar patriarcal era formada por um número grande de pessoas, composta pelas suas esposas/maridos, filhos/as e os/as escravos/as, que estavam unidos, juntos sob a autoridade do mesmo chefe (SARACENO, 1997).

Desde as sociedades mais primitivas, a família sempre existiu, apresentando-se em diversos modelos e construída a partir de diferentes grupos sociais, num determinado espaço

de tempo. Vale dizer que o conceito de família como entendemos hoje é recente, ou seja, o que consideramos como natural – nossa idéia de família –, foi formado a partir de uma construção social, estabelecida por várias forças sociais que se encontravam em jogo em um determinado momento histórico.

O historiador francês Philippe Ariès (1978), no livro *História social da criança e da família*, relata a transição da família medieval para a família do século XVII. O estudo do autor destaca a ausência de um sentido de “infância” até o fim da Idade Média e analisa o processo de um novo lugar que assumem a família e a infância nas sociedades modernas.

A obra de Ariès (1978) descreve que, na Idade Média, o dever da família era apenas a conservação das propriedades e a luta pela sobrevivência. Segundo o autor, a função da família era de “assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade” (p.275). Nesse sentido, o amor e o afeto entre os membros da família não eram considerados importantes. As crianças, por sua vez, desde cedo participavam do mundo dos adultos, mas não possuíam lugar de destaque. As pessoas que faziam parte do grupo familiar, viviam sob o mesmo teto, exercendo a prática de um ofício comum e sem privacidade, uma vez que não eram valorizadas as relações afetivas entre pais/mães e filhos/as.

O trabalho de Ariès (1978) ressalta que, se nos séculos XVI e XVII concedia-se pouco valor à privacidade, à domesticidade, só no final do século XVII isso é alterado. A família moderna permite não ser somente uma instituição para a transferência do nome e dos bens, mas encarrega-se da função de educar os corpos e as almas dos/as filhos/as, instruindo-os/as para a vida. Essa também demonstra um novo conjunto de comportamentos, hábitos e atitudes em relação às crianças. A análise feita pelo pesquisador menciona o surgimento concomitante de dois tipos de sentimentos: “sentimento de família” e “sentimento de infância”. Aparece

uma sensibilidade para a afetividade entre os membros da família; a criança é afastada do mundo dos adultos, e sua aprendizagem é substituída para a escola.

As reflexões de Áries (1978) permitem pensar que a noção de família é socialmente construída, sendo entendidas a partir de variáveis culturais, econômicas, políticas, ambientais, sociais ou religiosas. O conceito de família pode ser registrado como multifacetado e polissêmico, uma vez que não é possível nomear apenas uma estrutura de família como padrão, como fixa.

Pierre Bourdieu (1996) explica que a família tem uma função demarcada para a reprodução social, ou seja, para a manutenção da estrutura do espaço social e das relações sociais. Para o autor, o processo de transmissão da herança familiar para os/as filhos/as ocorre a partir dos diferentes tipos de capital: o simbólico, que mantém no nome da família seu aspecto essencial, podendo relacioná-lo ao decurso de nomeação e de identificação pública da família. Nesse sentido, as pessoas que têm o mesmo nome de família, são inseridas em uma comunidade, que são conhecidas como um conjunto de parentes que recebem o mesmo sobrenome; o econômico, composto pelo patrimônio da família; o cultural, que se refere ao processo de repetição e incorporação de situações continuadas, e o escolar, constituído através de normas de saberes escolares, que explica, por exemplo, o apoio, os incentivos dos pais para a escolarização dos/as filhos/as.

Bourdieu (1996) esclarece muito bem que a discussão sobre a reprodução e a transmissão cultural envolve não só a família, mas também a escola, uma vez que essa instituição também participa dessa ação. Diante dessas considerações, é possível dizer que a escola também propaga um capital escolar, incluindo saberes gerais e específicos.

É importante pontuar que o autor afirma que o capital social e simbólico são atribuídos e repetidos pela família. As diversas formas de capital manifestam-se no interior de agrupados

modelos de que os indivíduos se apropriam para viver em sociedade, os quais estão absorvidos de afetos. Para Bourdieu (1996), a família é orientada pela “lógica do amor”.

Uma primeira constatação do questionário aplicado aos pais/mães diz respeito à visibilidade que adquire a noção de família. Apesar de sua complexidade, a referência comum que aparece nos discursos dos/as pais/mães sobre o conceito de família e sua importância, é de um grupo de pessoas que vivem em uma mesma casa, que sustentam laços de parentesco e sentimentos de amor, respeito, amizade e união. Em acréscimo a isso, intervém a idéia comum de uma concepção de que é obrigação da família proporcionar um ambiente harmônico com as condições essenciais para um bom desenvolvimento dos/as filhos/as. A maioria das respostas enfatizam que:

A família tem que ser unida, pois é muito importante para nos ajudar. Família para mim é a base, é o sonho de quase todas as pessoas. É a união, amor, paciência, é o peso da aliança tanto nas horas boas quanto nas horas ruins (depoimento da mãe do Carlos).

Família é o alicerce que toda pessoa precisa para viver e é muito importante para nossa vida, faz a gente se sentir forte e determinado, principalmente quando damos valor a uma família (depoimento da mãe do José).

Família para mim é a base de uma pessoa feliz e se não tem uma família unida as crianças crescem sem ter respeito pelos outros (depoimento do pai do Vítor).

Uma família sem amor, sem diálogo não é família. Família é sermos unidos, é saber que um precisa do outro (depoimento da mãe do Luís).

É permanecer unido nas horas boas e nas horas ruins. A minha família para mim é como o alicerce de uma casa, sem ela eu cairia (depoimento da mãe da Carolina).

Família é o lugar em que nascemos, crescemos e aprendemos o sentido do amor verdadeiro, do respeito e da união. Uma família bem estruturada encaminha bem as crianças, favorece seu desenvolvimento e colabora para construir uma sociedade mais justa, mais humana (depoimento da mãe da Flávia).

Família é a união de pessoas que se amam e se querem bem uns aos outros. A família tem uma importância muito grande, principalmente para as crianças, pois elas são mais felizes com a união dos pais e da família (depoimento da mãe do Lucas).

É um grupo que as pessoas vivem juntas com muita harmonia mesmo que não tenham o mesmo sangue. É estar junto nas horas boas e difíceis (depoimento do pai do Paulo).

Família é estar todos, pais e filhos[as] unidos[as] e com um bom objetivo. Com uma família unida e equilibrada pode-se garantir um futuro melhor para os[as] filhos[as] (depoimento da mãe do Guilherme).

Família para mim é o bem mais precioso, depois de Jesus. A família é muito importante em nossa vida, porque é através dela que as pessoas aprendem seu caráter, a serem boas e a terem uma vida correta (depoimento da mãe do Matheus).

A análise desses discursos é de extrema relevância, pois mostra que as estruturas familiares, independentes de sua forma de constituição, têm se mantido principalmente por causa da manutenção do “sentimento de família”.

Heloisa Szymanski (1997) explica que, de acordo com a psicologia, a família e principalmente a relação mãe-filho/a são identificadas para analisar o desenvolvimento emocional da criança. À família é atribuída a responsabilidade de formar sujeitos saudáveis, felizes e equilibrados, mas ela também pode produzir pessoas inseguras, desequilibradas e que apresentam desvios de conduta. Por isso, desde os anos iniciais, a família tem um papel fundamental para o desenvolvimento emocional de uma criança.

Esse posicionamento teórico considera o modelo de família nuclear burguesa, composto por pai, mãe e filhos/as vivendo em uma casa. A autora destaca que pesquisas mostram que, “quando a família se afastava da estrutura do modelo, era chamada de ‘desestruturada’ ou ‘incompleta’ e consideravam-se os problemas sociais que poderiam advir da ‘desestrutura’ ou ‘incompletude’ (p.24)”. Nessa perspectiva, o discurso da família centra-se em sua estrutura e não na qualidade de suas relações.

Adriana Wagner (2002) aponta que, desde a legalização do divórcio, sucedida no Brasil em 28 de dezembro de 1977, aumentou cada vez mais o número de crianças e adolescentes que têm vivenciado a experiência da separação dos pais. A autora aponta que surgiram muitas pesquisas em 1970 e principalmente 1980 sobre os reconhecidos “filhos do

divórcio”. Os/as pesquisadores/as tinham como objetivo estudar as conseqüências deste fato para o desenvolvimento socioemocional dos/as filhos/as. Os indícios apontando as discórdias, as brigas, o rompimento do casal, o trauma da separação, o sofrimento dos/as filhos/as gerando diversos sintomas e dificuldades emocionais, eram sinais, segundo as pesquisas, da destruição e do fim da família.

Wagner (2002) ressalta que, graças à capacidade humana de enfrentar ocorrências, momentos complicados, difíceis e procurar outra vez a harmonia, apareceram novos arranjos familiares, divergente do exemplo da família nuclear, formada de pai, mãe e filhos/as de um único casamento. Por isso, cresceu o número de pessoas que recasam, que buscam uma nova relação conjugal.

A autora afirma que atualmente muitas pesquisas estão interessadas em verificar como se dão os novos arranjos familiares. Isso mostra que a previsão do fim da família não aconteceu e que ela continua sendo um núcleo responsável pelo acesso do bem-estar e do desenvolvimento dos elementos do seu grupo.

Novas denominações já surgem para os novos núcleos familiares formados a partir do recasamento. “Famílias re-feitas, re-casadas, re-constituídas, re-organizadas são algumas das formas de nomeá-las” (WAGNER, 2002, p.24). A organização da nova família inclui também a entrada de novos membros, como a madrasta, o padrasto, o/a enteado/a, além de outros, daí a importância de classificá-los.

Os termos madrasta, padrasto e enteado/a reaparecem para designar a relação entre as pessoas que não têm entre si ligações de consangüinidade, que não têm parentesco. Nas histórias infantis, no senso comum, essas terminologias são investidas de expressões depreciativas. Como a de pessoas invejosas, perversas e amedrontadoras. Nesse sentido, surgem tentativas na família recasada de eliminar essas conotações negativas:

[...] Não é incomum encontrar adolescentes, referindo-se a estas figuras como *boadrasta*, *mãe-drasta*, *mãe-cover*, *paidrasto*, *pai-cover*, entre outros. Entretanto, na tentativa de apoiar-se em relações já estabelecidas e conhecidas no modelo intacto/original, frequentemente observa-se os[as] adolescentes tratando estas figuras por *tia* ou *tio*. Outros[as] ainda, não conseguindo estabelecer um vínculo direto com estas personagens, passam muito tempo referindo-se a elas como a *namorada/mulher do pai* ou o *namorado/marido da mãe* (WAGNER, 2002, p.25-26, grifo da autora).

Nessa perspectiva, da maneira como vem se modificando e se compondo a família nos últimos tempos, é impraticável reconhecê-la a partir de um único modelo. Uma reflexão sobre essas relações mostra que o conjunto de mudanças e ajustes para uma nova identidade familiar, contrária do modelo nuclear, requer tempo e acontece em fases, em diferentes momentos.

Luciana Grzybowski (2002) também ressalta que têm ocorrido várias mudanças no modelo tradicional de família formada por pai, mãe e filhos/as, que têm modificado tanto seu formato como suas funções, nos papéis executados pelos seus membros. A autora reforça que a família está passando por uma crise; no entanto, a mesma não pode ser compreendida como uma ocasião que determina seu fim, mas como um momento de ajustes e reorganização de papéis. Os diferentes tipos de agrupamento familiar não podem ser avaliados como melhores ou piores uns dos outros, mas precisam ser entendidos a partir de suas características distintas.

O crescente número de pessoas que preferem viver sozinhas, casais que vivem juntos sem estar casados oficialmente, casais de homossexuais, netos[as] sendo criados[as] pelas avós, pais com guarda conjunta, mães e pais singulares (divorciados, viúvos, separados, solteiros e adotivos), pais que dividem a guarda dos[as] filhos[as], famílias provenientes do recasamento, não podem mais ser ignorados. Apontar uma causa para justificar essa avalanche de transformações no eixo familiar seria, no mínimo, simplista, pois percebe-se que as modificações na configuração e no funcionamento da família têm determinantes multifatoriais de diversas ordens e, alguns, talvez até desconhecidos pelos[as] pesquisadores[as] da temática (GRZYBOWSKI, 2002, p.40).

A autora aponta que um dos fatores que cooperaram para a mudança da família foi o divórcio, colocando em questionamento o modelo tradicional familiar. Outra característica

importante foi a influência da “revolução feminina” assinalando uma nova atitude da mulher dentro da instituição familiar e provocando também o fim de vários casamentos.

Sob esta ótica, busquei enxergar como os arranjos familiares estão organizados nas famílias das crianças pesquisadas e entender as especificidades de gênero que envolve essa questão. A partir da tabela abaixo, mostro, na amostra da pesquisa, uma diversidade de estruturas familiares que convivem com o modelo nuclear.

Tabela 1

Tipos de arranjos familiares segundo informações apresentadas pelas famílias das crianças da 3ª série do Ensino Fundamental.

Arranjos familiares	Número de famílias
Pai, mãe e filhos/as	17
Mãe, avô, avó, tios/as, primos/as e filhos/as	2
Pai, mãe, avó e filhos/as	1
Pai, mãe, avô, avó e filhos/as	2
Mãe, padrasto e filhos/as	3
Pai, mãe, avô e filho/as	2
Mãe, filhos/as, avô, avó e irmãos/ãs	2
Mãe e filhos/as	1
Total	30

Enquanto instituição socialmente construída, a família se apresenta como um conjunto de percursos individuais que se enunciam em arranjos diferentes e em espaços e organizações domiciliares particulares.

Como características gerais, as famílias¹² da amostra da pesquisa são de classe média e a maioria de baixo poder aquisitivo. A renda mensal dessas famílias varia de um a cinco salários mínimos. Quanto à escolaridade, dois pais/mães são analfabetos, e a maioria são alfabetizados, apresentando diferentes formações: terminaram só o Ensino Fundamental, não chegaram a concluir o Ensino Fundamental, concluíram o Ensino Médio, estão cursando o

¹² As informações gerais das famílias sobre o perfil socioeconômico, grau de escolaridade, renda familiar foram fornecidas pela professora dos seus/as filhos/as. A docente apresentou um relatório com esses dados, que foram obtidos pela mesma no início do ano letivo, a partir de um questionário respondido pelas famílias.

Ensino Médio (Ensino Supletivo). Desses/as, apenas um/a aluno/a tem pai/mãe com Ensino Superior completo.

Mário Ferrari e Sílvio Manoug Kaloustian (2002), na introdução do livro *Família brasileira, a base de tudo*, discutem que a família, independentemente de sua forma de agregação, tem um movimento, ou melhor, uma dinâmica própria e é atingida pelo processo de desenvolvimento socioeconômico. Os autores ampliam a discussão, mostrando que a vulnerabilidade das famílias no Brasil está ligada à sua condição de pobreza e à adoção de distribuição de renda no País. Nessa posição, as reflexões dos pesquisadores sustentam que:

[...] A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento da proteção integral dos[as] filhos[as] e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais (FERRARI e KALOUSTIAN, 2002, p.11-12).

As idéias dos autores convergem para a necessidade de perceber como, nas diversas unidades familiares, estão definidas as posições para os membros da família, no contexto das relações de gênero.

2. “A responsabilidade pelo serviço de casa é o dever da mulher”

Geraldo Romanelli (1997) identifica no Brasil as mudanças na organização da família, destacando uma diversidade de composição e de formas de sociabilidade. O autor salienta que a divisão sexual e etária do trabalho é um aspecto que marca posições e papéis diversificados de acordo com o gênero e a idade das pessoas que formam a família. A análise do autor revela

também relações de autoridade e poder que se constituem na esfera doméstica, mostrando para pais/mães e filhos/as, marido e esposa posições desiguais, com direitos e deveres determinados.

À luz das discussões, Romanelli (1997) explica que diferentes composições da instituição doméstica e de suas relações internas não fazem desaparecer a influência da família, formada por marido, esposa e filhos/as. O autor suscita sua análise para o fato de que a importância da família nuclear não se refere apenas por ela ser considerada a ordenação doméstica que mais prevaleceu, mas por ter sido configurada e revestida de um significado simbólico que se estabeleceu como modelo hegemônico, considerando-a uma referência para grande parte das pessoas buscarem ordenar sua vida doméstica.

Em linhas gerais, esse modelo de família tem como atributos básicos: uma estrutura hierarquizada, no interior da qual o marido/pai exerce autoridade e poder sobre a esposa e os filhos; a divisão sexual do trabalho bastante rígida, que separa tarefas e atribuições masculinas e femininas; o tipo de vínculo afetivo existente entre os cônjuges e entre esses e a prole, sendo que neste último caso há maior proximidade entre mãe e filhos[as]; o controle da sexualidade feminina e a dupla moral sexual. Como todo modelo, este também tem como traço fundamental o fato de ser flexível e variável, o que significa que, na prática concreta, as formas de sociabilidade familiar aproximam-se dos atributos do modelo, mas nem sempre se adequam plenamente a ele (ROMANELLI, 1997, p.75).

Nesse âmbito, apresento as atividades exercidas pelos homens (pais) e mulheres (mães) que participaram da pesquisa e coloco em discussão o complexo campo de redefinição de papéis de gênero.

Tabela 2

Atividades exercidas pelos pais de acordo com o sexo, segundo informações apresentadas pelas famílias das crianças da 3ª série do Ensino Fundamental.

Atividades exercidas pelos homens (pais)	Número de homens	Atividades exercidas pelas mulheres (mães)	Número de mulheres
Caminhoneiro	1	Dona de casa	7
Guarda civil	1	Empregada doméstica	9
Operador de máquina	2	Cozinheira	2
Policial	1	Secretária	2
Vendedor	8	Professora	1
Contador	1	Faxineira	5
Mecânico	5	Vendedora	2
Pedreiro	1	Enfermeira	1
Padeiro	1	Embaladora de doces	1
Açougueiro	2		
Churrasqueiro	1		
Alfaiate	1		
Cozinheiro	1		
Entregador e montador de móveis	1		
Agricultor	1		
Total	28	Total	30

Todo esse conjunto de dados é importante para confirmar que aumentou a participação da mulher no mercado de trabalho. Na Tabela 2, a proporção de mulheres que têm um trabalho assalariado, fora do espaço doméstico, é bem maior do que as mulheres que são reconhecidas como “donas de casa¹³”, ou seja, que estão limitadas ao mundo do lar.

A discussão que me parece oportuna fazer, nesse momento, refere-se à questão de que cresceu o número de mulheres nas esferas do espaço público. Se homens e mulheres deixam suas casas para exercerem atividades remuneradas no campo produtivo, como estão distribuídos os papéis no ambiente doméstico? Será que homens e mulheres estão participando dos trabalhos domiciliares, rompendo, assim, com os tradicionais hábitos familiares? O que as crianças têm aprendido neste contexto?

Na mesma direção, Célia Chaves do Amaral (1997), na sua tese de doutorado, indaga que:

¹³ O termo dona de casa refere-se às mulheres que estão fora do mercado de trabalho, ou seja, ficam em casa, são responsáveis pela execução dos afazeres domésticos e cuidados dos/as filhos/as, e não recebem nenhuma remuneração por esses trabalhos.

[...] diante do fato concreto, que é a participação da mulher no trabalho dito produtivo, pode-se pensar em uma estrutura familiar dinâmica, em que as responsabilidades com os afazeres domésticos poderiam ser distribuídos com outras pessoas da família, substituindo mesmo a contratação de pessoas para este fim. Mas haveria, de fato, uma tendência de o trabalho doméstico ser dividido por todos da família? Sabe-se que ainda persiste uma imagem predominantemente feminina, em se tratando de assuntos de cuidados com a casa [...] (AMARAL, 1997, p.36).

As reflexões da autora complementam a necessidade de desvelar como ocorrem as relações de trabalho doméstico entre o masculino e o feminino, ou melhor, quais as funções, as práticas das mulheres e dos homens no ambiente familiar.

No que tange ao tema em questão, foi perguntado às famílias quem é responsável pelos cuidados com a casa. As mesmas assinalaram que as mulheres responsabilizam-se pelos serviços domésticos (limpar a casa, fazer a comida, lavar a roupa, entre outros). Dos 30 questionários respondidos, 22 famílias responderam que a mulher (mãe) é a responsável pelos trabalhos da casa; 1 respondeu que é a mãe, com a ajuda da tia; 1 respondeu que tem empregada doméstica; 3 responderam que são a mãe e a avó; 3 responderam que o homem (pai) e a mulher (mãe) cuidam dos afazeres domésticos. Dessas respostas, destaco algumas falas para serem desnaturalizadas:

A mulher (eu) que faço todo o serviço de casa e cuidado das crianças e, muitas vezes, não sou valorizada (depoimento da mãe do Lucas; pai é pedreiro, a mãe é dona de casa).

A responsabilidade é minha [da mulher], mas depende muito da consciência e da convivência de cada família (depoimento da mãe do Murilo; pai trabalha na padaria, mãe trabalha de vendedora).

A mulher, aqui em casa sou só eu que tenho que me virar com o serviço (depoimento da mãe do Eduardo; mãe trabalha de empregada doméstica e o pai trabalha no frigorífico).

A mulher [eu] é a principal responsável pelos serviços de casa e todos os serviços domésticos (depoimento da mãe da Amanda; mãe trabalha fora de casa como cozinheira e o pai trabalha em uma fábrica de doces).

Os dois são responsáveis, mas geralmente a mulher faz tudo sozinha (depoimento da mãe da Vanessa; mãe trabalha em casa e o pai trabalha no comércio).

É lógico que é a mulher que faz tudo! (depoimento da mãe da Beatriz; mãe trabalha como faxineira e o pai planta tomates).

Essas falas das famílias da amostra da pesquisa revelam que as esposas se ocupam das tarefas domésticas e do cuidado com os/as filhos/as. Dito isso, é preciso observar que ocorrem atribuições distintas com relação ao gênero no espaço doméstico. As principais responsáveis pelos serviços domésticos são as mulheres. De 22 mulheres que têm a responsabilidade de cuidar de casa e dos/as filhos/as, apenas 7 não ocupam o espaço público e são donas de casa. Isso significa que as esposas saem de casa para trabalhar do mesmo modo que seus maridos e, quando chegam no lar, são responsáveis em cuidar dos afazeres domésticos. Nessa perspectiva, a conquista crescente das mulheres no mercado de trabalho remunerado não tem garantido a participação masculina, nessa amostra da pesquisa, na divisão do serviço doméstico.

Alguns relatos resumem com clareza que existe uma desvantagem feminina de funções exercidas: “eu faço todo o serviço de casa e, muitas vezes, não sou valorizada”, “só eu que tenho que me virar com o serviço”, “é lógico que é a mulher que faz tudo!”. É perceptível nesse sentido que os homens estão distantes da divisão das tarefas domésticas e que não existe um equilíbrio no desempenho desse papel. Nesse contexto, ocorre uma situação de desigualdade das mulheres em relação aos homens.

Helena Hirata (2004), no texto *Trabalho doméstico: uma servidão “voluntária”?* aponta que, nos últimos trinta anos, foram verificadas várias transformações em termos de aumento da atividade feminina. A autora mostra que, na França, 80% das mulheres são ativas; no entanto, as mudanças no trabalho profissional não foram seguidas de transformações na divisão do trabalho doméstico entre os sexos. “Ainda hoje, em um país como a França [...], 80% da produção doméstica (fazer compras, cozinhar, lavar louça, lavar roupa, cuidar das crianças) é realizada pelas mulheres” (p.43).

A autora apresenta uma reflexão sobre: Por que o trabalho doméstico continua a ser realizado “gratuita e ‘voluntariamente’ pelas mulheres? “Por que mesmo aquelas que possuem uma ‘consciência de gênero’, ‘consentem’ em reproduzir essa relação assimétrica?” (HIRATA, 2004, p.44).

No contexto geral dessa discussão, a pesquisadora aponta que a “servidão doméstica parece assim refratária às grandes mutações da atividade feminina” (p.44) e que sua perduração continua a ser estudada pelos movimentos feministas. Hirata (2004) discute ainda que a realização das atividades domésticas gratuitas, ao longo da vida das mulheres, apresenta um problema que necessita ser mais examinado, uma vez que:

- 1) admite-se que se trata efetivamente de *trabalho* (pois pode-se dizer que não se trata de trabalho, mas de serviços prestados em troca de compensações afetivas, materiais, simbólicas; ou que se trata do resultado de negociações no interior do casal, o que pressupõe necessariamente interação e reciprocidade);
- 2) postula-se que se trata de *amor* (pois pode-se dizer que não se trata de sentimento amoroso mas de uma lógica interiorizada, de normas e papéis socialmente impostos, de alienação; ou, do ponto de vista do sujeito, de escolhas estratégicas) (HIRATA, 2004, p.44, grifo da autora).

Analisando outras respostas da mesma pergunta apresentada acima (Quem é responsável pelos serviços domésticos?), constatei também que existem pesos diferentes da hierarquia de gênero socialmente aceita.

A responsabilidade pelo serviço de casa é o dever da mulher (depoimento do pai do Paulo; pai trabalha na indústria e a mãe de enfermeira).

A mulher, porque é o seu dever (depoimento do pai do Vitor que trabalha como operador de máquina e a mãe trabalha de empregada doméstica).

Mãe. Porque cabe a ela cuidar dos afazeres domésticos (depoimento do pai do Jhonata; mãe trabalha como empregada doméstica e o pai trabalha na indústria).

Esses depoimentos estimulam-me a pensar questões concretas de poder da parte dos homens, uma vez que os mesmos acreditam que ajudar a esposa nos trabalhos domésticos não é obrigação do marido, pelo contrário, são deveres exclusivos da mulher.

É importante lembrar que o movimento feminista contribuiu de modo decisivo para a mulher participar no mercado de trabalho, buscando a igualdade entre os gêneros. No entanto, Romanelli (1997) afirma que “[...] as formas de sociabilidade entre gêneros passam a ser mais equilibradas, sem que isso elimine as relações hierarquizadas e a dinâmica masculina na família” (p.77).

Acrescento nessa discussão a expressão do pensamento de duas crianças, ou melhor, dois meninos quando estavam sendo entrevistados:

Eu jamais vou fazer as coisas que as meninas fazem. Se fosse obrigado, me sentiria desonrado e virando a esquina dos homens. [...] Eu acho que o homem é diferente da mulher e cada um tem seu jeito e seu trabalho. Eu jamais vou limpar uma casa ou fazer comida. Isso é trabalho da mulher (depoimento do aluno Paulo).

Se eu tivesse que fazer as mesmas coisas que as meninas, me sentiria muito mal, porque todo mundo ia zombar de mim, dizendo que eu virei mulherzinha (depoimento do aluno Vítor).

Chamo a atenção para o fato de como as hierarquias de gênero são legitimadas pelas famílias. É curioso notar que a fala do Paulo e a do Vítor refletem, como um espelho, o mesmo posicionamento dos seus pais. Dessa maneira, é possível dizer que, no espaço familiar, ocorre a reprodução de formas concretas de atribuições diferentes para cada sexo, o que se apresenta e se manifesta como uma relação de poder. É oportuno insistir que as crianças acabam cristalizando, aprendendo essas distinções, por exemplo, por meio das atitudes e das posturas de seus pais e de suas mães.

É evidenciado no discurso dos pais/mães que a maioria das crianças, tanto meninos quanto meninas, ajudam nos serviços de casa, guardando seus brinquedos, suas roupas,

enxugando a louça, entre outras atividades. No entanto, alguns depoimentos também apontam uma diferença de atividades para cada sexo:

Algumas vezes as meninas ajudam, organizam suas coisas, ajudam a mãe na limpeza da casa e o menino sempre fica na folga, igual ao pai (depoimento da mãe do Luís).

Não. Meu filho é menino e não pode fazer serviço de casa (depoimento do pai do Paulo).

Às vezes, a menina arruma a cozinha, o menino não faz nada (depoimento da mãe do Eduardo).

As meninas ajudam a mãe a fazer a faxina em casa (depoimento do pai do Jhonata).

3. “O meu marido não faz nada, mas têm outros que fazem”

Outras posturas demonstradas pelas famílias são bastante sugestivas, pois apontam que o ambiente doméstico pode ser um espaço possível de gestação de novas experiências de gênero.

Na minha casa os dois ajudam a cuidar da casa, lavar, passar e cozinhar, um ajuda o outro, todos os dias, porque precisa haver ajuda entre marido e mulher (depoimento da mãe do Matheus; pai trabalha de vendedor e a mãe é lavadeira de roupas).

Se os dois trabalham, um tem que ajudar o outro, agora se a mulher não trabalha pode fazer os serviços dentro de sua casa, mas o homem sempre pode ajudar um pouco (depoimento da mãe do Igor; mãe trabalha de faxineira e o pai trabalha como vendedor).

A mulher, mas quando eu posso eu ajudo (depoimento do pai da Jaqueline; pai é vendedor e mãe trabalha na padaria).

Um aspecto central desses argumentos é que as relações sociais entre homens e mulheres se reconstróem, estabelecendo um novo contrato entre maridos e esposas. Os homens percebem que a responsabilidade pelo trabalho doméstico não é somente da mulher.

Gostaria de situar que as atuações do homem na esfera privada, familiar, são um caminho para conquistar a equidade de gênero.

De acordo com Romanelli (1997), um fator fundamental para pensar as transformações que têm acontecido na dinâmica familiar, é o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho. Nesse contexto, a esposa tem ocupado uma nova posição na estrutura doméstica, fundamentando novas relações entre homens e mulheres. Por exemplo, com a mulher saindo de casa para trabalhar, os serviços domésticos estão sendo redistribuídos entre esposa e marido. O homem tem realizado tarefas domésticas que até então eram exclusivamente da mulher.

Em consonância com as idéias acima apresentadas e considerando que a maioria das mulheres trabalham fora de casa, tanto quanto os homens, perguntei se quando chegam do trabalho os homens ajudam as esposas nas atividades domésticas. As falas das famílias desvelam, entre outras coisas, que a maioria dos homens não colaboram, não auxiliam as esposas nas tarefas cotidianas de casa e no cuidado com os/as filhos/as.

Não, pois ele já faz o seu dever trabalhando fora (depoimento da mãe do Carlos, que é dona de casa).

Nada, porque chega em casa cansado e já faz o seu dever de homem trabalhando fora (depoimento do pai do Vítor, pai trabalha de operador de máquina e a mãe de empregada doméstica).

Não, chega, toma banho, janta, às vezes descansa, às vezes sai para jogar bola, ir ao bar, trocar idéias com os amigos (depoimento da mãe do Luís; pai é vendedor, mãe é cozinheira).

Não faz nada, nunca ajudou (depoimento da mãe da Carolina; pai é contador, mãe trabalha de secretária).

Meu ex-marido nunca ajudou, ele dizia que cuidar da casa é serviço de mulher. Meu novo marido também não ajuda (depoimento da mãe do Murilo; pai e mãe são vendedores).

Não. Porque é dever da mãe cuidar e manter a casa em ordem.(depoimento do pai do Jhonata; pai trabalha na fábrica e a mãe de empregada).

O meu marido não faz nada, mas têm outros que fazem (depoimento da mãe da Beatriz; mãe trabalha como faxineira e o pai planta tomates).

Alguns fatores devem ser considerados aqui. Primeiro é que os discursos de algumas mães, esposas, reforçam as desigualdades de gênero e o poder masculino nas relações entre homens e mulheres.

Uma mãe diz que quando chega no lar, o homem não ajuda no trabalho doméstico porque “chega em casa cansado e já faz o seu dever trabalhando fora”. Vale ressaltar que essa mãe também trabalha fora de casa, como empregada doméstica. Cabe perguntar: Será que essa mãe também não chega em casa cansada? Por que ela responde que o esposo já cumpriu o seu “dever”?

Outra mulher responde que é “dever da mãe cuidar e manter a casa em ordem”. Mais uma vez aparece a “conformação” da mulher quanto ao desempenho daquilo que é considerado sua função. Essa mãe também trabalha fora do lar e, mesmo assim, assume sozinha a responsabilidade pelo cuidado com a casa. Nessa perspectiva, percebe-se que as esferas de deveres do homem e da mulher estão bem delimitadas.

Bila Sorj (2004) lembra no seu trabalho que

Hoje, mais do que nunca, em função da sobrecarga de trabalho acumulado pelas trabalhadoras, parece-me necessário atualizar o velho debate feminista radical que no Brasil, pela nossa longa tradição patriarcal, esteve menos presente na agenda feminista. Refiro-me à necessidade de renegociação do “contrato sexual” que tornou célebre a máxima que diz “a mudança nas relações de gênero tem de começar dentro de casa”, tornando mais equilibrada e justa a repartição das tarefas domésticas entre os sexos (SORJ, 2004, p.146).

Para Denise Falcke (2002), os papéis desempenhados pelo núcleo familiar foram estruturados ao longo dos tempos da seguinte maneira: o homem era responsável pela disciplina, pelo sustento familiar e detinha toda autoridade, enquanto à mulher competia o exercício da maternidade, o cuidado dos/as filhos/as e os afazeres domésticos. A autora salienta que essas funções estereotipadas têm sofrido diversas alterações. A mulher, por exemplo, vem conseguindo atuar em diferentes ocupações fora do lar, entrando no mercado de

trabalho e possuindo seus próprios rendimentos. No entanto, a responsabilidade pelos afazeres domésticos, pela educação e bem-estar dos/as filhos/as ainda continua como função a ser executada pela mulher/mãe.

Imprescindível é apontar que, além da jornada de trabalho remunerado, a mulher assume várias horas de trabalho em casa. Ela passou a ter dupla ou tripla jornada de trabalho, ou seja, a desempenhar trabalho redobrado, tendo que atuar como profissional dona de casa e mãe.

A esse respeito, dentre tantos outros exemplos frisantes, cito as vozes de algumas crianças:

Meu pai chega em casa e vai descansar, depois ele toma banho, janta, vê televisão e dorme. Minha mãe chega em casa do serviço no mesmo horário que o meu pai, aí ela vai lavar a roupa, limpar a casa e fazer a comida. Ela toma banho e vai dormir (depoimento do aluno Vítor).

Meu pai chega em casa e toma banho, depois ele joga bola, descansa, dorme e vai comer. Minha mãe chega em casa e faz a comida, limpa a casa e lava a roupa (depoimento do aluno Jhonata).

Meu pai chega em casa e descansa. Já minha mãe gosta de limpar a casa e fazer a comida (depoimento da aluna Carolina).

Meu pai chega em casa, toma banho, dorme e assiste televisão. Minha mãe faz o dever da casa, limpa, lava, passa e faz a comida (depoimento da aluna Vanessa).

Meu pai chega e fica deitado descansando, ele dorme e assiste televisão. Minha mãe arruma a casa, faz a comida e lava a roupa (depoimento da aluna Daiane).

As reflexões de Amaral (1997) complementam a análise:

[...] é significativo o número de mães que, mesmo trabalhando fora, cabe a elas também administrar e, muitas vezes, até executar os serviços domésticos. E esta é uma realidade que, sem sombra de dúvida, faz parte do cotidiano de inúmeras famílias na sociedade moderna (AMARAL, 1997, p.94).

Assim procedendo, pretendo deixar transparente as falas de algumas crianças relatando que aprenderam o enquadramento dos papéis de gênero tradicionalmente estabelecidos:

[...] a mulher é carinhosa, legal, tem amor e cuida das coisas e homem é chato, bruto e muito descuidado e atrapalhado. A mulher arruma e o homem suja; o meu irmão suja tudo e eu tenho que arrumar e limpar (depoimento da aluna Daiane).

Não ajudo minha mãe porque o serviço de casa é só para as meninas. Quem ajuda minha mãe é a minha irmã, ela varre a casa e lava o banheiro (depoimento do aluno Vítor).

Eu limpo o banheiro, lavo a louça e cuido da minha gatinha Rosinha. Meu irmão não faz nada (depoimento da aluna Sara).

Nesse processo, incorporam-se no depoimento da Daiane as características estereotipadas de cada sexo. Essa prática indica a supremacia do poder masculino, percebida pela menina. A idéia de que as atividades no ambiente doméstico são diferentes para homens e mulheres, meninos e meninas, já está fortemente vinculada na infância.

O segundo fator a ser analisado refere-se a uma mãe que diz: “o meu marido não faz nada, mas têm outros que fazem”, mostrando que, apesar de o seu esposo não ajudá-la, ela reconhece que isso é importante e que é possível desnaturalizar, alterar essa situação. Nesse aspecto, a mulher tem se conscientizado do valor do seu papel e tem buscado maior participação masculina no espaço doméstico.

Para se proceder à reflexão, outras falas mostram que:

Meu marido sempre me ajudou muito com o serviço de casa, lava a louça, faz comida, lava o quintal e me ajuda no que for possível (depoimento da mãe do José; pai é guarda, mãe trabalha em casa).

Sim, quase sempre me ajuda a fazer o jantar (depoimento da mãe da Flávia, pai é mecânico, mãe é professora).

Sim, ajuda a lavar a louça do jantar e se precisar faz a comida. (depoimento da mãe do Guilherme; pai é mecânico, mãe trabalha em casa).

Sim, ajuda a olhar o bebê (depoimento da mãe da Camila; pai é alfaiate, mãe é empregada doméstica).

Sim, me ajuda a lavar o quintal e também a fazer a comida (depoimento da mãe da Amanda; pai faz doces, mãe é cozinheira).

Ajuda, ele lava a roupa, vai ao mercado, lava a louça, faz comida, enfim, faz de tudo um pouco (depoimento da mãe do Matheus; pai é vendedor, mãe é lavadeira).

Às vezes, me ajuda a arrumar a janta e enxuga o banheiro quando toma banho (depoimento da mãe da Daiane; pai é entregador e montador de móveis e a mãe é empregada doméstica).

Eu ajudo a cuidar do bebê, trocar a fralda, limpar a casa (depoimento do pai da Jaqueline; pai é vendedor e a mãe trabalha na padaria).

A análise dessa postura aponta uma redistribuição das tarefas domésticas e do cuidado com os/as filhos/as entre esposas e maridos. Mesmo as mulheres sendo as responsáveis diretas, incumbidas pelo zelo com a rotina doméstica e filhos/as, percebe-se uma participação de alguns homens, uma ajuda no núcleo familiar. Isso mostra que o papel que foi construído socialmente para os homens, está sendo reconstruído.

A questão abordada por três alunos/as me ajuda a entender como se dá a construção da igualdade de gênero:

[...] Hoje tem mulher que dirige ônibus, trabalha em posto de gasolina. Mas também tem homem que faz trabalho de mulher. Meu pai ajuda minha mãe a limpar a casa, faz comida. Eu também ajudo. Mas não são todos os homens que fazem serviço de casa (depoimento da aluna Flávia).

Meu pai faz a comida, porque minha mãe sai para estudar à noite; ele também lava a louça, me ajuda a fazer a tarefa e cuida do meu irmãozinho [...](depoimento do aluno José).

Meu pai chega e vai tomar banho, depois ele faz a comida e passa a roupa para ajudar a minha mãe, depois ele descansa. Minha mãe limpa a casa e lava a roupa, depois ela descansa (depoimento do aluno Guilherme).

À primeira vista, o depoimento da Flávia parece abrigar, em sua própria concretização, a idéia de que os/as filhos/as apresentam determinadas atitudes, pensamentos de acordo com o que aprenderam, principalmente na esfera familiar.

No entendimento de Benedito Medrado (1998), o pai sempre foi julgado como o “provedor-protetor ou o líder instrumental da família”, enquanto o papel da mãe era cuidar dos/as filhos/as, manifestando a função de “líder expressivo-afetiva”. Para o autor, hoje a concepção é outra, pois ocorre uma participação mais efetiva do homem no cotidiano familiar, principalmente no cuidado com as crianças, o que a mídia vem chamando de “nova paternidade”. Assim, os pais são considerados afetivamente importantes para os/as filhos/as e também habilitados para prover todos os cuidados fundamentais para o seu bem-estar.

Pode-se inferir que a divisão de direitos e deveres entre esposas e maridos no ambiente familiar combate a assimetria de poder entre homens e mulheres. É possível desvelar ainda, nesses casos, que os papéis assumidos pelos sexos na esfera domiciliar encontram-se mais flexibilizados.

As mudanças da atuação da mulher fora do espaço doméstico, as modificações dos modelos de família e as mudanças que têm ocorrido entre os membros do grupo familiar, são elementos que apontam alterações na unidade da família e nas ações de trabalho doméstico. Sendo assim, as relações na família, referentes ao trabalho doméstico, têm se alterado, provocando uma parcela de participação de cada pessoa.

As funções de garantir o sustento da família, cuidar da educação e desenvolvimento dos/as filhos/as e realizar as tarefas domésticas estão descentradas dos papéis de gênero das divisões tradicionais para cada sexo, indicando tendências de transformações nas relações de gênero e contribuindo para uma divisão equitativa de responsabilidades de práticas de homens e mulheres no cotidiano familiar.

Nesse âmbito, coloco em discussão outra questão feita à família: quem acompanha os/as filhos/as na escola (participa das reuniões, ajuda nas tarefas escolares, nas pesquisas)? A esse respeito, 20 famílias responderam que é a mãe; 3 responderam que é o pai; 2

responderam que são outras pessoas (tia, avó) e 5 responderam que tanto o pai quanto a mãe participam e ajudam. Alguns relatos justificam que:

A mãe, porque o pai trabalha e não pode acompanhar o desenvolvimento do filho na escola (depoimento do pai do Carlos).

A mãe, porque tem mais paciência em escutar e entender e porque ele[pai] não mora com as crianças (depoimento da mãe do Alex).

É a mãe que participa das reuniões e das tarefas porque é o seu dever e sua obrigação (depoimento do pai do Paulo).

A mãe, porque a profissão do pai não permite que ele esteja sempre presente (depoimento da mãe da Vanessa).

A mãe, porque os pais são separados (depoimento da mãe do Eduardo).

A mãe, porque o pai trabalha fora e não está presente durante os dias, mas ele não deixa de participar sempre que pode (depoimento da mãe do José).

Eu, porque não sou casada e minha mãe [avó], quando pode, colabora participando das reuniões da escola para mim e ajuda nas tarefas, pois eu trabalho à noite (depoimento da mãe do Pedro).

A avó, porque eu e meu marido trabalhamos fora (depoimento da mãe da Camila).

O pai, porque a mãe sai para trabalhar cedo (depoimento da mãe do Matheus).

Deduz-se disso que o tradicional papel de mãe responsável pela educação dos/as filhos/as é predominante na família. As características atribuídas à mulher que aparece nos depoimentos, como ser calma, ter mais paciência que o homem, indicam que a mãe é a responsável em acompanhar a educação das crianças porque desempenha melhor essa ação. A percepção da família demonstra a dificuldade de assumir uma ruptura com modos estereotipados de pensar e fazer.

Outra questão verificada é que as responsabilidades do pai e da mãe em ajudar, conduzir a educação dos/as filhos/as têm sido descentradas do grupo tradicional, uma vez que as crianças estão sendo entregues aos cuidados de outras pessoas, como as avós e as tias.

4. “A autoridade é igual, mas às vezes o pai é mais autoritário e a mãe releva”

Quando perguntei se o homem e a mulher têm a mesma autoridade para tomar decisões quanto à educação dos/as filhos/as, de 30 famílias que responderam ao questionário, 18 responderam que sim, afirmando que tanto o homem quanto a mulher dividem as mesmas funções na educação das crianças; 5 responderam que a autoridade do homem (pai) e da mulher (mãe) não é a mesma, sempre afirmando nas respostas que o homem tem mais autoridade; 7 responderam que a autoridade tem de ser a mesma, mas que as crianças respeitam mais o pai porque ele é mais autoritário; outros usaram a expressão que o homem é “cabeça” da família, a autoridade maior é dele. Eis algumas ilustrações de algumas falas nesse sentido:

A autoridade é igual, mas às vezes o pai é mais autoritário e a mãe releva; os filhos respeitam mais o pai do que a mãe (depoimento da mãe do Alex).

Sim, porque são unidos, porque ensinam o caminho correto que os filhos devem andar. A autoridade é a mesma, mas as crianças respeitam mais o pai porque ele é mais autoritário (depoimento da mãe do Carlos).

Sim, porque os dois participam da educação dos filhos. O pai é tão importante na educação dos filhos quanto a mãe, porque os filhos têm que sentir que os dois se preocupam com eles (depoimento da mãe do José).

Sim, porque dividem responsabilidades em todos os sentidos. Os dois colaboram, tanto na parte afetiva quanto na disciplina (depoimento da mãe da Flávia).

Sim, porque os dois têm a função de educar os filhos corretamente, dar amor e carinho e corrigir quando for necessário (depoimento da mãe do Maurício).

Sim, porque acho que temos que ter direitos iguais nessa parte; ele porque é o homem da casa, e eu porque passo todo o tempo com as crianças. Quando ele chama a atenção deles, eu não me oponho, e vice-versa (depoimento da mãe do Lucas).

O homem é a cabeça da casa, a mulher tem que seguir seus passos sempre, pois um casal unido edifica seu lar e seus filhos (depoimento da mãe do Murilo).

Não, porque na Bíblia fala que o homem é a base [cabeça] da família (depoimento do pai do Paulo).

Na minha família sim, porque nos respeitamos. O papel do pai e da mãe é muito importante, pois é dentro de casa que se aprende a ter respeito, educação e ser um adulto de bom caráter (depoimento da mãe do Ricardo).

O homem tem mais autoridade, pois ele trabalha mais aqui em casa (depoimento da mãe do Eduardo).

Na minha família, sou eu a autoridade porque não tenho marido (depoimento da mãe da Sara).

Sim e não, porque não devemos esquecer que o homem sempre será a cabeça da casa [a autoridade maior] e a mulher não pode deixar de participar em todos os sentidos (depoimento da mãe da Vanessa).

Não, o homem continua sendo a “cabeça”, a esposa trabalha para ajudar [quando pode]; em alguns assuntos a esposa pode tomar uma decisão, dar opinião, sempre em comum acordo com o marido (depoimento da mãe do Rafael).

Não, porque o homem sempre tem mais autoridade (depoimento da mãe da Beatriz).

Esses discursos têm ancoragem nos pontos que marcam as distinções de gênero, delegando aos homens mais autoridade e poder. Nessa hierarquia de poderes, verifica-se que os argumentos apresentados pelas famílias são:

1. O marido e a esposa têm os mesmos direitos e deveres na educação dos/as filhos/as, no entanto “as crianças respeitam mais o pai porque ele é mais autoritário”, “o pai é mais autoritário e a mãe releva”. A possibilidade que pode provocar mudanças refere-se ao fato de as famílias reconhecerem que a responsabilidade da instrução e cuidado dos/as filhos/as é obrigação dos dois, pai e mãe. Porém, esboça-se nesse processo a aceitação do modelo tradicional de que o homem é mais autoritário do que a mulher, mostrando que a efetivação da equidade na educação das crianças ainda está longe de ser alcançada em todos os seus aspectos.

O trabalho de Cynthia Sarti (2003) explica que o fato de o homem ser reconhecido como a figura de autoridade, não quer dizer que a mulher seja dispensada do papel autoritário. A autora afirma que existe uma separação complementar de autoridades na família entre o pai

e a mãe. Assim, o homem é considerado o chefe da família, e a mulher é identificada como a chefe da casa. Nas palavras da autora:

[...] Essa divisão complementar permite, então, a realização das diferentes funções da autoridade na família. O homem corporifica a idéia de autoridade, como mediação da família com o mundo externo. Ele é a autoridade moral, responsável pela respeitabilidade familiar. Sua presença faz da família uma entidade moral positiva, na medida em que ele garante o respeito. Ele, portanto, responde pela família. Cabe à mulher outra importante dimensão da autoridade, manter a unidade do grupo. Ela é quem cuida de todos e zela para que tudo esteja em seu lugar. É a patroa, designação que revela o mesmo padrão de relações hierárquicas na família e no trabalho (SARTI, 2003, p.63-64).

2. Outros comentários revelam uma igualdade entre pai e mãe. Os depoimentos que se destacam, são: “o pai é tão importante na educação dos/as filhos/as quanto a mãe”; “os dois dividem responsabilidades em todos os sentidos”; “os dois têm a função de educar, dar amor, carinho e corrigir quando necessário”. Essas idéias indicam alguns avanços na transição de igualdade de papéis de gênero no núcleo familiar, uma vez que esses indicativos sugerem mudanças nas relações parentais e nas relações de gênero. Neste contexto, ocorre uma tendência explícita de igualdade entre pais e mães e, principalmente, da maior participação dos pais, desconstruindo o modelo tradicional de paternidade, ou seja, de pais ausentes.

3. A fala de uma mãe constata a situação das mulheres chefes de família: “sou eu a autoridade porque não tenho marido”. Esse dado mostra um modelo de família chefiada por mulher, e que exerce uma posição de uma indiscutível autoridade, já que a mesma é a única responsável pela educação dos/as filhos/as. Como se pode notar, a mulher, financeiramente independente da ajuda do marido, cria seus/as filhos/as sozinha. Nesse contexto, é possível dizer que a reorganização dos papéis na estrutura familiar redefine também as posições de autoridade.

4. Outras falas me possibilitam pensar que o pólo dominante nas relações entre homens e mulheres é o masculino, é o homem, visto como “chefe da casa”. Algumas mães dizem que

a mulher precisa participar da educação das crianças, no entanto “não devemos esquecer que o homem sempre será a cabeça da casa” e que “o homem tem mais autoridade, pois ele trabalha mais aqui em casa”.

Sarti (2003) ressalta que

[...] para constituir a “boa” autoridade digna da obediência que lhe corresponde, não basta ao homem *pegar e botar comida dentro de casa e falar que manda*. Para mandar, *tem que ter caráter, moral*. Assim, o homem, quando bebe, *perde a moral dentro de casa*. *Não consegue mais dar ordens* [...] o ganho e a honra mesclam-se para compor a autoridade paterna (SARTI, 2003, p.63, grifo da autora).

Diante dessa consideração, nota-se que o poder econômico do pai aparece como um atributo de poder para o exercício da autoridade. O reconhecimento do homem como “chefe de família” garante que a autoridade, na figura masculina, não se altere.

5. “Já comprei caminhões, carrinhos para minhas filhas, e elas ficaram contentes em saber que também poderiam dirigir, é assim que se mostra a igualdade”

Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) explicam que a socialização de um indivíduo ocorre por meio de dois níveis: a socialização primária e a secundária. Os autores afirmam que a socialização primária é desenvolvida na infância, sendo o primeiro contato que o sujeito tem com a sociedade; é a partir daí que inicia a formação de sua identidade. Esse processo é iniciado na família e, através dele, as crianças interiorizam valores, normas, regras de boas maneiras, formas de postura, entre outras.

A socialização primária é uma ação que busca fazer com que a criança assimile na e através da convivência social algumas regras gerais da sociedade e um número de símbolos

que se realizam e são manifestados na forma de orientações e de exemplos concretos. Na socialização secundária, a criança, que já foi introduzida na primária, insere-se em outros grupos da sociedade, em ambientes distintos do familiar, aprendendo, assim, novas imagens e significados (BERGER e LUCKMANN, 1985).

A questão crucial que se destaca é que a família, como agente primário de socialização, transmite valores, crenças, costumes, atitudes, comportamentos, saberes, padrões de gosto aos seus/as filhos/as. O que quero salientar aqui é que o gênero está imbricado nessas concepções e que as crianças assimilam uma visão de masculinidade e feminilidade. Por exemplo, durante as entrevistas com as crianças, uma menina menciona que “[...] *homem é muito desorganizado e só sabe dar ordens. A mulher é carinhosa e delicada*” (depoimento da aluna Beatriz). Com a desnaturalização desse argumento, deflagra-se melhor a questão de que as diferenças de gênero são construídas desde a infância e que a família contribui fortemente nesse processo.

Avançando na discussão, várias famílias responderam que existem diferenças nas brincadeiras dos meninos e das meninas. Alguns relatos permitem vislumbrar essa diversidade:

Sim, existem diferenças porque os meninos gostam de carrinhos e as meninas de bonecas e eles têm que brincar separados, cada um com seu brinquedo [...] meninos gostam de brincar de bola ou soltar pipa, já as meninas gostam de brincar de bonecas ou de escolinha[...] (depoimento da mãe do Murilo).

Claro que existem diferenças; apesar de não ter menino acredito que um não é igual ao outro. A minha filha, por exemplo, gosta de brincar de boneca, casinha (depoimento da mãe da Amanda).

Meu filho gosta de jogar baralho de brinquedo, montar quebra-cabeça, jogar jogo da memória, soltar pipa e andar de bicicleta. Eu acho que as meninas têm brincadeiras diferentes, gostam mais de brincar de boneca (depoimento da mãe do Matheus).

[...] Meninos gostam mais de correr, jogar bola, etc. Meninas gostam de brincadeiras mais calmas, como, por exemplo, brincar com boneca. Sim, existem diferenças porque os meninos gostam de bolas, caminhões, lutas, já

as meninas são mais delicadas, é maquiagem nas bonecas, casinha, panelinhas, danças e desfiles (depoimento da mãe do Igor).

As meninas brincam de boneca, de escolinha, etc. Elas entram nas brincadeiras dos meninos e brincam, já os meninos não têm facilidade de entrar nas brincadeiras das meninas (depoimento da mãe da Tais).

As famílias apresentam, por meio de suas falas, posições que afirmam as diferenças de brincadeiras de meninos e meninas e que estão apoiadas em antigos estereótipos de gênero. Neste espaço, quero questionar: Como a família contribui para estimular, orientar as crianças quanto às brincadeiras? E os brinquedos comprados pelos pais, são estereotipados, específicos de meninos e de meninas?

Elena Belotti (1975) explica que

Quando os adultos afirmam que a própria criança faz suas opções a respeito dos jogos, não refletem que, para manifestar preferências por este ou aquele jogo, deve a criança ter aprendido os jogos com alguma pessoa. E esta já fez uma opção em lugar da criança, no âmbito das possibilidades que se oferecem, ou seja, do material para jogar, encontrável e disponível. Numa palavra, jogos e brinquedos são frutos de uma determinada cultura em cujo âmbito se pode fazer escolhas aparentemente amplas, mas na realidade bastante limitadas (BELOTTI, 1975, p.71).

Estes resultados permitem-me dizer que as crianças têm preferências diferentes para cada sexo porque, provavelmente, os pais estão ensinando posicionamentos e práticas culturais conservadoras quanto aos papéis de gênero. Essas posturas revelam formas de poder exercidas pelas famílias no controle do aprendizado dos/as filhos/as. Tal processo é explicado por Daniela Finco (2004): “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro” (p.64).

É extremamente significativo, talvez o ponto crucial dessa discussão, a fala dessa menina: “*Eu acho que os meninos e as meninas são diferentes, porque um menino brinca de carrinho, já a menina prefere a boneca. É difícil encontrar um menino brincando de boneca*”

(*depoimento da aluna Carolina*). Esse discurso reforça que o gênero pode ser entendido como um operador das diferenças que dá forma às relações sociais.

Dulce Whitaker (1995) enfatiza que a “Didática da gravidez” é um conjunto de estruturas processadas durante a gestação dos bebês na qual é instituído um jogo de expectativas em relação às diversidades de comportamentos a que se aspira para cada sexo. A autora aponta que, desde quando o(a) bebê está na barriga da mãe, começam a se construir idéias específicas do sexo masculino e feminino. As reflexões feitas pela autora na sua pesquisa afirmam que:

Para compreender como são formados, modelados mesmo, os pequenos atores sociais, é preciso tomar a família como primeira instância socializadora. Em relação à criança nos primeiros anos de vida, a família é fortemente domesticadora para ambos os sexos [...] Há, portanto, uma aparência de indiferenciação no trato com as crianças que encobre uma socialização diferenciada (WHITAKER, 1995, p.36).

A família é a unidade básica de desenvolvimento do ser humano. Essa instituição tem como função socializar a criança e proporcionar o desenvolvimento de sua personalidade, estimulando o seu crescimento social, intelectual e emocional. É dentro desse núcleo que o menino e a menina terão suas primeiras experiências, conhecendo seus sucessos e fracassos, seus avanços e seus medos. Nessa perspectiva, a identidade pessoal da criança é desenvolvida de acordo com a identidade familiar, isto é, a família auxilia no desenvolvimento dos papéis sociais que o/a filho/a assume.

Segundo Whitaker (1995), é importante estar atenta ao fato de que

Não estou ignorando que meninos, às vezes, acompanham suas irmãs ou amiguinhas em brinquedos de casinha. E nem me esqueci de que as meninas também gostam de chutar bolas. O que importa aqui é a maneira como os adultos aprovam ou desaprovam tais transgressões, o que vai deixar claro os modelos prevaletentes (WHITAKER, 1995, p.40).

Diante desses dados, é importante perguntar até que ponto a família pode ser vista como lócus privilegiado de construção das diferenças de gênero e que experiências as crianças interiorizam na socialização familiar.

Meu argumento é que essas diferenças são construídas socialmente e apreendidas pelos meninos e meninas em vários contextos sociais, principalmente na família e na escola.

Para apreender como as famílias expressam as questões de gênero, foram colocadas duas situações para que respondessem: “Se seu filho se interessasse em fazer aula de balé, você aceitaria? Por quê?” e “Se sua filha demonstrasse interesse em ser jogadora de futebol, você aceitaria? Por quê?”. As falas selecionadas abaixo expressam como as posturas dos pais viabilizam a desconstrução de profissões tipicamente masculinas e femininas:

Sim, eu aceitaria. Por que não vejo mal nenhum em um menino fazer balé. Tem tantos bailarinos homens. Por exemplo, a maioria de bailarinos russos são homens.

Sim, eu aceitaria que ela fosse jogadora de futebol. Hoje têm tantas mulheres jogando bola (depoimento da mãe do Carlos).

Aceitaria sim, pois balé hoje pode ser feito por homens.

Sim, aceitaria porque futebol também pode ser feito por mulheres (depoimento da mãe do José).

Aceitaria sim, o meu filho de 17 anos dança e se tivesse um filho pequeno com certeza, o irmão também iria querer dançar.

Não tenho esse problema, minha filha só brinca de boneca, mas se quisesse jogar futebol o que é que tem? (depoimento da mãe da Carolina).

Eu aceitaria, porque hoje em dia existem várias profissões que internacionalmente são reconhecidas e com altos salários; além do belo de se ver uma rica profissão e, além de tudo, não interfere na sexualidade das pessoas.

Aceitaria numa boa, porque é um esporte que para as mulheres está crescendo no mundo (depoimento do pai do Paulo).

Sim, porque balé é arte como qualquer outro tipo de dança, não iria diminuir a personalidade dele.

Sim, o esporte, como a dança, também é arte e muito saudável, por isso não influenciaria em nada a personalidade dela (depoimento da mãe do Lucas).

Sim, eu tenho um menino e não me importaria se quisesse fazer balé, porque o balé é uma dança e eu adoro assistir a um balé e ver os bailarinos conduzindo as bailarinas.

Eu não tenho menina, mas acho normal as meninas jogarem futebol, porque eu acredito que todos devem praticar esportes (depoimento da mãe do Matheus).

Sim, eu ensinaria que o balé poderia tornar-se uma profissão para ele, e que jamais isso deixaria a sua masculinidade em discussão.

Sim, eu acho que cada um já vem com seu destino e se ela gosta de futebol não adianta impedir, mas sempre valorizando o seu lado feminino, a sua vaidade, não esquecendo que ela é uma menina (depoimento da mãe da Daiane).

Permeia estes depoimentos a visão igualitária de atividades que podem ser desempenhadas por homens e mulheres. E neste espaço é encontrada a desvinculação pelas famílias de modos essencialistas de lidar com as relações de gênero.

Essas construções evidenciam, ainda, que as instituições sociais vêm transformando-se e desafiando modelos estereotipados para cada sexo, além de provocar alterações significativas nos posicionamentos familiares.

Ainda nessa mesma situação, o depoimento de outras famílias me ajuda a refletir sobre a complexa dimensão que envolve as relações de gênero:

Tentaria conversar de todas as maneiras possíveis e fazer ele entender que não pode fazer isso porque ele é um menino, um homenzinho.

Se fosse só futebol, até deixaria minha filha jogar, porque tem futebol de mulher (depoimento da mãe da Sara).

Não, porque balé é uma dança mais feminina, não que homem não possa dançar balé, mas são poucos os que fazem isso.

Sim, por ser um esporte como outro qualquer e que ainda pode dar algum futuro a ela. Além de ser ótimo para a saúde fazer exercícios (depoimento da mãe do Igor).

Não aceitaria porque aula de balé é mais adequada para as meninas e não para os meninos.

Não aceitaria porque futebol é mais adequado para meninos e acho ridículo que as meninas tenham interesse em serem jogadoras de futebol (depoimento da mãe do Murilo).

Eu tenho dois meninos e não aceitaria que fizessem balé, porque balé é mais para menina e menino no balé fica muito mal. Não aceitaria, por preconceito.

Eu não aceitaria porque este esporte é mais para meninos (depoimento da mãe do Pedro).

Não. Na minha opinião tem que ser cada coisa no seu lugar, balé não é coisa para homem.

Depende muito da situação, pois hoje em dia o campo de trabalho para as mulheres tem aumentado, como as atividades esportivas, de jogar futebol; agora brincar de bolinha de gude, soltar pipa, na minha opinião, é chato e sem graça, se houver uma menina no meio dos meninos, fica esquisito (depoimento da mãe da Amanda).

Estes recortes ilustram as diferenças de gênero reforçadas pelas famílias e percebe-se que, no processo de atribuição de identidades, está em ação um jogo de poder. Os núcleos familiares priorizam em seus discursos que “balé é mais adequado para meninas” e “jogar bola é um esporte para meninos”, o que caracteriza formas diferentes de ser, pensar e ver meninos e meninas.

A fala apresentada por uma família é bastante sugestiva: “não que homem não possa dançar balé, mas são poucos que fazem isso”. Essa família reconheceu que o homem pode dançar balé, no entanto aponta negativamente que raríssimos homens praticam esse esporte. Daí a dificuldade de aceitar essa atividade e quebrar barreiras.

Déborah Sayão (2005) desenvolve a idéia de que, desde o nascimento, as crianças têm seus corpos lidos, e significados são conferidos a meninos e meninas. Enfatiza, ao mesmo tempo, que o gênero não é uma fabricação acabada ao nascimento do(a) bebê. A autora ressalta que as identidades são vividas e experimentadas pelos indivíduos, uma vez que as diversas instituições sociais (família, escola, Estado) revelam relações de gênero com a possibilidade de entrar em conflito ou em contradição com as subjetividades. Em suma, meninos e meninas vão sendo socializados através das relações de gênero ao longo de suas vidas, ou seja, a partir de relações subjetivas e objetivas que são generificadas.

Anthony Giddens (1993) enfatiza que a socialização não é uma espécie de “programação cultural” na qual a criança “absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contato [...] A criança é, desde que nasce, um ser ativo” (p.60).

O que se acentua é o fato de que as crianças resistem aos modelos que lhes são apresentados. No entanto, não é fácil livrar-se dos rumos traçados pelas idéias de gênero, “não

é fácil romper com modelos prevaletentes, principalmente, porque no seio da família foram usados métodos altamente eficientes para produzi-los” (WHITAKER, 1995, p.38).

No trajeto dessa discussão, apresento outra situação que foi apresentada no questionário aplicado à família: “Se seu filho pedisse uma boneca de presente, você compraria? Por quê?” e “Se sua filha pedisse um caminhão de presente, você compraria? Por quê?”. Nessa situação, assoma com clareza um jogo de poder, concentrado nas mãos dos pais/mães, como os relatos deixam entrever:

Não compraria. Porque não é a mesma coisa de fazer balé. Então eu explicaria para ele que menino brinca com caminhão e menina com boneca. Não compraria. Porque não é a mesma coisa de jogar bola. Então eu explicaria para ela que menina brinca com boneca e menino com caminhão (depoimento da mãe do Carlos).

Se o meu filho me pedisse uma boneca, eu não compraria porque eu acho que menino não tem que brincar de boneca e sim de caminhão.

Se minha filha me pedisse um caminhão, eu não compraria porque menina tem que gostar de brincar de bonecas (depoimento do pai do Vitor).

Não, mais é claro que não, eu não compraria uma boneca para o meu filho, não aí não! Se quiser pode brincar com menina, mas sem envolver boneca [...].

Também não compraria um caminhão para minha filha, de jeito nenhum! (depoimento da mãe da Carolina).

Não, eu não compraria. Eu iria conversar com ele e explicar o que é certo e errado.

Não, eu não compraria. Porque temos que evitar e também incentivar as meninas desde criança a serem delicadas e brincarem com coisas de meninas (depoimento da mãe da Flávia).

Não, eu conversaria e explicaria que há outras maneiras de brincar sem ser com uma boneca. Não daria uma boneca porque os meninos têm que brincar com carrinhos e não com bonecas.

Também não, explicaria que caminhão é coisa de menino; levaria o menino na rodoviária, por exemplo, e mostraria que existem diferenças, como o banheiro masculino e feminino (depoimento da mãe do Ricardo).

Não, porque acredito que da maneira como nós criamos os nossos filhos, eles serão no futuro, imagine você um menino criado com bonecas, o que ele vai ser quando crescer.

Também não, porque as meninas têm que saber que caminhão é coisa pra menino e boneca é coisa de menina (depoimento da mãe da Amanda).

Não, apesar de que uma boneca não o fará mais homem, nem mais mulher, mas já seria um incentivo para colocar o seu sexo em dúvida, só que eu

*acho que quando um menino nasce para ser homossexual, não é um caminhão e uma bola que irão mudar o seu sexo.
Se minha filha pedisse um caminhão, eu não compraria porque as meninas têm que ser meigas e delicadas (depoimento da mãe da Daiane).*

As repostas são categóricas ao afirmar aspectos diferenciadores de meninos e meninas que impossibilitam que a família compre para o menino uma boneca e para a menina um caminhão. A meu ver, o aspecto mais importante é que as famílias apontam que existem processos de aprendizagem com diferentes implicações na socialização de meninos e meninas.

Jane Felipe (1999b) expõe que

Quantos pais/mães ousariam presentear seus filhos com bonecas ou aparelhos de chá. Em especial os homens ficam muito aflitos quando percebem que seu filho apresenta um comportamento que entendem como uma possível “tendência” homossexual. Para estes pais, é como se suas próprias identidades masculinas estivessem em jogo, na medida em que não foram “homens o suficiente” para influenciar o filho com este modelo de masculinidade tido como normal e hegemônico (FELIPE, 1999b, p.170-171).

O depoimento de uma aluna comprova como ocorre a dinâmica das relações de gênero, reforçando as divisões e as significações dos modelos de cada sexo:

Um dia minha irmã ficou nervosa porque minha mãe não deixou ela ir brincar na rua, e começou a chutar tudo o que via pela frente, bateu as portas. Minha mãe também ficou nervosa e falou para ela parar e disse que menina é delicada, tem que ficar brincando de boneca em casa, e quem fica brincando na rua é menino, que fica soltando pipa, jogando bola (depoimento do aluno Maurício).

Christopher Lasch (1991) apresenta fundamentos que orientam esse processo: os/as pais/mães ensinam aos/as seus/suas filhos/filhas determinadas idéias, valores, posturas, que, no dia-a-dia, vão sendo inculcados e transformam-se em hábitos.

A esse respeito, de um grupo de 30 pais/mães que responderam ao questionário, apenas dois/duas relataram que comprariam a boneca para o menino e o caminhão para a menina, e

uma família expressou que até poderia adquirir os brinquedos por um determinado período de tempo:

*Eu compraria porque criança não tem a mente maldosa, o menino acha a boneca um brinquedo como outro qualquer.
Compraria um carrinho para minha filha porque[...] a criança não tem a mente maldosa e não vejo mal nenhum porque criança é inocente (depoimento da mãe do Alex).*

*Sim, conversaria com ele, para saber por que ele queria uma boneca e através dessa conversa estaria ensinando o dever do papai em cuidar também de um bebê.
Já comprei caminhões, carrinhos para minhas filhas, e elas ficaram contentes em saber que também poderiam dirigir, é assim que se mostra a igualdade (depoimento da mãe do Guilherme).*

*Depende, só se fosse caso de doença, que meu filho estivesse doente e pedisse uma boneca eu compraria e conversaria com ele: você brinca hoje e depois a gente dá ela de presente para alguém.
Sim, porque há muitas meninas que brincam com caminhão ou carrinhos, mas também conversaria com a menina, que se interessasse mais por coisas de menina (depoimento da mãe do Matheus).*

Esses argumentos mostram que os pais/mães reconhecem a não-existência da diferença na educação de meninos e meninas e nos brinquedos que são oferecidos aos mesmos, por exemplo: “Eu compraria [a boneca] porque criança não tem a mente maldosa, o menino acha a boneca um brinquedo como outro qualquer”; “já comprei caminhões, carrinhos para minhas filhas, e elas ficaram contentes em saber que também poderiam dirigir, é assim que se mostra a igualdade”.

Dessa forma, entra em cena uma concepção velada de que é possível que a família inculque nas crianças novos hábitos. Essas atitudes contribuem para o questionamento da importância da família nas questões que envolvem o gênero e para (re)discutir as mudanças sociais nos papéis desempenhados por homens e mulheres.

Outra situação é que existe maior flexibilidade em os/as pais/mães aceitarem que as meninas brinquem com os brinquedos dos meninos do que o contrário. Uma família respondeu que, em último caso, compraria a boneca para o filho, “só se fosse caso de doença,

que meu filho estivesse doente e pedisse uma boneca, eu compraria e conversaria com ele: você brinca hoje e depois a gente dá ela de presente para alguém”.

Felipe (1999a) explica que os diferentes contextos educacionais presentes atualmente, como, por exemplo, teatro, escola, cinema, igreja, clube e a mídia em geral (jornais, publicidade, revistas, programas de TV e rádio), propagam concepções de gênero, etnia, sexualidade, infância, raça, entre tantas outras. É preciso considerar que a educação não se limita somente ao espaço familiar e escolar, mas ela ocorre em múltiplos lugares.

A reflexão de Felipe (1999a) coloca em evidência que os brinquedos das crianças, os jogos, os programas de TV, as músicas e diversos outros aspectos apontam uma variedade de significados, mostrando como os sujeitos necessitam ser constituídos. A autora centra-se principalmente na questão das concepções de gênero, que são reforçadas através dos brinquedos.

[...] Há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo (FELIPE, 1999a, p.169).

A autora indaga que ocorre uma distinção dos brinquedos quanto aos gêneros, desde a disposição em que são colocados nas prateleiras das lojas até a sua embalagem, que já busca orientar o público a que se direciona. Os brinquedos dos meninos distinguem-se pela alusão ao esporte, destacando as atividades que requerem força física e um forte peso de agressão. Também existem no mercado brinquedos que procuram desenvolver a concentração, o raciocínio lógico e espacial, por exemplo, os jogos de encaixe. Felipe (1999a) destaca que, nas embalagens desses brinquedos, aparecem meninos, em geral brancos, realizando alguma ação.

Noutro ângulo, a pesquisadora enfatiza que os brinquedos orientados às meninas são assinalados pela invocação à domesticidade, à maternagem e ao cuidado com a beleza. Diversos brinquedos, como as panelinhas, os ferros de passar, as vassourinhas, as famosas casinhas da Barbie, as bonecas, pretendem não apenas divertir as meninas, mas também acabam incentivando-as a ficarem unidas ao espaço doméstico e reforçando a idéia da maternidade e de que o cuidado com os/as filho/as cabe à mulher. O mercado oferece também brinquedos dirigidos às meninas, que dão ênfase à beleza e à juventude, ressaltando que isso é uma condição necessária a todas as mulheres. Existem vários brinquedos, como maquiagem, aparatos para arrumar os cabelos das bonecas. A frase de uma menina é bastante sugestiva para refletirmos sobre a questão: *“O pior de ser menina é quando a gente fica gorda e, algumas vezes, na vida também feias”* (depoimento da aluna Flávia).

Felipe (1999a) propõe uma reflexão sobre esse aspecto que eu gostaria de reter: as bonecas apresentam um padrão hegemônico de beleza, ligado ao corpo esbelto, à branquidade e à juventude.

As bonecas, além de jovens, são magras, a exemplo da Barbie e suas similares. É praticamente inexistente a fabricação de bonecas idosas, gordas ou negras. Talvez se possa argumentar que já existem disponíveis nas lojas de brinquedos algumas bonecas negras. No entanto, num exame mais atento, fica evidente que tais bonecas não são tão negras assim, pois possuem traços característicos da branquidade: nariz afilado, cabelos no máximo ondulados e olhos castanhos claros, quase verdes [...] (FELIPE, 1999a, p.171).

Sabat (1999) aponta que a mídia é uma estrutura social que gera cultura, transmite e constrói representações. Essa instância produz significados, e, a partir dela, as pessoas se interagem e se constituem como sujeitos sociais. A autora explica que a publicidade pode ser entendida como uma tecnologia cultural, sendo possível perceber quais representações de gênero ela manifesta. A pedagogia da mídia contribui para entender como os sujeitos são constituídos, que comportamentos, valores, modos de vestir eles apresentam.

Sabat (1999) defende que as imagens fabricam uma pedagogia, ou seja, uma maneira de ensinar as coisas no mundo; determinam conceitos a respeito de diferentes aspectos sociais, exibem, criam formas de pensar e agir, entre outros. Essa construção de imagens que reconhece determinados tipos de comportamento, de costumes, hábitos de vida ou de pessoa transforma-se em um tipo de regulação social que reproduz modelos que, em sua grande parte, são aceitos na sociedade. A pesquisadora confirma que “esse processo pode ser considerado um tipo de currículo cultural onde identidades são constituídas e o conhecimento é produzido e legitimado” (p.245).

É necessário entender que a pedagogia da mídia está introduzida em um modelo particular de educação, uma vez que, da mesma maneira que o currículo formal, no qual conhecimentos, habilidades e valores são escolhidos para comporem parte de uma proposta a ser ensinada na escola, o currículo cultural agrega, incorpora representações de raça, de classe, de gênero e outros aspectos que vão fazer parte de um modelo a ser imitado, seguido. Nessa perspectiva, “em qualquer sociedade, há inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias socioculturais” (SABAT, 1999, p.245).

Essas idéias mostram que a cultura e a publicidade podem influenciar no modo de pensar dos adultos e das crianças e revelam a necessidade de entendê-las como um campo em que se constroem diferenças e desigualdades, as quais são permeadas por relações de poder.

Por fim, tendo como pano de fundo essas reflexões, gostaria ainda de reter uma última questão para ser discutida. Para compreender melhor os significados da masculinidade e feminilidade, os pais/mães responderam se, para eles/as, é diferente educar meninos e meninas. O que aparece com força nos depoimentos são as seguintes idéias:

É diferente educar um menino de uma menina. Porque o que você ensina para uma menina não pode ensinar para um menino[...] (depoimento da mãe do Carlos).

Sim, a menina é obediente e o menino é mais levado. É diferente porque a menina é mais amorosa, o menino é mais fechado. As meninas na minha opinião estão levadas e sapecas, querem brincar de tudo, mas por serem meninas precisam ser mais quietas (depoimento do pai do Vítor).

Não, toda criança tem que ser tratada com carinho e respeito e com a dedicação dos pais e é indiferente educar uma menina ou um menino. Só que os meninos já crescem com ímpeto de autoridade e sabendo que têm que ser diferentes das meninas; as meninas são mais maleáveis e delicadas (depoimento da mãe do Lucas).

Eu acredito que educar um menino é completamente diferente de educar uma menina. As meninas são mais meigas e os meninos querem ser mais donos do nariz (depoimento da mãe da Amanda).

Sim, eu acho que em alguns casos é muito mais fácil educar uma menina do que um menino. Sendo menina, nós, mulheres, ensinamos do nosso jeito, os nossos gostos, os nossos interesses (depoimento da mãe do Matheus).

Sim, um menino tem que ter uma educação que o ajude a crescer e tornar-se um homem de bem, humilde e responsável para ser um chefe de família, e a menina tem que ser honesta, educada e de bem, para ser uma boa mãe e mulher de família (depoimento da mãe do Igor).

Muito diferente, pois as meninas sofrem mais preconceitos e têm muito mais responsabilidades que os meninos (depoimento do pai da Jaqueline).

Essas respostas entrecruzam-se a outras questões já tratadas. Refiro-me à idéia de que a referência do adulto, suas posições, seus exemplos, suas condutas, seus valores são muito importantes para as crianças cristalizarem suas identidades.

Creio ser viável, nesse momento, pôr em evidência que a família é um espaço significativo para analisar as construções de gênero. O núcleo familiar constitui um eixo onde se edificam e se concretizam as desigualdades entre homens e mulheres, sendo essas atravessadas por relações de poder. No tocante à família, o gênero funcionou como uma lente que permitiu a visualização de uma série de aspectos, mostrando uma diversidade de posições, lugares e papéis complementares entre pais/mães. A esse respeito, vale ainda considerar que testemunhei também algumas experiências de construção igualitária de gênero no espaço doméstico e no cuidado e educação dos/as filhos/as, resultado da articulação de um conjunto de fatores onde foram desconstruídos os referenciais tradicionais dos papéis e representações do masculino e do feminino.

O ponto nodal dessa discussão é a concepção de que, no contexto das relações familiares, as crianças vão sendo socializadas, vivenciando e associando modelos que lhes ensinam a constituírem-se como meninos e meninas e a incorporarem o processo de tornar-se homem ou mulher.

CAPÍTULO IV



CAPÍTULO IV – REVELANDO AS REPRESENTAÇÕES DE MASCULINIDADE E FEMINILIDADE QUE ORIENTAM AS CRIANÇAS

[...] Entre a “sociedade pensante” dos adultos e a emergência da criança enquanto ator social existe um processo de construção que merece ser entendido (DUVEEN, 1995, p.279).

Tentarei descortinar, ao longo desse capítulo, que referenciais as crianças manifestam quando falam de gênero, ou melhor, que representações de masculinidade e feminilidade meninos e meninas apresentam. Reiterando o mesmo pensamento de Gerard Duveen (1995), considero bastante relevante entender que percepções são assumidas ou que caminhos se revelam, no período da infância, no processo de construção de ser homem ou mulher. Proponho entender essas relações a partir de um olhar não-adultocêntrico.

Nessa perspectiva, merece evidência também as palavras de Sayão (2003), quando diz que “[...] meninos e meninas são nossos referentes empíricos e estudá-los a partir deles/as próprios/as implica conhecer melhor suas trajetórias e contextos de vida” (p.83).

Apresento alguns dados das crianças pesquisadas, que, como sujeitos sociais, não podem ser entendidas fora dessas dimensões. Os meninos e as meninas que participaram da pesquisa, freqüentavam a 3ª série do Ensino Fundamental e estavam na faixa etária dos 9/10 anos de idade¹⁴. A turma era composta por 30 crianças, sendo 18 meninos e 12 meninas. De modo geral, originavam-se de grupos sociais que possuem baixa renda, salvo algumas exceções. A maioria dos/as alunos/as demonstrou ser extrovertida e sociável, interagindo bem entre eles/as e comigo (pesquisadora). Manifestaram interesse em conversar, discutir, expor suas opiniões e escutar o/a colega.

¹⁴ Refiro-me à época em que os dados foram coletados, no ano de 2005.

1. “Todo mundo chora, até o homem chora, porque ele tem sentimento”

Serge Moscovici (1978) propõe que o conceito de representação social se refere a um conjunto de definições, explicações e propostas formadas na vida cotidiana. Essa simbolização apresenta uma forte repercussão na sociedade, uma vez que se trata de idéias socialmente elaboradas. O autor enfatiza que as representações são “uma modalidade de conhecimento particular”, as quais buscam organizar os comportamentos e a comunicação entre os sujeitos. Esse sistema também pretende interpretar a realidade, ordenando as relações do indivíduo com o mundo e guiando suas condutas no meio social. Assim, a representação é uma ação simbólica de um sujeito em relação a um mundo, e seu processo de produção é sociável.

O pesquisador explica que cada grupo poderá comportar-se de modo diferente com um mesmo objeto. Ressalta também que as simbolizações sociais não podem ser entendidas como assuntos duradouros, significados que, uma vez fabricados, se convertem como uma idéia central que não se sujeita a mudanças. Ao contrário, a representação possui aspectos maleáveis que podem ser objetivados ou não, ou seja, novos elementos vão apontando, oscilando ou não as concepções e os conceitos que já estão firmados no sujeito. Por isso, as representações não são estanques e transcendem do aparente, encontrando-se expostas às mudanças sociais e às modificações na dinâmica das relações entre os grupos.

Moscovici (1978) elucida que caracterizar uma representação pressupõe admitir que ela é criada, engendrada e partilhada por um grupo de pessoas num determinado meio e que são, ao mesmo tempo, um produto e um processo da cristalização do ambiente social.

Imbuído do mesmo entendimento de Moscovici (1978), Jorge Vala (1986) reflete a respeito de que

[...] as representações são sociais, não pela sua extensão, mas porque emergem num dado contexto social; porque são elaboradas a partir de

quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social, partilhados pelos diferentes grupos sociais; porque se constituem e circulam através da comunicação social; e porque refletem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção (VALA, 1986, p.20).

Sandra Jovchelovitch (1995) afirma que “[...] os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (p.79).

A autora ainda explica que

[...] As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público. Dessa forma, elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais. E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo (JOVCHELOVITCH, 1995, p.81).

Seguindo essa mesma idéia, Minayo (1995) sustenta que as representações podem ser percebidas como categorias de pensamento que enunciam a realidade, interpretam-na, fundamentando-a ou questionando-a. Elas podem manifestar-se em palavras, condutas e sentimentos que se institucionalizam no meio social. A autora destaca que as representações sociais possuem “núcleos positivos de transformação e de resistência nas formas de conceber a realidade” (p.109). Nesse sentido, precisam ser analisadas criticamente, uma vez que estão relacionadas às situações autênticas de vida.

Para Amaral (1997, p.17), a representação social é o “[...] produto da relação que um indivíduo, detentor de experiências e conhecimentos próprios, [...] estabelece com uma realidade que ele interpreta”. Elas são constituídas através de um processo contínuo de fabricações construídas no cotidiano social e apontam como os indivíduos demonstram seus

valores, suas atitudes, suas percepções, suas posturas diante do que vivenciam no mundo, ou melhor, nos diferentes ambientes sociais.

Há ainda outro aspecto da reflexão de Amaral (1997) que eu gostaria de chamar a atenção. A autora enfatiza que as representações de gênero das crianças são resultado tanto do processo de interação como de pertencimento a grupos determinados, como a família e a escola, além de outros:

[...] compreende-se o fato da representação social de gênero como um processo contínuo de produções simbólicas, seja de imagens, linguagem, atitudes e relações. Ao mesmo tempo ela se constitui a partir de duas dimensões: a dimensão de contexto, em que o sujeito constrói suas representações dadas as situações de estímulos e de interação social, e a dimensão de pertencimento, em que o processo de elaboração de idéias, valores e modelos do sujeito são inerentes ao grupo a que pertencem (AMARAL, 1997, p.19).

É importante mencionar que as representações de gênero são organizadas no processo interno das práticas diárias, sucedendo-se por meio do agrupamento das estruturas do mundo social do qual as crianças participam. No decorrer de suas vivências, meninos e meninas associam esquemas classificatórios que compõem o processo de construção de suas representações.

A argumentação de Duveen (1995) reflete claramente que as crianças estruturam suas percepções a partir da interação que estabelecem com o mundo. O autor afirma que meninos e meninas formam uma identidade de gênero de acordo com os elementos que estão ao seu redor e que explicam o ser homem e o ser mulher. Ao articular essas questões, o pesquisador conclui que as representações necessitam ser entendidas a partir do contexto em que são formadas e de acordo com sua funcionalidade nas interações sociais do dia-a-dia.

[...] Inicialmente a criança figura como objeto para representações de gênero que outros sustentam, e é apenas gradualmente que ela começa a internalizar essas representações. Ao assim o fazer, a criança também chega a identificar

sua posição própria dentro de um mundo estruturado por essas representações.[...] Representações de gênero fornecem uma referência importante através da qual a criança adquire uma identidade que lhe permite situar-se no mundo social (DUVEEN, 1995, p.266).

O trabalho de Heleieth Saffioti (2004) explora como as distinções são delegadas aos homens e às mulheres no processo de cristalização das representações de gênero:

No plano das representações existe, assim, uma verdadeira gramática sexual, indicando as condutas aceitas para homens e os comportamentos admitidos para mulheres. Essas indicações não se fazem apenas a partir da sociedade em relação aos indivíduos, mas estão inscritas na própria psique [...] O gênero participa, portanto do processo de construção do sujeito, da mesma forma que a raça/etnia e a classe social (SAFFIOTI, 2004, p.37).

Kathryn Woodward (2000) explica que a representação abrange as práticas de significação e os sistemas simbólicos que determinam os significados e situam os sujeitos. A autora aponta que é por meio das interpretações criadas que o indivíduo percebe sentido à sua experiência e àquilo que é. Este raciocínio implica a idéia de que a representação, entendida como um processo cultural, institui identidades coletivas e individuais.

Outra questão abordada pela pesquisadora é que as identidades são produzidas e marcadas pela diversidade. “Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (p.39-40). A idéia é que a diferença é um elemento fundamental dos sistemas classificatórios que produzem os significados.

Analisando as relações entre identidade e diferença, Silva (2000) indica que elas são percebidas como auto-referenciadas e que as afirmativas sobre “diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” (p.75). O autor cita o exemplo da declaração de um sujeito que expressa sua identidade dizendo que é brasileiro. Essa certificação implica uma ampla corrente de “negações”, de frases negativas de

diferenças. Apóia-se na afirmação “sou brasileiro”, a idéia de que “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês”, entre outras. Nessa perspectiva, “identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (p.75) e são originadas nas relações culturais e sociais.

Nesse sentido, desde o nascimento, as crianças se deparam com um mundo estruturado pelas representações e são com estas que elas se desenvolverão. As posições que as crianças assumem e com as quais se identificam, estabelecem suas identidades. Confirmar a identidade significa dizer “o que somos” e “o que não somos”, sempre manifestando distinções. Os depoimentos sobre identidade e diferença demonstram quem está incluído e quem está excluído, quem pertence e quem não pertence, marcando fronteiras e declarando relações de poder.

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja - identidade e diferença - aí está presente o poder. [...] São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2000, p. 81-82).

O autor questiona os binarismos em torno dos quais as identidades são organizadas. Ressalta ainda que a normalização é uma maneira hábil e sutil através da qual o poder se expõe no campo da identidade e da diferença. Essa afirmação exprime, em suas proposições concretas, que normalizar traduz-se em escolher uma identidade específica como padrão em relação a outras identidades hierarquizadas e avaliadas. Nos apontamentos de Silva (2000), a identidade e a diferença são dependentes da representação. “[...] É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’” (p.91).

Por isso, refletir a respeito da identidade e da diferença implica questionar os sistemas de representação que lhes dão apoio e confirmação.

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p.96-97).

No contexto geral dessa discussão, é possível dizer que as identidades são complexas, não são fixas e estão sempre em processo, sendo re-posicionadas e constituídas dentro da representação.

Nesse sentido, proponho algumas considerações sobre a discussão realizada com as crianças a respeito do livro *Faca sem ponta galinha sem pé*, mostrando como as categorias da identidade de gênero são manifestadas. As questões que fui levantando na discussão, tinham o objetivo de visibilizar como as crianças re-interpretavam ou re-elaboravam algumas situações apresentadas na história.

Esta é a história de dois irmãos [...] um menino, o Pedro. E uma menina, a Joana. Eles viviam com os pais, seu Setúbal e dona Brites. E os problemas que eles tinham não eram diferentes dos problemas de todos os irmãos. Por exemplo... Pedro pegava a bola para ir jogar futebol, lá vinha Joana:

- Eu também quero jogar!

Pedro danava:

- Onde é que já se viu mulher jogar futebol?
- Em todo lugar.
- Eu é que não vou levar você! O que é que meus amigos vão dizer?
- E eu estou ligando pro que os seus amigos vão dizer?
- Pois eu estou. Não levo e pronto! (ROCHA, 2005, p.2-3).

A respeito dessa parte do texto, destaco algumas falas que impulsionaram a conseqüente reflexão da história, o qual também me convida a olhar e perceber como os meninos e as meninas expressam as questões de gênero. Uma observação pertinente é que as crianças se identificaram com algumas cenas do texto e ressaltaram alguns exemplos de situações vivenciadas por elas:

Tenho um irmão que se chama Daniel. Certo dia ele foi jogar futebol e eu queria ir também, só porque sou menina ele não deixou. Então eu fui jogar vôlei com as minha amigas e ele queria ir. Eu deixei, não tem nada de mais o menino jogar vôlei e menina querer jogar futebol (depoimento da aluna Gabriela).

Eu acho certo quando meu pai não deixa minha irmã ir assistir a um jogo de futebol. Está tendo muita violência nesses jogos, tem gente que até morreu. Eu acho que ele não tem que deixar mesmo, porque ela é mulher, é muito perigoso. Só eu e meu pai podemos ir ver o jogo, porque eu sou homem e eu sei me defender (depoimento do aluno Luís).

Não é porque sou homem que sou mais sabido, que sei jogar melhor futebol. O Vítor falou que mulher não pode jogar futebol porque ela não sabe jogar bola. Eu acho que não é isso, porque a mulher pode jogar futebol, pode aprender, pode treinar (depoimento do aluno Guilherme).

Essas argumentações desvelam os limites dos papéis de gênero socialmente atribuídos a homens e mulheres. A aluna aponta que não concorda com a opinião do irmão de que ela não pode jogar futebol. Já a declaração do Luis é muito interessante, pois mesmo sem entender, ele já incorporou a idéia de que o espaço do jogo é legitimado como próprio dos homens. Além disso, sua fala enfoca que é o seu pai que não deixa a irmã assistir ao jogo de futebol, o que permite constatar que as crianças vão formando suas representações a partir dos modelos, idéias, posicionamentos que lhes são apresentados.

Concordo com Whitaker (1995) quando ressalta que

[...] Interessa-me focar essa criança sociologicamente, isto é, como um ator social (que se diferencia em dois atores distintos: o menino e a menina)-alguém que, entrando em contato permanente com um sistema de referências e valores [...], aprende a se representar como gênero (WHITAKER, 1995, p.35).

A exposição das idéias do aluno Guilherme merece alguns comentários. O gênero não contém uma essência a ser descoberta, mas é antes o resultado de significados e de práticas que foi socialmente aprendido. Talvez suas palavras expliquem novas maneiras e abram novas possibilidades de ser menino ou menina: “O Vítor falou que mulher não pode jogar futebol

porque ela não sabe jogar bola. Eu acho que não é isso, porque a mulher pode jogar futebol, pode aprender, pode treinar”.

Para elucidar outros aspectos enfocados em minhas análises, recorro a outro momento da história *Faca sem ponta galinha sem pé*:

Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando.

- Que é isso? – espantava-se seu Setúbal. – O que foi que aconteceu?

- Foi o Carlão! Foi a besta do Carlão! Me pegou na esquina – choramingava Pedro.

Seu Setúbal ficava furioso:

- E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte lá já já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!

Pedrinho desapontava:

- Eu estou chorando é de raiva! É de ódio!

Joana se metia:

- Homem é assim mesmo! Quando a gente chora é porque é mole, é boba, é covarde. Agora, homem quando chora é de ódio...

Pedro ficava furioso, queria bater na irmã.

Dona Brites entrava no meio:

- Que é isso, menino? Numa menina não se bate nem com uma flor... (ROCHA, 2005, p.5 -7).

Nesse diálogo é possível apreender um exemplo de como as crianças participam do processo de construção de representações masculinas e femininas. O pai ensina para o filho que “homem não chora” e a mãe, que “numa menina [mulher] não se bate nem com uma flor”. A irmã, por sua vez, aproveita o choro do irmão para dizer que, quando mulher chora, “é porque é mole, boba, covarde”; no entanto, quando é o homem que chora, sua justificativa é: “estou chorando de raiva, de ódio”.

Entre tantos depoimentos, saltaram-me aos olhos esses testemunhos das crianças que acentuam como as identidades dos meninos e das meninas vão sendo reguladas:

Um dia, o Felipe bateu no meu irmão, ele chegou em casa chorando. O meu pai ficou bravo e falou: “E você saiu correndo? Volta lá e bate nele. Pode parar de chorar porque homem que é homem não chora” (depoimento da aluna Camila).

Tenho um amigo e nós brincamos bastante, mas em algumas coisas discordamos. Um dia, ele estava jogando bola na rua onde eu moro e eu queria jogar também, mas ele não deixou eu jogar porque ele falou que eu sou menina. Eu fiquei sentada na calçada olhando os meninos jogarem. Aí meu amigo começou a chorar porque um moleque que se chama Júnior bateu nele, e eu “zuei” dele porque estava chorando e ele ficou com raiva de mim e queria me bater, mas eu saí correndo (depoimento da aluna Amanda).

Um dia, quando estava me trocando e saí do quarto, meu irmão disse: “Oi, menininho”. E eu perguntei: “Por que menininho? Eu não sou homem”. Ele falou: “Ah, porque é só homem que usa roupa azul”. No dia seguinte, eu sem querer bati a mão na testa dele, e ele começou a chorar e então eu disse dando gargalhadas: “Ah, está chorando é? Pois homem que chora é mulherzinha”. Quando eu disse isso, ele parou de chorar (depoimento da aluna Sara).

Homem pode chorar porque ele tem sentimento igual à mulher. Se a mulher assistir a um filme triste ela vai chorar; e o homem se assistir a um filme triste ou sentir alguma dor, ele também vai chorar. Todo mundo chora, até o homem chora, porque ele tem sentimento (depoimento do aluno Alex).

Essas declarações mostram que caminhos se revelam quando meninos e meninas ganham voz. Tentarei dar forma a minha reflexão: a leitura da história *Faca sem ponta galinha sem pé* abriu um espaço para as crianças mostrarem suas experiências e, ao mesmo tempo, apresentarem as fronteiras de como manifestam suas representações de gênero.

É necessário estender essa discussão para a especificidade dos significados e os mecanismos de poder que envolvem essas falas. Primeiro, torna-se evidente a enorme pressão que os meninos sofrem para “não chorar”, correspondendo aos papéis de gênero socialmente construídos. No entanto, o ponto mais significativo se confronta com a fala do Alex: “Todo mundo chora, até o homem chora, porque ele tem sentimento”. Essa reflexão lança luzes para mostrar que outras imagens vão sendo construídas, ou melhor, de que a formação da identidade masculina é uma fabricação movediça, é um processo em movimento.

Moore (2000) expressa que cada indivíduo apresenta uma história pessoal, e é o cruzamento dessa narrativa com ocorrências, discursos e identidades coletivas que se exhibe à problemática relação entre construção e práxis, e entre o social e o pessoal. Nesse sentido, explica que o indivíduo é marcado pelo gênero, e suas experiências contêm um significado

que é informado pela fala e pela prática. A autora preconiza que: “[...] não podemos ser plenamente sabedoras nem dos determinantes inconscientes nem dos determinantes sociais da identidade de gênero, mas podemos estar certas de que ela não é simplesmente uma identidade passiva adquirida pela socialização” (p.20).

É possível adicionar a estas reflexões outro momento da história:

Quando Joana subia na árvore para apanhar goiaba, Pedro implicava:
- Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque.
- Moleque é o seu nariz! – gritava Joana. – Você toda hora está em cima da árvore, por que é que eu não posso?
- Não pode porque é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com conversa mole, não! Mulher é mulher, homem é homem! (ROCHA, 2005, p.8).

Gostaria de analisar mais detidamente essa particularização com o depoimento dessas alunas:

O meu irmão de vez em quando é legal, mas quase todos os dias ele é muito chato. Quando eu quero brincar com ele de carrinho, ele deixa, mas eu não posso brincar do jeito que eu gosto porque ele manda-me parar, e fala que eu estou brincando igual menino. Eu acho que os meninos são mais corajosos e eu gostaria de ser como os meninos porque eles são mais fortes e não têm medo, já as meninas não são assim (depoimento da aluna Tais).

Tem mulher que é mais forte do que homem. Eu já vi uma luta na televisão em que a mulher ganhou do homem (depoimento da aluna Carolina).

Eu acho que mulher pode trabalhar fora de casa, mas a minha mãe quer trabalhar e o meu pai não deixa. Ele fala que lugar de mulher é dentro de casa. Quando eu crescer, eu vou trabalhar, eu não vou ficar só limpando a casa (depoimento da aluna Vanessa).

A mensagem que a Tais transmite no seu depoimento indica como as relações de poder permeiam o processo de socialização. Sua fala deixa entrever o desejo de vivenciar outra forma de ser feminina: “eu gostaria de ser como os meninos porque eles são mais fortes e não têm medo”. Esse trecho também serve como exemplo para perceber como os referenciais de gênero vão sendo construídos na mente infantil.

Não se pode deixar de analisar as palavras da Carolina: “tem mulher que é mais forte do que homem”, e da Vanessa: “Eu acho que mulher pode trabalhar fora de casa”. Essas declarações reafirmam o que outras crianças já apontaram: as categorias de gênero, apesar de fortemente caracterizadas, não são estanques, uma vez que as concepções infantis resignificam a cultura de gênero hegemônica. Aproveitando-me dessas idéias, acrescento que meninos e meninas atribuem uma multiplicidade de sentidos às suas representações.

Arlete Costa (2004) explica que, a partir dos incentivos culturais que recebem de diferentes instâncias, as crianças realizam mudanças, alterações, reorganizando e esclarecendo os fatos de acordo com suas possibilidades e experiências, ou seja, originando uma cultura própria, com os sinais da infância.

2. “Eu queria me transformar em menino para poder bater”

Há um aspecto importante que faz dessa história uma tarefa bem interessante – o fato de o menino transformar-se em menina, e vice-versa:

Um dia... tinha chovido muito e os dois vinham voltando da escola.
De repente Pedro gritou:
- Olha só o arco-íris! [...]
Joana se riu:
- Tia Edith disse que se a gente passar por baixo do arco-íris, antes do meio-dia, homem vira mulher e mulher vira homem...
- Que besteira! – disse Pedro. – Quem é que acredita numa coisa dessas?
E os dois se deram as mãos e correram, correram, na direção do arco-íris. E de repente pararam espantados. [...]
- O que aconteceu? – perguntou Joana.
E a voz dela saiu diferente, parece que mais grossa...
- Sei lá! – disse Pedro.
Mas parou depressa, porque ele estava falando direitinho como uma menina. E os dois se olharam muito espantados... E correram para casa.
Vocês podem imaginar o rebuliço que foi na casa deles quando contaram o que tinha acontecido. [...]
O pai e mãe de Joana e Pedro ficaram conversando até de madrugada. [...]
E o nome deles? – perguntou seu Setúbal. – Como é que fica?

- É mesmo! – choramingou dona Brites. – A Joanelha, meu Deus, que tinha o nome da minha mãe, agora vai ter que se chamar Joano! [...] E o Pedro, que horror! Vai ter que se chamar Pedra (ROCHA, 2005, p.11-16).

Essa situação apresentada condensa a um novo questionamento e abre caminhos para entender como a alteridade se manifesta.

A palavra alteridade possui o prefixo *alter* do latim e significa colocar-se no lugar do outro, dialogar com o outro. Ao longo da História da Filosofia, o conceito de alteridade assumiu diversos sentidos, como ser do outro, ser outro, atitude para com o outro, existência do próximo, realidade do outro e reconhecimento do outro. Como se vê, só existe alteridade quando percebo o outro como outro e a diferença do outro em relação a mim (MANCCE, 1994).

Denise Jodelet (1998), no texto *A alteridade como produto e processo psicossocial*, discrimina a “alteridade de fora”, ou seja, aquilo que é afastado, estranho de uma determinada cultura, e a “alteridade de dentro”, entendida como o conjunto das diferenças dentro de um mesmo grupo cultural ou social. A autora explica que é necessário assimilar os diversos espaços que são estabelecidos nas relações com o outro, as distintas categorias, ordens de proximidade desse outro em uma realidade social.

A pesquisadora traz a discussão de que a “alteridade só pode ser analisada tendo como pano de fundo as condições que estruturam as relações sociais, em um contexto plural” (p.65). Nessa perspectiva, reforça que é importante compreender a questão eu-outro no contexto das diferentes maneiras de sociabilidade e das manifestações concretas assumidas na relação com o outro na vida diária. Para a autora, os processos simbólicos e materiais manifestados pelos grupos sociais são responsáveis pela construção da alteridade.

Luiz Paulo Lopes (2002) ressalta que a alteridade molda e cria o que dizemos e como nos percebemos diante do que o outro representa para nós. “[...] Ao mesmo tempo em que

levamos em consideração a alteridade quando nos engajamos no discurso, também podemos alterar o outro e o outro pode nos modificar” (p.94).

Ao discorrer sobre o conceito de alteridade, pergunto: Como as crianças imaginam vivenciar a experiência mostrada na história? O que revelam sendo “Pedras” ou “Joanos”. Eis o que meninos e meninas responderam:

Transformar-me em uma menina, como minha irmã, tem muitas vantagens, como ser mimada, carinhosa, muito obediente, mas são poucas as vantagens perto das desvantagens, que seria não poder brincar na rua, ficar soltando pipa e teria que ajudar no serviço de casa (depoimento do aluno Carlos).

Se o que aconteceu na história acontecesse comigo, eu me sentiria muito mal, porque eu não queria fazer o que as meninas fazem, porque as meninas só sabem brincar de boneca e dançar músicas bestas. Elas não entendem nada de homens. Ser menino é muito legal e ser menina é chato. As brincadeiras dos meninos são mais divertidas (depoimento do aluno Murilo).

Se acontecesse isso comigo, como na história, eu me sentiria mal e esquisita, porque os homens são muito chatos e não sabem se cuidar, já as mulheres são delicadas, bonitas e legais. O que seria dos homens e do mundo sem as mulheres? (depoimento da aluna Jaqueline).

Transformar-me no meu irmão seria muito bom porque a minha mãe deixa-o fazer tudo o que ele quer. Ela fala que ele pode porque é homem, ele é valente (depoimento da aluna Larissa).

Eu gostei dessa idéia! Transformar-me em homem seria bom porque os homens sempre querem mandar em tudo e as mulheres sempre deixam (depoimento da aluna Daiane).

Eu queria me transformar em menino para poder bater. Eu falei para minha mãe que eu queria bater em uma outra menina. Ela falou “você está doida”, “menina não fica batendo”. Mas para o meu irmão ela não fala nada quando ele bate em alguém (depoimento da aluna Beatriz).

Discuto, neste momento, como a prática alteritária contribui para instituir uma relação construtiva com o diferente, uma vez que o sujeito aprende a se identificar e entender o contrário, revelando suas características e especificidades. Essa experiência é fundamental, pois nessa relação a criança se projeta e se espelha no lugar da outra.

A primeira questão a ressaltar é que me interessa situar esses discursos pelos caminhos de uma interpretação suficientemente aberta para não excluir a eventualidade de outras leituras. Neste âmbito, é preciso acentuar que os depoimentos das crianças reforçam as diferenças entre os sexos. Essa tentacular teia de modelos, referências e influências é o reflexo de um lento processo que permite entender como as meninas e os meninos se relacionam de acordo com as questões de gênero.

Ao articular essas questões, Barrie Thorne (1993, apud LOURO, 1997), conclui que a interação com as fronteiras de gênero, ou melhor, a proximidade, a relação com o outro, pode tanto sacudir ou enfraquecer o sentido da diferença como também pode, ao contrário, dar mais força às distinções.

Ecos ou reflexos dos fragmentos das falas das crianças me permitem questionar que as meninas percebem mais vantagens em serem meninos do que o contrário. Atente-se, por exemplo, que elas expressam o desejo de romper com alguns enquadramentos de papéis de gênero o qual se entrelaça com os fortes dispositivos de poder: “Eu queria me transformar em menino para poder bater”; “Transformar-me em homem seria bom porque os homens sempre querem mandar em tudo”. Nesse sentido, esses dados podem fornecer indicadores das concepções das crianças e mostram como as mesmas variam o comportamento de gênero, não aceitando que as identidades sejam padronizadas.

Apraz-me destacar que a alteridade proporciona um olhar interior a partir das diferenças. É essencial reconhecer o lugar do “outro” para melhor entender como se formam as representações dos sujeitos, pois a experiência de um sexo sempre está relacionada à experiência de outro.

3. "O melhor de ser menina é que elas podem brincar de muitas coisas que nós, meninos, não podemos"

Na discussão desenvolvida com as crianças a partir do livro *Menino brinca de boneca?* (RIBEIRO, 2001), dois momentos se destacam para serem interpretados. Primeiro, quando os meninos respondem o que é melhor e o que é pior em ser menina. E segundo, é o exercício contrário, que é como as meninas definem o que é melhor e o que é pior em ser menino.

Através das palavras de Maria Isabel Leite (2002), o jogo da alteridade pode ser descrito da seguinte maneira:

É o outro quem me constitui sujeito, quem me mostra quem sou – é na relação com o diferente de mim que vou alicerçando ou desconstruindo hipóteses, modelos. A possibilidade de experienciar sentimentos fortes e contraditórios, coloca-me em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indizível e viver o imaginável [...] (LEITE, 2002, p.66-67).

Esse encontro que coloca o outro, no caso o outro sexo em evidência, foi expresso pelos meninos. As mais relevantes manifestações foram:

O melhor de ser menina é que as meninas são bonitas, brincam de boneca e casinha. É que elas podem brincar de muitas coisas que nós meninos não podemos (depoimento do aluno Carlos).

O melhor de ser menina é poder brincar de boneca, andar de patins, se maquiar. O melhor de ser menina é brincar de casinha e arrumar-se, colocar brinco, pulseira e anel (depoimento do aluno Igor).

O melhor de ser menina é não apanhar e obedecer. É fazer o dever da escola, pensar em estudar, ser organizada e respeitar as amigas (depoimento do aluno Luís).

O pior de ser menina é que elas não podem brincar com as amigas na rua, elas têm que lavar a louça e limpar a casa (depoimento do aluno Carlos).

O pior de ser menina é tirar nota vermelha e fazer fofoca. É ser metida e chata. É que elas não podem jogar bola (depoimento do aluno Vítor).

O pior de ser menina é que elas apanham dos meninos, mas muitas vezes os meninos se dão mal. Também é ter que ajudar no serviço de casa, cuidar do irmão menor (depoimento do aluno Murilo).

O pior de ser menina é ter muita frescura e ser briguenta, é ficar falando palavrões. Responder para a professora e para os pais (depoimento do aluno Rodrigo).

Na construção desse modo de ver, é importante apreender como os meninos olham e interpelam a imagem da menina. Conforme os apontamentos até agora realizados, a alteridade abre espaço para entender a heterogeneidade, a diferença. Os meninos apontam significados a respeito da representação feminina que me convidam a estar em posição de escuta, evitando qualquer tipo de engessamento identitário.

É por via de um olhar interpelador que os meninos enunciam diferentes mensagens: “elas [meninas] podem brincar de muitas coisas que nós meninos não podemos”; “o melhor de ser menina é poder brincar de boneca, andar de patins, se maquiar”; “o pior de ser menina é que elas não podem brincar com as amigas na rua, elas têm que lavar a louça e limpar a casa”. Conforme se pode observar em suas falas, a identidade dos meninos forma-se pela existência da alteridade, de um poder que constrói e desconstrói interações sociais.

A interpretação do feminino por parte do universo masculino me fez refletir a respeito de um lugar não-cooptado pela normatividade das representações, ou seja, o olhar dos meninos para as meninas não comporta simplesmente uma noção de gênero culturalmente moldada, mas é um retrato que apresenta uma dinâmica diferente, um campo, talvez menos imaginável, no qual os depoimentos oferecem pistas para recriminar modelos preestabelecidos. Em outras palavras, quando os meninos assinalam que o melhor de ser menina é que elas “podem” brincar de boneca, é como se eles quisessem dizer ou questionar por que também não têm essa possibilidade de divertir-se com a boneca, ou que não é certo que só as meninas tenham de limpar a casa e lavar a roupa ou, ainda, contestar por que as meninas não podem também brincar na rua e soltar pipa.

Numa análise mais profunda, Louro (1997) manifesta que

[...] Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado - os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados (LOURO 1997, p.67).

4. "O melhor de ser menino é que eles brincam de carrinho, brincam de bola, soltam pipa, brincam de bolinha de gude e andam descalço"

Merecem evidência, nesse momento, alguns pontos que elucidam como as meninas olham para o outro, no caso, que visão elas apresentam dos meninos.

O melhor de ser menino é que eles brincam de carrinho, brincam de bola, soltam pipa, soltam avião de brinquedo, brincam de bolinha de gude e andam descalço (depoimento da aluna Flávia).

O melhor de ser menino é poder brincar, correr na rua, soltar pipa e não precisar ficar trancado em casa. É mandar nas irmãs e quase mandar em casa (depoimento da aluna Gabriela).

O melhor de ser menino é ganhar vários carrinhos de controle remoto. É poder jogar bola e videogame. Ele pode brincar e não se preocupa com as coisas de casa (depoimento da aluna Daiane).

É bom ser menino porque poder correr, pular a vontade. É ter mais liberdade. O menino pode ficar na rua e a menina não (depoimento da aluna Carolina).

O pior de ser menino é que eles sempre levam bronca da professora e vão para a diretoria e eles só ficam conversando (depoimento da aluna Flávia).

O pior de ser menino é que o menino não obedece, quando está na rua faz muita bagunça, arte e acaba apanhando. É brigar na escola e bater nos colegas (depoimento da aluna Gabriela).

Creio que esses depoimentos atingem fronteiras que põem em questão a importância da significação da própria igualdade de gênero. Nessa perspectiva, as meninas apresentam um discurso que confronta as posições estáticas de papéis atribuídos a cada sexo.

Para entender esse debate, é necessário apresentar os limites do que é reconhecível contra aquilo que ainda não foi proclamado. Assim se reforça, quando considerada sob este

ângulo, que a alteridade significa que o outro é internalizado por mim mesmo, e esse retrato evidencia tópicos, focos que podem ser transformados em passíveis de serem analisados. A mais relevante e avançada manifestação por parte das meninas explora a possibilidade de que os pólos binários podem ser deslocados, como também que os mecanismos de diferenciação de gênero podem ser remanejados.

E aqui chamo a atenção para um ponto: o olhar das meninas para os meninos interioriza diversas expectativas. “O melhor de ser menino é que eles brincam de carrinho, brincam de bola, soltam pipa, brincam de bolinha de gude e andam descalço”; “O melhor de ser menino é ganhar vários carrinhos de controle remoto. Ele pode brincar e não se preocupa com as coisas de casa”; “O pior de ser menino é que eles sempre levam bronca da professora e vão para a diretoria e eles só ficam conversando”. Parece apropriado questionar que sentidos atravessam essas falas ou, ainda, o que perpassa a apresentação dos rígidos estereótipos de gênero.

Para aclarar esses significados, configuro que o discurso das meninas, que está mergulhado em relações de poder, abre caminho para dizer que são urgentes maiores renovações no modo como as relações de gênero vão sendo postas em cena. Por que não presentearmos as meninas com carrinhos de controle remoto? Que mal há em meninas andarem descalço ou jogarem bolinha de gude? Por que será que os meninos levam mais “brincas” da professora? O que essas diferenças expressam segundo o imaginário feminino?

No embate entre essas alteridades, as representações das meninas sobre o masculino podem ser uma tentativa de trazer à tona uma negociação com as diferentes relações de gênero e poder, o que implica uma reconfiguração dos atributos culturalmente associados ao feminino e ao masculino.

Gostaria de referir ainda o seguinte: a partir da produção da alteridade, é possível compreender as representações que os meninos constroem sobre o feminino e as

representações que as meninas constroem sobre o masculino. Talvez aí se configure o descortinamento de que a identidade de gênero pode ser vista como uma metamorfose, pois meninos e meninas mostraram um modelo fluido e contingente de masculinidade e feminilidade, e apresentaram que novos cenários podem ser construídos no curso de suas socializações.

5. “Não existe brincadeira só de menino ou só de menina”

E é valendo-me desse preceito que adentro em outra conversa apresentada na história

Faca sem ponta galinha sem pé:

Joano e Pêdra estavam brincando e rindo, como se nada tivesse acontecido, disfarçando para que os pais não se preocupassem ainda mais do que já estavam preocupados. Mas assim que saíram de casa ficaram sérios. Eles não sabiam como é que iam fazer na escola. Logo na esquina, Pedro, quer dizer, Pêdra, que agora era menina, deu o maior chute numa tampinha de cerveja que estava no chão.

- Vamos parar com isso? – disse Joano. – Menina não faz essas coisas.

- E eu sou menina? – reclamou Pêdra.

- É, não é?

- Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela...

- Ué, eu também tinha vontade de fazer tudo isso e você dizia que menina não podia – reclamou Joano.

- Mas é que todo mundo diz isso – disse Pêdra. – Que menina não joga futebol, que mulher é dentro de casa... [...]

- Ah, mas agora eu posso chorar à vontade, posso fazer fita, posso ter medo do escuro... [...] E eles ficaram ali, uma porção de tempo, discutindo a situação (ROCHA, 2005, p.17-20).

Ao repensar as fronteiras do comportamento de gênero, Pedro e Joana repensam as distintas maneiras de ser homem ou mulher e descobrem que é possível vivenciar outras formas de viver e sentir a masculinidade e a feminilidade. Sobre isso Costa (2004) opina que “o poder não está concentrado nas mãos dos meninos, contrariando a sociedade ocidental e

machista em que vivemos; mas também não está com as meninas. O poder entre as crianças oscila entre ambos, de acordo com cada situação” (COSTA, 2004, p.117).

Esse aspecto é recorrente nestas falas:

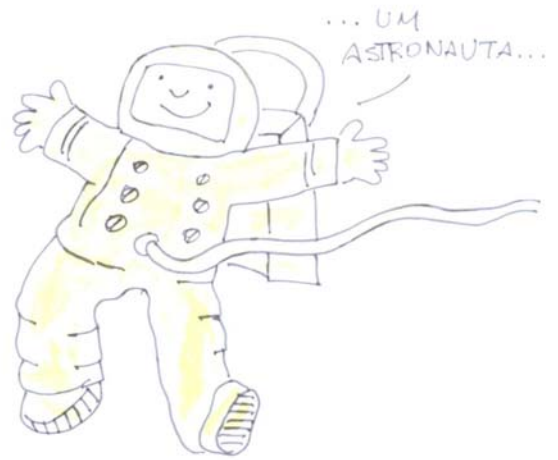
Eu tenho vontade de cozinhar e lavar a louça, mas a minha mãe não deixa. Ela fala que menino tem que brincar de futebol, de pião, tem que brincar e fazer as coisas que os homens fazem (depoimento do aluno José).

Mesmo os sexos sendo diferentes, as crianças aprenderam que elas podem brincar de tudo, que não existe brincadeira só de menino ou só de menina, que eles podem se vestir com as mesmas cores. Minha prima joga futebol e eu acho que os meninos e as meninas podem fazer qualquer esporte (depoimento da aluna Flávia).

Comprova-se que as crianças, enquanto atores sociais, manifestam determinados discursos que promovem transformações nos tradicionais estereótipos de gênero. Submersa nessa reflexão, acredito, como Louro (1997), que “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (p.61).

A estratégia desse capítulo não foi outra, senão refletir sobre como o gênero tem sido revelado nas representações sociais das crianças a partir delas mesmas, como pensam, como interpretam e como re-significam o universo masculino e feminino e como podem ser traduzidas as diferentes interpretações ou modos de envolvimento que socializam e formam suas identidades.

CAPÍTULO V



CAPÍTULO V – UM CAMINHO POUCO TRANSITADO PARA SITUAR O DESEMPENHO ESCOLAR DE MENINOS E MENINAS

[...] O gênero deve ser colocado como uma discussão central para o debate educacional hoje. Seja na escola, na sala de aula, na formulação de políticas públicas, seja na pesquisa acadêmica, dois temas atualmente são cruciais, e o são porque têm um reflexo social muito grande. Um deles é o fracasso escolar, e o outro, que me parece fortemente articulado ao primeiro, é a questão da violência no âmbito da escola [...] (CARVALHO, 2003, p.192).

Das discussões realizadas até o momento sobre os processos de socialização oferecidos pelas famílias das crianças pesquisadas e de suas representações de masculinidades e feminilidades, pretendo, neste momento, adentrar o espaço escolar e apresentar elementos para discutir como esta instituição é generificada. Essa afirmação está embasada em outras pesquisas por mim realizadas neste ambiente:

As relações escolares apresentam facetas obscurecidas quanto às relações de gênero e, por meio dos episódios observados na escola e na fala da professora, pudemos verificar uma possível tensão entre igualdade e desigualdade na socialização de meninos e meninas. Esta perspectiva expressa que os estereótipos de gênero atravessam a construção do que é ser menino e menina, na qual não se explica como um fato exclusivamente escolar, mas converte-se em um fato social (SOUZA, 2006, p.121).

Assim, dentre as diversas questões que poderiam ser exploradas na escola, escolhi refletir a respeito de como o desempenho de meninos e meninas perpassa as relações de gênero e como essas dinâmicas se manifestam.

1. Relações de gênero e desempenho escolar: debatendo algumas questões

Carmen Barroso (2004), no artigo *Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero*, aponta que, no ano de 2000, ocorreu uma reunião de Cúpula do Milênio, da qual participaram os principais líderes dos países do mundo. Esses representantes assumiram o compromisso de empenhar-se e esforçar-se para atingir seis metas de desenvolvimento até o ano de 2015. Dentre as metas, destacam-se a expansão das oportunidades educacionais, a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres.

Numa análise mais profunda, a autora reforça que o ex-secretário das Nações Unidas-ONU- Kofi Annan, criou o projeto Milênio para oferecer um embasamento para alcançar cada uma das metas, que conta com a participação de vários especialistas de diversos países. Os grupos de trabalho prepararam relatórios, indicando as medidas necessárias para atingir os objetivos. As discussões sobre a questão da educação mostraram que, em diferentes lugares do mundo, os níveis superiores de escolaridade estão relacionados com o empoderamento do sexo feminino, ou seja, as mulheres que possuem níveis educacionais mais elevados, têm mais condições de tornar melhor a sua qualidade de vida e a de suas famílias.

A questão que se deve ter sempre à vista, segundo Barroso (2004), é que os efeitos da educação no empoderamento da mulher se exprimem de modos diversos, como a possibilidade do aumento de geração de renda, a autonomia nas decisões pessoais, o controle sobre a sua fertilidade e uma participação maior na vida pública. A pesquisadora ressalta que o relatório explica que os efeitos da educação são maiores em sociedades igualitárias. Estudos, por exemplo, realizados na África, na Ásia e na América Latina, revelam que o nível educacional das mães é determinante no desempenho dos/as filhos/as na escola.

Ao realizar essa reflexão, a autora detecta que a América Latina, de acordo com a análise do Banco Mundial, está acima da média de estudos na escola primária. “O curioso, no

entanto, é que, ao contrário de todas as demais regiões, na América Latina, a porcentagem de meninas que completam o curso primário (85%), é maior que a de meninos (81%)” (p.578).

A esse respeito esclarece que parece não ocorrerem problemas na América Latina quanto à equidade de gênero na educação. Por outro lado, entende que a perspectiva de gênero vai além dos indicadores quantitativos. Considera necessário verificar outros aspectos, por exemplo, como o gênero se manifesta no currículo escolar, nos materiais didáticos, nas interações em sala de aula, entre outros.

O relatório *Gênero e Educação para todos: o salto rumo à igualdade*, publicado pela UNESCO (2003), apresenta que, ao longo do ano de 2000, as matrículas das meninas cresceram mais do que a de meninos. O documento ressalta que, “com exceção da África Subsaariana, a repetência é maior entre os meninos que entre as meninas, na maioria dos países” (p.6). Além disso, os índices de permanência na escola também são mais altos para as meninas do que para os meninos.

Rosemberg (2001) analisa alguns dados estatísticos da situação da educação brasileira de homens e mulheres e comenta as metas nacionais e internacionais de igualdade de oportunidades de gênero na educação. Ressalta que, fazer uma análise das políticas educacionais brasileiras à luz da perspectiva de gênero, implica conhecer as reformas educacionais que foram implantadas desde a década de 1990. A esse respeito, esclarece que, no plano nacional e internacional, a política educacional tem priorizado a discriminação contra as mulheres.

Como bem sintetiza a autora, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), no cenário internacional, foi o primeiro a eleger como prioridade para a década de 1990 a educação das meninas. A bandeira da educação das mulheres é levantada por diversas organizações, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial.

As conferências internacionais organizadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), na década de 1990, confirmaram a necessidade de garantir o acesso de meninas e mulheres à educação igual ao dos homens, de eliminar os estereótipos de gênero nos ambientes educacionais, nas práticas docentes, nos materiais e nos currículos. No desfecho de seu discurso, Rosemberg (2001) completa que as conferências mundiais de educação também destacaram o tema da educação de mulheres e meninas.

Desse ponto de vista, a autora destaca que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) preparou um documento brasileiro para responder aos objetivos e compromissos propostos pelas conferências:

Antes de apresentar as políticas que o Brasil desenvolve durante esta década para a educação, e como elas responderam aos compromissos firmados internacionalmente, é necessário fazer uma observação. Algumas das metas estabelecidas [...] não se aplicam ao caso brasileiro. A principal delas, e um dos temas mais recorrentes quando se fala em acesso universal à educação, é a desigualdade entre os sexos [...]. No Brasil, não só não ocorre tal disparidade, como o nível de escolaridade feminina é superior ao masculino [...] como não há disparidade entre os sexos no que diz respeito à escola, não foram estabelecidas políticas específicas para essa meta (INEP, 199b, p.15 apud ROSEMBERG, 2001, p.5).

O posicionamento de Rosemberg (2001) é que é comum alguns desacordos entre a produção de conhecimentos acadêmicos, a agenda dos movimentos feministas (agregadas nas conferências), o governo e as políticas públicas. A questão que se põe através da reflexão da pesquisadora, é que é necessário reformular as prioridades para alcançar a democratização na ótica das relações de gênero. É preciso questionar como as hierarquias de gênero se relacionam com as de classe e raça no sistema brasileiro. “A dominação de gênero assume contornos equivalentes em todas as instituições sociais? Em todas as fases da vida? Significa sempre discriminação contras as mulheres?” (p.5).

A autora interpreta alguns documentos e mostra que os/as administradores/as, os/as pesquisadores/as de agências governamentais, não-governamentais e multilaterais parecem “perder o juízo” para analisar por que, no Brasil, o ensino apresenta dados de indicadores melhores para as mulheres do que para os homens. A primeira atitude revela-se ao explicar o documento do CNDM (Conselho Nacional dos Direitos da Mulher), que afirma que “as mulheres brasileiras parecem não encontrar dificuldades em se educar” (p.18). Por outro lado, ressalta que “os indicadores sociais das mulheres são sempre inferiores aos dos homens” (p.18). O documento explica ainda que o acesso das mulheres no mercado de trabalho tem acontecido devido aos “parâmetros estabelecidos da desigualdade de gênero”. Ao tratar essa questão, Rosemberg (2001) diz que o documento não leva em consideração os dados do fracasso educacional masculino e feminino e que não analisa, não especifica o que caracteriza essa desigualdade de gênero. Por fim, revela que as partes dessas informações não podem ser conciliadas, unidas e/ou combinadas.

Esclarece também que o Relatório Nacional Brasileiro, apresentado no ano de 2000, na IV Conferência da Mulher, suprime a notícia de referenciais de êxito escolar maior das mulheres. O enunciado aponta somente que “a sociedade brasileira vem superando suas resistências ao acesso das mulheres à educação” (p.19).

Outro documento sobre educação, denominado Balanço Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres no Brasil, apenas comunica, sem interpretar, que a porcentagem de mulheres que estão fora da escola, é menor do que a de homens.

Rosemberg (2001) aponta que o INEP traz algumas manifestações a respeito do êxito escolar das meninas, que lembra a análise de Pierrette Bouchard (1994, apud ROSEMBERG, 2001) sobre o Quebec:

[...] Mesmo necessitando, ainda, uma reflexão mais aprofundada, Bouchard assinala que uma nova ideologia de sexo estaria sendo implantada no

sistema escolar canadense, que "repousa, principalmente, na imagem de meninos feridos em sua identidade por um sistema escolar que dá vantagens às meninas, e no qual eles se encontram sem figura de identificação masculina no primário, origem de suas dificuldades escolares" (ROSEMBERG, 2001, p.20).

Outra justificativa apresentada pelo documento do INEP é a entrada precoce do sexo masculino no mercado de trabalho, provavelmente, está ajudando no avanço acelerado das mulheres nos níveis educacionais. “Ou seja, aparentemente, o sucesso das meninas decorre do insucesso dos meninos vitimizados pelo trabalho precoce” (p.20).

Um documento do Banco Mundial utiliza-se da explicação de Reed (1999, apud ROSEMBERG, 2001), que desenvolveu uma pesquisa na Inglaterra. O objetivo do trabalho foi mostrar que o fracasso escolar de meninos se apóia em modelos de “papéis sexuais”, que confere à socialização familiar e aos/as professores/as o baixo desempenho escolar dos meninos.

O Banco Mundial, segundo a autora, também tem apresentado em seus relatórios que os alunos do sexo masculino estão “perdendo terreno” e “ficando para trás” em relação às mulheres, e sua explicação fundamenta-se na afirmação de que os meninos abandonam a escola mais cedo para entrar no mercado de trabalho. Além disso, o mesmo documento apresenta uma análise essencialista, dizendo que os meninos têm uma inclinação maior para assumir riscos e alcançar sua independência financeira.

A imputação ao trabalho (doméstico ou não) pelo insucesso escolar de meninas e meninos é quase que unânime, transformando-o em causa reificada. O trabalho doméstico já foi responsabilizado pelo insucesso das meninas em todo o mundo subdesenvolvido, em decorrência possível do adultocentrismo que percorre nossas reflexões: do mesmo modo que a responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico dificulta ou impede a participação de certas mulheres adultas no mercado de trabalho, as maiores dificuldades de escolaridade das meninas, em certos países, decorreria de sua responsabilidade precoce pelo trabalho doméstico; nos países em que o êxito escolar das meninas é superior ao dos meninos, responsabiliza-se o trabalho extradoméstico pelo fracasso masculino. Em suma: *descrições e interpretações omissas, insuficientes e circulares, algumas nitidamente*

equivocadas, outras quiçá ideológicas, ganham espaço onde o senso comum não é "criticado" pela reflexão teórica. É um terreno propício à penetração de discurso de denúncia, com traços sensacionalistas (ROSEMBERG, 2001, p.21, grifo nosso).

As observações apresentadas, segundo a autora, buscam desconstruir concepções e interpretações “do senso comum” e “informações truncadas”. Para além dessas questões, percebe-se a necessidade de examinar com mais cuidado a questão do insucesso do sexo masculino no ambiente escolar.

Marília Pinto de Carvalho (2001a; 2001b; 2003; 2004) relata nas suas pesquisas que, para explicar as diferenças de desempenho escolar entre os sexos, é necessário reconhecer que esse tema é complexo e implica o envolvimento de vários fatores. Ressalta também que não se podem examinar as diferenças de desempenho entre meninos e meninas sem dar atenção às questões de classe e raça.

A autora aponta que ocorre uma discussão extensa e antiga sobre esse assunto nos Estados Unidos, na França, na Inglaterra, na Austrália e no Canadá. A partir de um levantamento da literatura estrangeira, Carvalho (2004) indica que, principalmente as feministas inglesas, têm se dedicado a pesquisar quem são os meninos que apresentam um resultado insatisfatório na escola.

Os/as pesquisadores/as estrangeiros/as têm apontado que a maioria dos meninos com dificuldades na escola vêm de famílias de baixa renda e fazem parte de minorias raciais e étnicas. Seus estudos buscam desarranjar os estereótipos do mau aluno que censuram os meninos pobres e negros, julgando-os como violentos, fracassados, machistas, entre outros. Como afirma a autora, as pesquisas que relacionam a questão de gênero e raça com o tema do desempenho escolar, “são pouco conhecidas e pouco exploradas no Brasil, o que certamente contribui para o empobrecimento da compreensão da temática no país” (CARVALHO, 2004, p.13).

Carvalho (2004) desenvolveu uma pesquisa com professoras e alunos/as das séries iniciais do Ensino Fundamental para conhecer mais sobre os processos de produção do fracasso escolar mais intenso entre os meninos. Verificou que as crianças que são indicadas para atividades de recuperação, provêm de uma renda familiar de até cinco salários mínimos, a maioria são do sexo masculino e negros. Quanto à indisciplina, constatou que prevaleceu também um número maior de garotos. A autora consultou o livro de registros de punições da escola pesquisada e encontrou o nome de oito meninos e nenhuma menina. Nessas circunstâncias, concluiu que é necessário realizar uma discussão mais profunda sobre as práticas escolares e os aspectos associados a respeito das masculinidades e relações de gênero, uma vez que, no Brasil, “pouco se tem avançado em termos de explicações para o fenômeno” (p.32).

É evidente, como aponta Carvalho (2004), que o gênero se imbrica com outras categorias, como as de classe, raça e idade. No entanto, a discussão que será apresentada neste capítulo, restringe-se a relacionar o gênero com a categoria de classe social.

Alceu Ravello Ferraro (2004), no artigo *Escolarização no Brasil na ótica da exclusão*, apresenta um levantamento em relação a gênero e a escolaridade no Brasil. Segundo o autor, no início do ano de 1950, foi divulgado um estudo realizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) sobre a relação entre sexo e analfabetismo. A análise mostrou uma percentagem de analfabetismo mais alta entre as mulheres do que entre os homens de 15 anos ou mais, nos anos de 1920 a 1940. Com base nesses dados, Ferraro (2004) ressalta que esta situação seguia a propensão mundial de índices de analfabetismo maior entre as mulheres do que entre os homens.

Os registros dos dados do Censo de 1940, separados por grupos de idade, reconheceram uma possível tendência de mudança nos grupos mais jovens (de 10 a 19 anos), uma vez que identificaram que a intensidade de analfabetismo era muito próxima para os dois

sexos: “53,3% entre os homens e 57,4% entre as mulheres” (UNESCO, 1953, apud FERRARO, 2004, p.61).

O Conselho Nacional de Estatística divulgou a obra *Contribuições para o estudo da demografia no Brasil* (CNE, 1961, apud FERRARO, 2004), menos de uma década depois do estudo realizado pela UNESCO. Foi descrita a condição da instrução primária no Brasil em 1950 e ressaltado o elevado número de atraso de crianças que não sabiam ler e escrever. A pesquisa apontava que o caminho da alfabetização em relação à idade exibia apreciáveis diferenças entre os sexos. O relatório apontou que ainda era forte a “inferioridade feminina” em relação à alfabetização, apresentando-se a partir do grupo de 20 a 29 anos e revelando-se principalmente no conjunto de pessoas com idades mais avançadas. Apesar dessas situações de trajetórias escolares, o estudo revelou que, no geral, essa realidade tendia a diminuir.

Outro aspecto salientado nessa investigação foi o registro de que, tanto em 1940 como em 1950, observou-se um baixo rendimento dos meninos em relação às meninas quanto ao progresso na alfabetização. Essa defasagem nos estudos foi constatada nos grupos de 5 a 9 anos, de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos. As razões apontadas para esses dados foram, segundo a pesquisa, que prevalecia o número de meninos trabalhando em serviços fora do espaço doméstico:

Nas idades de 5 a 9 anos e de 10 a 14 anos, em que os meninos são aproveitados mais do que as meninas para trabalhos manuais, ficando amiúde impedidos de freqüentar a escola primária, a quota de alfabetização feminina excede nitidamente a masculina, tanto em 1940 como em 1950. Nos grupos de 15 a 19 anos, em 1950, a quota de alfabetização masculina (52, 65%) é levemente inferior à feminina (52, 77%), enquanto em 1940 a primeira (46,17%) excedia a segunda (44,51%) [...] Uma característica peculiar da instrução no Brasil, posta em evidência [...] consiste na inferioridade das quotas de alfabetização masculinas em relação às femininas. O maior emprego de crianças do sexo masculino em trabalhos extradomésticos, especialmente rurais, parece ser o fator principal dessa inferioridade (CNE, 1961, p.389 e 434, apud FERRARO, 2004, p.62).

Nessa perspectiva, Ferraro (2004) aponta que “chega-se assim a um ponto surpreendente e ao mesmo tempo preocupante” (p.62). O autor analisa que o que constava apontar um crescimento para eliminar a histórica distinção das mulheres em relação aos homens no tocante à alfabetização, assinalou não o surgimento de uma vantagem maior das mulheres, mas sugeriu uma diminuição do adiantamento do sexo masculino em relação à alfabetização, em virtude de os meninos serem mais solicitados para o mercado de trabalho. O pesquisador demonstra ainda que, no período de 1950 a 1991, a superioridade das meninas quanto à alfabetização já tinha se ampliado até o grupo de 30-34 anos. Já o Censo de 2000 expõe que a vantagem, a supremacia das mulheres em relação aos homens, cresce até o grupo de 40-49 anos no que se refere ao número de anos de estudo. Por exemplo, verifica-se que, no conjunto de 15 a 19 anos, o grupo de pessoas com 8 ou mais anos de estudo é de 50,5% entre as mulheres e 40,8% entre os homens (IBGE, 2000, apud FERRARO, 2004).

É com essa complexidade que pretendo analisar essa mudança histórica, ou seja, de um progresso mais rápido das meninas no processo de alfabetização ou de uma parte maior de meninos apresentando um baixo desempenho escolar. Desejo encontrar alguns pontos que me permitam pensar sobre esse assunto, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir das relações de gênero. A questão é delicada, pois diz respeito não à verdade da mera afirmação, mas sim à necessidade de se dar um passo a mais, buscando explicações do porquê e do como isso acontece.

Em face disto, apresento os dados da amostra da pesquisa coletados na Secretaria da Educação de Monte Alto, no ano de 2005. O município contava na época com oito escolas de 1ª até a 4ª série, totalizando 2.159 alunos/as.

Tabela 3

Número de alunos/as das escolas do Ensino Fundamental (séries iniciais) do município de Monte Alto.

ENSINO FUNDAMENTAL (SÉRIES INICIAIS) – 2005					
ESCOLA	1^a	2^a	3^a	4^a	TOTAL
EMEF Raul da Rocha Medeiros	85	95	126	118	424
EMEIEF Maria Ap. O. Tiezerini	89	72	61	64	286
EMEIEF Norival Mendes	83	86	100	88	357
EMEF Lourdes Siqueira	48	70	91	66	275
EMEF Laídes Trindade	86	104	79	89	358
EMEF Juventina O. de Campos	54	37	53	30	174
EMEIEF Floripes C. Mota	29	16	13	20	78
EMEIEF Oraídes B. Zocco	58	57	48	44	207
TOTAL POR SÉRIE	532	537	571	519	2.159

O total de alunos/as da 1^a até a 4^a série do Ensino Fundamental foram separados por sexo, conforme mostra a Tabela 4:

Tabela 4

Número de alunos/as por sexo do Ensino Fundamental (séries iniciais) do município de Monte Alto.

	Meninos	Meninas
1^a série	269	263
2^a série	285	252
3^a série	283	288
4^a série	255	264
TOTAL POR SEXO	1.092	1.067

Aqui podemos perceber que, no ano de 2005, 1.092 meninos freqüentavam as escolas do Ensino Fundamental (séries iniciais) do município de Monte Alto, enquanto o número de meninas era de 1.067. Nesse âmbito, verifica-se que Monte Alto tinha 25 meninos matriculados a mais do que as meninas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A tabela seguinte diz respeito ao número de alunos/as, por sexo, das séries iniciais do Ensino Fundamental caracterizadas com baixo desempenho escolar, segundo as informações obtidas com as professoras dessas turmas.

Tabela 5
 Número de alunos/as com baixo desempenho escolar por sexo das escolas do Ensino Fundamental (séries iniciais) do município de Monte Alto.

	Meninos	Meninas
1ª série	76	52
2ª série	89	48
3ª série	57	40
4ª série	58	51
TOTAL	280	191

Diante desses dados, torna-se evidente que um número maior de meninos (280) do que de meninas (191) das séries iniciais do Ensino Fundamental são reconhecidos por possuírem diferentes dificuldades que os impedem de ter sucesso na escola. Contudo, é fundamental contextualizar esses dados no sentido de situar o porquê os meninos vêm apresentando mais resultados insatisfatórios na escola do que as meninas. Para fundamentar essa análise, adoto o discurso de Rosemberg (2001), que reconhece que “o fluxo escolar apresenta estrangulamentos equivalentes para ambos os sexos decorrentes de reprovação, evasão/exclusão escolar, porém o dos homens é mais acidentado”(p.11).

2. A abordagem de gênero no contexto escolar: o sucesso/ fracasso entre meninos e meninas nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Colocadas essas premissas sobre o insucesso de mais meninos do que meninas na escola, é interessante esclarecer aqui algumas indicações no que diz respeito aos conceitos de sucesso e fracasso escolar. A análise sobre esses termos é bastante extensa, e muitas pesquisas foram produzidas sobre o assunto. Assim, não pretendo produzir uma reflexão exaustiva, mas um recorte menos abrangente, para buscar alguns apontamentos para adicioná-los à análise do gênero.

Álvaro Marchesi e Eva María Pérez (2004) explicam que o termo “fracasso escolar” é uma expressão suscetível de discussão. Primeiro, porque comunica a idéia de que o sujeito “fracassado” não avançou quase nada na época de um ano ou período escolar nem no campo de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento social e pessoal. A segunda justificativa refere-se ao propósito de que essas palavras transmitem uma imagem negativa do/a aluno/a, prejudicando-o/a para progredir. Já o terceiro argumento explica que esse modelo de fracasso associa as dificuldades, os problemas somente no/a aluno/a, abandonando a responsabilidade de outros atores, outros fenômenos e causas desse processo, como as condições sociais, a família e a própria escola.

Nesse sentido, afirmam que o fracasso escolar necessita ser compreendido a partir de uma perspectiva multidimensional, uma vez que não existe um único fator capaz de explicar os dados desse indicador. Essa definição implica entender um modelo no qual interagem diferentes dimensões, que não estão isoladas, mas encontram-se ligadas e relacionadas e variam ao longo do tempo.

Marchesi e Pérez (2004) apresentam alguns indicadores para oferecer uma visão a respeito do fracasso escolar na Espanha. Indicam a necessidade de considerar os aspectos sociais, a família, o funcionamento das escolas, o modo como o sistema educacional está organizado, o trabalho do/a professor/a desenvolvido em sala de aula e a condição do/a aluno/a para a aprendizagem.

O questionamento dos/as pesquisadores/as é que o fracasso escolar está espalhado desigualmente. Seus estudos revelam que os/as alunos/as que vivem em precárias condições sociais, têm mais possibilidades de fazer parte dos grupos de sujeitos com avaliação e rendimento mais baixo. Ressaltam que uma grande porcentagem dos dados a respeito do fracasso escolar é de sujeitos que têm origem de um ambiente com falta de condições econômicas, culturais e sociais.

No contexto familiar, é necessário verificar como é transmitido o capital cultural, ou seja, que relação se estabelece entre os espaços familiares e escolares, apoiados, por exemplo, na formação, na linguagem e nos recursos culturais. Marchesi e Pérez (2004) relatam dados de uma pesquisa que mostrou que as expectativas dos pais/mães exercem uma influência sobre o desenvolvimento dos/as filhos/as, os quais apresentaram um bom rendimento escolar. A eficácia dessa relação positiva revelou-se em diferentes contextos socioeconômicos, inclusive com condições sociais precárias. Outro fator importante que contribuiu para o sucesso escolar dos/as filhos/as, foi o nível de estudo dos/as pais/mães.

Segundo os/as autores/as, é importante considerar o modo como o sistema educacional funciona e reconhecer sua parcela de contribuição para gerar o fracasso escolar. Diferentes aspectos precisam ser analisados para verificar de que maneira contribuem para essa situação, como, por exemplo, os recursos disponíveis, a formação dos/as professores/as, a flexibilidade do currículo, os programas que combatem e ajudam alunos/as com dificuldades de aprendizagem. Reforçam que principalmente a equipe escolar e o trabalho do professor/a são fundamentais para combater o fracasso escolar, conhecendo suas causas e buscando alternativas para superá-lo. As instituições escolares precisam proporcionar um clima de estudos, participações e interações, refletindo a respeito dos métodos de avaliação, dos modelos pedagógicos e da motivação dos/as alunos/as para a aprendizagem. Outro fator importante para elucidar o fracasso refere-se à disposição que os/as alunos/as têm para aprender, que motivação apresentam e que conhecimentos prévios possuem.

Jesús Palacios (2004) comenta que o fracasso escolar é uma realidade que apresenta várias causas e provoca múltiplas reflexões. Por exemplo, os/as alunos/as podem exibir dificuldades para percorrer com sucesso as atividades do sistema escolar, as quais podem ser fatores individuais atribuídos a partir de diversas áreas, desde o cognitivo até o motivacional. Outros fatores podem ser especificamente educacionais, relacionados com os conteúdos, o

modo de trabalhar em sala de aula, de agir com as dificuldades que os/as alunos/as podem apresentar. A contrariedade de posições entre a família e a escola, ou seja, as instituições familiares mostram costumes de vida, hábitos que estão afastados da cultura escolar, também é um aspecto que pode facilitar que os/as filhos/as apresentem dificuldades na escola. Outros aspectos sociais e culturais também estão implicados com a experiência do fracasso, como a formação de professores/as, de atitudes e valores sociais, o papel dos meios de comunicação, entre outros. O autor ressalta que não é necessário que todos esses casos coincidam para que ocorra a experiência do fracasso.

José Maria Rovira (2004), no texto *Educação em valores e fracasso escolar*, expõe que a expressão “fracasso escolar” já está declarada, afirmada há muito tempo e que é improvável que ela se modifique. Analisa que esse conceito é entendido como acabado, concluído e, por isso, não tem intervalo para “nuances”.

Rovira (2004) critica “a simplicidade, conclusividade e negatividade do conceito” (p.82), pois sua característica mostra o fracasso de um modo inteiro, isto é, o/a sujeito/a é considerado fracassado em sua totalidade. O pesquisador aponta que nem todos/as os/as alunos/as fracassam em tudo e que suas razões não são iguais, mas de pessoas particulares. Menciona três dimensões que sustentam o fracasso escolar: “o baixo rendimento escolar, a dificuldade na adaptação às normas de convivência e a destruição da auto-estima” (p.83). Nesse sentido, revela que o fracasso ocorre quando os/as alunos/as apresentam um resultado insatisfatório no trabalho e/ou na produção escolar, ou quando não conseguem adequar-se às regras de convívio da escola, por exemplo, aqueles/as que exibem um comportamento indesejável, como alunos/as violentos/as, barulhentos/as, mal-educados/as, entre outros/as. Explica também que os indivíduos que fracassam, têm a sua auto-estima destruída, acreditam que não são capazes, que não conseguem aprender, o que prova uma “desmoralização pessoal”.

Aletta Grisay (2004) define bem o fenômeno do fracasso escolar:

[...] Uma criança que fracassa é uma criança que, em determinado momento e no julgamento da instituição escolar, não consegue aprender o que a escola estima ser razoável que aprendam os[as] alunos[as] de sua idade; por isso, é necessário fazer algo para corrigir essa situação. Isso demonstra que o fracasso escolar não se limita – ou não se resume apenas – às dificuldades de aprendizagem do[a] aluno[a], mas que, de alguma maneira, é também o reconhecimento oficial dessas dificuldades: **é o que diz a escola sobre o[a] aluno[a] ou o que faz a escola ao aluno[a] com problemas** (GRISAY, 2004, p.93, grifo da autora).

Ao realizar uma reflexão teórica sobre o fracasso escolar, Bernard Charlot (2000) explica que a sociologia tem mostrado que as posições que as crianças possuem no ambiente escolar, tem relação com a condição social dos pais. A partir dessa questão, desenvolveram-se teorias da reprodução que defendiam que estudar o fracasso escolar implicava verificar as diferenças de sucesso junto com as diferenças sociais.

Segundo o autor, essas idéias são importantes, pois o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver com a origem social”, mas não é possível afirmar que a origem social produz o fracasso escolar.

[...] É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm freqüentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas a questão do sentido da escola para as famílias populares e seus[as] filhos[as], nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. O que eu questiono é também a triagem que dessa maneira é feita entre os fatos. Está comprovado também que certas crianças de meios populares têm sucesso, apesar de tudo, na escola. Isso deveria fragilizar a teoria da deficiência e da origem: nem todas essas crianças sofrem uma desvantagem por causa de sua origem; deveríamos, portanto, olhar esses fatos mais atentamente [...] (CHARLOT, 2000, p.28).

O autor preocupou-se em discutir que um conjunto de fenômenos tem sido agrupado sob o termo fracasso escolar, como alunos/as que não conseguem aprender, que reprovam o ano letivo e que não atingem os saberes e as competências esperadas. Nessa perspectiva,

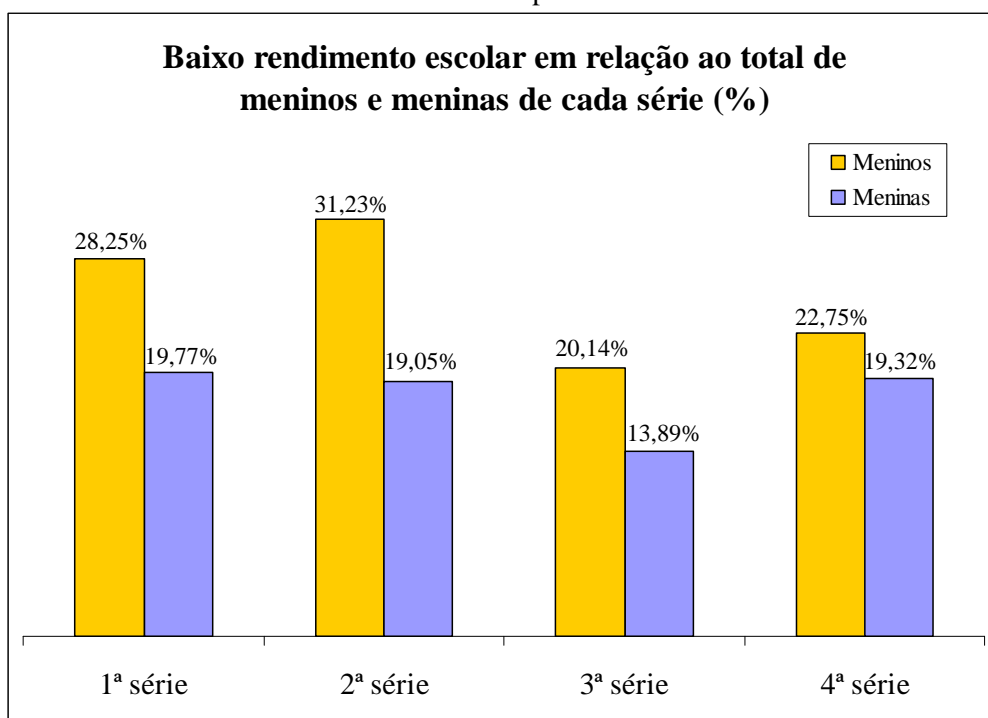
explica que, apesar de esses fatos serem reais, não existe o objeto “fracasso escolar”. A partir desse enfoque, afirma que “o fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis” (p.16). Sua posição e sua reflexão têm raiz na seguinte vertente: o fracasso escolar não existe, o que existe são crianças fracassadas, alunos/as em situação de fracasso e trajetórias escolares que não ocorrem bem.

Colocada essa questão, aponta que são as histórias que os/as alunos/as vivem, suas experiências que devem ser decifradas, interpretadas e analisadas. Charlot (2000) considera interessante explicar o fracasso escolar a partir da análise das condições de apropriação do saber, ou seja, considerar quem é o sujeito, que relação ele estabelece com outras pessoas, que história pessoal e escolar tem apresentado.

Nesse contexto, apresento um gráfico para sintetizar os dados apresentados pelas professoras que mostram baixo rendimento acadêmico de meninos e meninas.

Gráfico 1

Baixo rendimento escolar em relação ao total de meninos e meninas das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Monte Alto.



O gráfico firma a necessidade de questionar: Quem são os meninos que estão fracassando? Que tipos de feminilidades e masculinidades a escola tem reconhecido? Quem são os/as bons/as alunos/as na visão das professoras entrevistadas? Como as crianças têm sido avaliadas? Assim, dessa busca e com essas reflexões, busco analisar esses dados segundo a visão das professoras.

Algumas informações fornecidas nas entrevistas permitem, de imediato, destacar alguns aspectos para conhecer quem são as professoras entrevistadas e em que escolas trabalham. A professora Marta, que leciona na 1ª série do Ensino Fundamental, tem 49 anos de idade, é casada e tem três filhos. Quanto à formação, é pedagoga e fez uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil. A docente é efetiva no município e também trabalha em uma escola particular de Educação Infantil em outro período. O tempo de magistério de Marta é de 18 anos. A professora comentou que estava cansada de trabalhar em tempo integral e disse que “não via a hora de chegar o momento de se aposentar”.

A professora Neusa, que atua na 2ª série do Ensino Fundamental, tem 48 anos de idade, é viúva e tem um filho e uma filha. A docente fez Pedagogia e não possui nenhuma pós-graduação, mas comentou que, no ano seguinte, ia fazer o curso de Pós-Graduação em Didática. A docente é efetiva no Estado, não trabalha em tempo integral e tem 19 anos de experiência. Comentou que adora a sua profissão e que trabalha somente um período para não ficar “estressada” e ter tempo de preparar suas aulas. Também disse que gosta de cuidar de sua casa, de suas plantas e de “curtir” a sua neta.

Já a educadora da 3ª série do Ensino Fundamental, Patrícia, tem 34 anos de idade, fez graduação em Pedagogia e Artes Plásticas e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Explicou, no momento da entrevista, que “adora estudar” e que tem vontade de fazer mestrado “para aprofundar seus conhecimentos”. A professora é efetiva no município, há 10 anos, e, nos últimos quatro anos, também leciona à noite para uma turma de jovens e adultos,

trabalhando, assim, 40 horas semanais. A docente é casada e tem uma filha. Patrícia mostrou-se bastante disponível para participar da pesquisa. A investigação realizada com as crianças e suas famílias foi feita com sua turma.

A professora Ana Paula, da 4ª série do Ensino Fundamental, tem 37 anos de idade e é formada em Pedagogia e Matemática. A profissional é efetiva no município e trabalha como professora eventual e/ou substituta da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na disciplina de Matemática. A docente tem 12 anos de magistério. Comentou que prefere lecionar para a turma da 4ª série e que, apesar de ter muitos anos de experiência, nunca deu aulas para turmas de crianças menores. A professora é casada e não tem filhos/as.

As professoras da 1ª, 2ª e 4ª séries que participaram da pesquisa, lecionam na mesma escola, que se encontra em um bairro afastado do centro da cidade. Verifica-se, por causa de sua localidade, que o serviço de ônibus é muito utilizado pelos habitantes do bairro¹⁵. Um dos raros pontos de lazer existente nesta localidade é a quadra esportiva da escola, que fica aberta no final de semana. No que diz respeito aos moradores do bairro, observa-se uma renda econômica bastante diversificada, alguns são autônomos e possuem um comércio no próprio bairro, como bares, sorveteria, padaria, supermercado; muitos moradores são empregados (trabalham no comércio, trabalham como empregadas domésticas, como pedreiros, motoristas de ônibus, na área rural, entre outras). Também existem alguns moradores e desempregados ou aposentados que possuem uma renda muito baixa. As condições de moradia variam bastante, desde casas mais modestas, casas de aluguel até os moradores que possuem casa própria com uma boa infra-estrutura. Duas das três professoras moram nesse bairro. Segundo as professoras, o bairro “é bastante tranquilo”, e os moradores convivem bem, são bem “sociáveis”.

¹⁵ As informações a respeito do bairro em que a escola está localizada e sobre a instituição foram fornecidas pelas professoras durante as entrevistas.

Nesta escola, são atendidas crianças da 1ª até a 8ª série do Ensino Fundamental. A instituição é um prédio antigo, e, segundo a professora Marta, a escola “necessita de uma boa reforma e pintura, pois está bastante deteriorada”. A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. As salas de aula são espaçosas e bem arejadas. Vários profissionais garantem o funcionamento da escola, dentre os quais: a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica, os/as serventes, os/as professores/as, as secretárias e os/as inspetores/as de alunos/as.

A professora Patrícia, da 3ª série, leciona em uma escola que fica no centro da cidade. A escola recebe alunos/as de áreas rurais e de diversos bairros. A condição socioeconômica das crianças que freqüentam essa escola, é bastante heterogênea. A instituição atende a crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. A escola é pequena e possui quatro salas de aula, uma de primeira, uma de segunda, uma de terceira e outra de quarta série e funciona no período da manhã e da tarde. Segundo a professora, “é uma das melhores escolas da cidade para trabalhar, porque possui uma equipe pequena na qual todos convivem muito bem, e a escola é muito agradável e bonita”.

Nesse momento, apresento os discursos das professoras e busco questionar o que eles evidenciam a respeito do sucesso e do fracasso escolar e que vínculos apresentam com a questão de gênero.

Em relação ao desempenho das crianças para a aprendizagem, as professoras afirmam que:

A maioria das crianças são participativas, mostram interesse e se esforçam para aprender; dentro da classe são comportadas, possuem caderno organizado, trazem os deveres de casa e os materiais em ordem.[...] (professora Marta).

A maioria dos[as] meus[minhas] alunos[as] são bons[boas] e participam ativamente da aula. Eu procuro sempre desafiá-los[as] para que a aula se torne cada dia mais participativa, envolvendo-os[as] em atividades

diversificadas e sempre estou questionando-os[as] e incentivando-os[as] para desenvolverem suas atividades (professora Neusa).

A maioria das crianças têm interesse, estudam, dedicam-se aos trabalhos e estão sempre dispostas a aprender, dão importância ao estudo (professora Patrícia).

Meus[minhas] alunos[as] são crianças amáveis, carinhosas, espertas e cheias de energia. Cada aluno[a] tem suas características próprias. Não há um comportamento padrão, pois são seres em constante transformação. Tenho alunos[as] calmos[as] e tranquilos[as], mas também os[as] tenho inquietos[as] e falantes. A maioria deles estão dispostos[as] a receber as informações das aulas e querem aprender. Os[as] alunos[as] em minha classe são participativos[as], interessados[as] e esforçados[as]. Com exceção de alguns casos que não se interessam por nada [...] (professora Ana Paula).

Essas posturas revelam que, para os/as alunos/as obterem êxito escolar, alguns aspectos são necessários: interesse, participação, dedicação e esforço. Assim, necessitam apropriar-se de várias competências para ter um bom desempenho.

Nesse sentido, as docentes, durante as entrevistas, explicam que organizam suas aulas e é necessário que os/as alunos/as realizem algumas ações para que o conhecimento se efetive. Salientam que esses fatores são condições prévias da aprendizagem.

César Coll Salvador (1994), em livro *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*, comenta que a educação escolar tem como referência proporcionar um processo de aprendizagem e de produção de saberes, através dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, habilidades, valores, atitudes, normas, entre outras. Ressalta que “não só há uma aprendizagem desejável do aluno, como também uma vontade manifesta do[a] professor[a] de incidir sobre tal aprendizagem” (p.102).

Dessa forma, é preciso entender que o processo escolar de ensino e aprendizagem é interativo, ou seja, depende do/a aluno/a que precisa estar apto para aprender; do objeto do conhecimento, que estrutura o conteúdo da aprendizagem e do/a professor/a que ensina, que provoca e que favorece a aprendizagem dos/as estudantes.

Nesse contexto, o/a docente aparece como um/a “mediador[a] e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam maior ou menor margem para a atividade auto-estruturante do[a] aluno[a]” (SALVADOR, 1994, p.103). Além disso, cabe ao/a educador/a considerar o que uma criança é capaz de aprender e fazer num determinado momento, dependendo tanto do seu estágio cognitivo quanto do desenvolvimento operatório em que se encontra, como também dos conhecimentos que é capaz de construir a partir de suas experiências prévias de aprendizagem. Cabe ainda conhecer os conteúdos e os processos que seus/as alunos/as estão vivenciando, assegurando uma aprendizagem significativa.

Na continuação destas considerações, Salvador (1994) propõe que a intervenção pedagógica do/a professor/a é essencial para que ocorra a aprendizagem, sendo importante ajustar o ensino às necessidades e características de cada aluno/a:

A verdadeira individualização do ensino consiste em ajustar a quantidade e a qualidade da ajuda pedagógica ao processo de construção de conhecimento do[a] aluno[a], ou que é o mesmo, às necessidades que experimenta na realização das atividades de aprendizagem [...] os métodos de ensino não são bons ou maus, adequados ou inadequados, em termos absolutos, e sim em função de que a ajuda pedagógica que ofereçam esteja ajustada às necessidades dos[as] alunos[as] (SALVADOR, 1994, p.142).

O que foi dito até aqui, assinala de modo sucinto que, para que ocorra a construção do conhecimento, é necessária uma interação entre professor/a e aluno/a, e que a ajuda pedagógica favorece o processo de aprendizagem. Neste ponto, interrogo sobre como são entendidos os diferentes modelos de masculinidade e feminilidade e como os mesmos promovem sucesso escolar. Ao trazer à tona as vozes das professoras, posso apontar algumas visibilidades por meio das quais as docentes se posicionam diante das relações de gênero quanto ao rendimento escolar de cada sexo:

[...] Na aprendizagem, os garotos se dão melhor em questões lógicas (Matemática) e as garotas são mais criativas, sendo mais ágeis em interpretação e produção de textos. Os[as] bons[as] alunos[as] cumprem suas tarefas e se relacionam bem com os[as] colegas e com a professora. São crianças que têm pais que se preocupam com a formação de uma pessoa íntegra, leal e esforçada, desde criança (professora Marta).

Os[as] considerados[as] bons[boas] são aqueles[as] que cumprem seus deveres e se relacionam bem com os[as] colegas, que apresentam interesse nos estudos, são participativos[as], interessados[as] e estudiosos[as] (professora Neusa).

Ah, os meninos (bons alunos) geralmente são responsáveis e não apresentam problemas sérios de comportamento; eles movimentam-se mais que as meninas. Já as meninas (boas alunas) são ótimas: caprichosas, dedicadas e organizadas, apresentando maior facilidade para a aprendizagem. Os[as] bons[boas] alunos[as], tanto meninos quanto meninas, são aqueles[as] com interesse e participação e que levam os estudos a sério. Bons[boas] alunos[as] para mim são aqueles[as] que não têm medo de errar, que participam, perguntam e têm curiosidade (professora Patrícia).

Tanto os meninos como as meninas, há aqueles[as] que são dedicados[as] e estudiosos[as] e há os que são desinteressados[as] e descomprometidos[as]. Há os[as] que são disciplinados[as] e também os[as] que apresentam um excelente comportamento. Cada aluno[a] se expressa de um jeito próprio, revela características únicas, comporta-se de forma independente, tem um ritmo de aprendizagem. Os meninos (bons alunos) são mais práticos que as meninas, não são muito caprichosos, mas são espertos e inteligentes; a maior parte dos meninos já adquiriram responsabilidades e autonomia. Já as meninas também apresentam responsabilidade e compromisso, são dedicadas e interessadas (professora Ana Paula).

É interessante fixar aqui três posições. Primeiro, que o perfil dos/as alunos/as bons/boas, ideais, está fortemente relacionado a algumas características, como realizar as tarefas, interagir bem com os/as colegas e professora, demonstrar interesse, participar das aulas, ser “responsável e não apresentar problemas de comportamento”. São essas posturas consideradas adequadas ao ambiente escolar que proporcionam êxito e um ótimo desempenho na aprendizagem. Colocadas essas premissas, revela-se outro sentido da compreensão de quem são os/as bons/boas alunos/alunas. As professoras conclamam que a participação, o incentivo, o apoio da família, pai e mãe, são essenciais para que a criança apresente um resultado satisfatório na escola. Por isso, “[...] podemos pensar que a família é mais um dos

elementos constitutivos do que se entende por bom desempenho escolar” (DAL IGNA, 2005, p.112).

O segundo posicionamento relaciona-se a esta frase da docente: “os meninos (bons alunos) geralmente são responsáveis e não apresentam problemas sérios de comportamento; eles movimentam-se mais que as meninas”. Revela-se, então, que não são todos os meninos que estão fracassando na escola. “Isso mostra que há um grupo de meninos que tem conseguido articular algum tipo de afirmação da sua masculinidade como um desempenho escolar muito positivo do ponto de vista das professoras” (CARVALHO, 2003, p.189). Nesse sentido, é urgente compreender melhor os múltiplos conceitos de masculinidade que se apresentam no ambiente escolar.

O terceiro desdobramento das falas das docentes revela relações de poder que perpassam a trajetória escolar dos meninos e das meninas: “os garotos se dão melhor em questões lógicas (Matemática) e as garotas são mais criativas, sendo mais ágeis em interpretação e produção de textos”; “as meninas são ótimas: caprichosas, dedicadas e organizadas”; “os meninos são mais práticos que as meninas, não são muito caprichosos, mas são espertos e inteligentes”; “as meninas apresentam responsabilidade e compromisso, são dedicadas e interessadas”.

É possível, por meio desses depoimentos, verificar a relação entre saber e poder. No entanto, isso não basta, é necessário ainda visualizar como esses discursos afetam diretamente as crianças. Apesar de sua brevidade, as observações acima das professoras parecem suficientes para indicar que os/as alunos/as participam de um processo de socialização na escola, diversificado para cada sexo, que valoriza nas meninas o capricho, a dedicação, a organização, entre outros. Aceita-se, ou melhor, parece “normal” os meninos não serem caprichosos. No entanto, valoriza-se que são mais “práticos, espertos e ágeis”.

Uma primeira conclusão, de acordo com Fernando Alvarez–Uría (1996), patenteia-se claramente: “a escola transforma os modos de ser, os modos de existência dos indivíduos, porque é uma instância socializadora que confere determinadas identidades, determinadas formas de objetividade” (p. 41).

Merece menção outro comentário: o fato de a professora dizer que os meninos se saem melhor na área da Matemática e as meninas na área de Língua Portuguesa. Valerie Walkerdine (1995) discute essa questão e demonstra em sua pesquisa que tanto meninos quanto meninas obtêm sucesso na Matemática. O que se destaca, são as explicações dos/as professores/as a respeito desse desempenho. A autora argumenta que as docentes definem que os meninos vão bem porque são inteligentes; a justificativa de as meninas se destacarem em Matemática, é que elas seguem as regras escolares e comportam-se bem. Enfatiza que ocorre um processo social de construção de diferenças de desempenho em Matemática entre meninos e meninas porque os/as professores/as assumem expectativas tradicionais sobre o papel masculino e feminino.

Situando-me nessas fronteiras, assento minha reflexão no argumento de que existe no ambiente escolar nuances diversas de masculinidades e feminilidades e que “os comportamentos não são lidos de uma forma equivalente. O que é lido como natural na masculinidade pode ser lido como não-natural [...] na feminilidade” (WALKERDINE, 1995, p. 217).

Para além dessas questões, as professoras comentam se nas suas turmas há alunos/as que apresentam baixo rendimento escolar:

Sim, essas crianças possuem dificuldade de abstração, a aprendizagem é lenta e as fases em que elas se encontram, são bem variadas. As dificuldades mais comuns na primeira série são leitura e escrita, pois ainda não conseguem entender o processo de formação silábica (professora Marta).

A minha sala é uma classe boa, são poucos[as] alunos[as] que têm dificuldades. Esses[as] alunos[as] têm dificuldades na leitura, nas quatro

operações fundamentais, no raciocínio, na concentração em atividades de leitura e reflexão. Têm dificuldades em expressar suas idéias com clareza e não estão totalmente alfabetizados[as]. Não atingiram as médias necessárias e os objetivos esperados no bimestre (professora Neusa).

Sim, tenho alunos[as] que apresentam várias dificuldades e que não vão bem nas avaliações. Registram parcialmente o conteúdo, não conseguem interpretar um texto, têm dificuldades para resolver problemas e operações matemáticas (professora Patrícia).

Sim, claro! Não existem classes homogêneas. As dificuldades são múltiplas: dificuldades de concentração, de raciocínio, de escrita e interpretação, dificuldade na Matemática, em resolver as operações fundamentais, não sabem as tabuadas. Por exemplo, faltam pré-requisitos na alfabetização dos primeiros anos interferindo muito na escrita; os[as] alunos[as] apresentam dificuldades em escrever e interpretar textos (professora Ana Paula).

Não pretendo entrar na complexa discussão das teorias e das definições das dificuldades de aprendizagem. Sobre isso existe uma vasta literatura que aprofunda a questão. Aqui limito-me em expor alguns aspectos fundamentais que envolvem os problemas de aprendizagem.

Corinne Smith e Lisa Strick (2001) consideram que, muitas vezes, jovens e crianças são classificados/as de modo errado, por exemplo, como com pouca inteligência e como preguiçosos/as. Na verdade, as dificuldades de aprendizagem que possuem, não foram identificadas. Comentam que, apesar de o termo dificuldades de aprendizagem ter se tornado um dos temas mais pesquisados, ainda ele é pouco compreendido, até mesmo pelos/as profissionais da educação.

As autoras explicam que a expressão dificuldade de aprendizagem não diz respeito a um distúrbio único, mas a uma variedade de problemas que podem atingir qualquer área do desempenho escolar do/a estudante. As dificuldades variam bastante e dificilmente podem ser concebidas por uma razão única. Diferentes aspectos podem causar prejuízo ao funcionamento do cérebro, além dos problemas psicológicos. Por fim, vale ressaltar que “o que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em comum, é o baixo desempenho inesperado” (p.15).

Dal Igna (2005) explica que a definição de desempenho escolar no campo educacional “pressupõe um processo de diferenciação que opera em torno de pares binários, como sucesso/fracasso escolar. O primeiro termo é natural, desejável, normal. O segundo é antinatural, indesejável, anormal” (p.33). Analisa que esse termo envolve um processo de fabricação da identidade e da diferença que implica um modo de classificação binário, que diferencia, classifica e normaliza meninos e meninas.

Em face do exposto, é preciso reconhecer que, na escola, segundo as professoras, vários/as alunos/as vivenciam um insucesso quanto à aprendizagem. Os depoimentos revelam uma variedade de fatores que impedem que as crianças, tanto meninos quanto meninas, tenham experiências escolares bem-sucedidas. A observação da docente de que os/as alunos/as não-aprendentes não vão bem nas avaliações, levanta a questão de que as provas, os exames estão mediados por relações de poder, uma vez que classificam o acúmulo, em um determinado período, do desenvolvimento dos saberes. Por isso, para entender o insucesso dos/as alunos/as na escola, é preciso ter claro os complexos critérios adotados pelas docentes na avaliação das crianças.

Para fundamentar essa análise, adoto um diálogo com Álvarez-Uría (1996), no qual explica que:

O exame faz de cada aluno[a] um caso. O exame contribui para hierarquizar os[as] alunos[as] e sobretudo os[as] singulariza, os[as] individualiza, permite conferir a cada estudante uma nota, um número, um valor que indica o grau alcançado na aprendizagem, seus conhecimentos e aptidões, enfim permite outorgar a cada sujeito uma qualificação que expressa seu verdadeiro valor. O exame, com a justificativa de avaliar conhecimentos, na realidade hierarquiza os sujeitos, contribui para conformar personalidades, coloca os[as] alunos[as] em uma ordem; enfim, destrói a própria possibilidade de um trabalho coletivo em regime de cooperação, já que foi criado como um instrumento destinado a distinguir, separar, excluir. O exame introduz na escola a lógica do “salve-se quem puder”, porém, com a particularidade de que ao se tratar de um mundo fechado e fortemente codificado não há escapatória possível. Cada sujeito será situado perfeitamente numa escala que vai desde o “lugar de honra”, até o “grupo dos incapazes” (ÁLVAREZ-URÍA, 1996, p.39).

Seguindo esses pressupostos, trago à tona como as questões de gênero estão implicadas com o desempenho escolar das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Apresento nesse momento os discursos das professoras que afirmam que, dentre as crianças que apresentam baixo desempenho escolar, os meninos são a maioria.

Os meninos são em maior número que as meninas das crianças que apresentam dificuldades em minha classe. São quatro meninos e três meninas com dificuldades na aprendizagem. São crianças com auto-estima baixa, com falta de carinho e atenção em casa e, por isso, às vezes são agressivas e fazem coisas para chamar a atenção. São os[as] alunos[as] que a família não se preocupa se o[a] filho[a] aprende ou não; as famílias são de classe baixa, os/as pais/mães passam o dia todo trabalhando e quando chegam em casa, não cobram do[a] filho[a] as tarefas e um bom comportamento (professora Marta).

Quatro alunos são meninos e uma aluna é menina. No total tenho cinco alunos[as] com dificuldades. Procuro estimulá-los[las] ao máximo, mas têm muita falta de interesse em participar da aula. A menina, o que consegue fazer, sempre o faz reclamando que está cansada, já os meninos não fazem as tarefas, eles, muitas vezes, falam alto demais e falam muitos palavrões para os colegas. O mais comum é que os meninos são falantes pela própria natureza (professora Neusa).

A maioria são meninos. Tenho três meninos e uma menina com problemas de aprendizagem. Acredito que por dificuldades familiares essas crianças apresentam problemas emocionais que atrapalham o raciocínio, a escrita e a leitura (professora Patrícia).

Sete meninos e duas meninas, nove alunos[as] no total. Não é uma regra, mas uma grande parcela dos casos de dificuldade de aprendizagem da minha sala estão relacionados à indisciplina e são os meninos os mais indisciplinados (professora Ana Paula).

No contexto dessas falas, Peter McLaren (1997) chama a atenção a respeito de que os/as professores/as justificam o fracasso escolar das crianças a partir de vários fatores. No entanto, esquecem-se de apontar a sua função, a sua responsabilidade nesse processo.

O modelo do fracasso escolar como déficit tem base na propensão dos[as] professores[as] a “psicologizar” tal fracasso. Psicologizar o fracasso do[a] estudante leva a responsabilizar uma característica ou uma série de características (por exemplo, falta de motivação ou baixa auto-estima). [...] Essa atitude é particularmente assustadora porque os[as] professores[as] muitas vezes não se dão conta de sua cumplicidade nos efeitos debilitantes

daí decorrentes. Psicologizar o fracasso escolar é parte do currículo oculto que desobriga o[a] professor[a] da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral. Com efeito, psicologizar o fracasso escolar responsabiliza o[a] estudante, enquanto protege o contexto social de uma crítica sistemática (MCLAREN, 1997, p.242).

Nesse sentido, a concepção das docentes é bem elucidativa, pois mostra que os meninos estão presos a um determinado modelo de masculinidade: “os meninos são falantes pela própria natureza”; “falam alto demais e falam muitos palavrões”; “os meninos são os mais indisciplinados”. Parece que isso gera uma relação conflituosa, tornando a trajetória escolar dos meninos mais difícil. Nesse sentido, a imagem que as professoras apresentam da masculinidade pode favorecer uma relação difícil entre os garotos e a escola. As professoras consideram a conduta dos meninos com baixo desempenho escolar imprópria, “fazendo juz ao estereótipo que tende a associar a indisciplina ao alunado masculino” (BRITO, 2006, p.140).

Aparece claramente na fala de uma professora, que o percurso escolar das crianças que apresentam experiências malsucedidas na escola, está articulado com a classe social de suas famílias. Carvalho (2004) constatou, na pesquisa que desenvolveu, diferenças de desempenho entre os sexos, “com os meninos predominando largamente entre os indicados para o reforço, em todos os grupos de raça e faixas de renda” (p.32). Verificou também que, na predominância maior dos garotos, evidenciavam-se mais os indisciplinados.

Isso pode ser observado no fragmento da entrevista com uma das professoras:

Os meninos que apresentam dificuldades de aprendizagem apresentam também falta de disciplina, não têm interesse, não gostam de estudar, só pensam em brincar e jogar bola. Os meninos, mesmo os que apresentam dificuldades, se sobressaem na questão Matemática. As meninas da classe e mesmo a que apresenta dificuldades, não me dão “trabalho” em sala de aula [...] (professora Patrícia).

Esses argumentos possibilitam-me afirmar que tanto meninos quanto meninas possuem experiências malsucedidas na escola. O caráter natural dessa afirmação desvela que as raízes que explicam o desempenho das crianças, de acordo com o sexo, estão fincadas em matrizes diversificadas. O desempenho escolar, na visão da professora, está relacionado não só as dificuldades das crianças para a aprendizagem, mas também às posturas de comportamento consideradas inadequadas. Isso mostra, de acordo com o olhar da professora, que o perfil “desejado” para as meninas faz com que elas se adaptem melhor à escola.

Concordo com Carvalho (2003) quando diz que não podemos “negar que existe ainda esse modelo de menina mais obediente, mais passiva, mas não é o único, como também não é o único modelo de escola e de professora” (p.189). Essas palavras apontam que, na amostra dessa pesquisa, as professoras evidenciam determinados discursos. No entanto, é necessário entender que eles não são gerais, pois nem todos os garotos são indisciplinados, nem todas as meninas correspondem ao modelo tradicional de feminilidade, valorizado pela escola.

Anete Abramowicz (1994), em sua pesquisa, mostra como as meninas fracassadas se movimentam no interior da escola: distraem-se, brigam e bagunçam. Afirma que a infância da menina repetente, de uma classe social baixa, está reservada a substituir o trabalho da mãe nos afazeres domésticos. Assim, “para a menina fracassada, resta o trabalho doméstico em sua ou em outra casa” (p.52).

A autora aponta ainda uma positividade das meninas, marcada pelo fracasso, pois elas resistem, silenciam, apresentam falas “descodificantes” e enfrentam o padrão de ser menina que a escola e a professora julgam ser correto, como por exemplo, a limpeza no caderno, o capricho, o jeito “certo” de sentar, entre outros. Por outro lado, revela que

No imaginário social, no inconsciente institucional, a repetência no menino é de certa forma aceita como “coisa de moleque”, “coisa da idade”, rebeldia; na menina é burrice, “incompetência”, “não dá para essa coisa”, ou seja, não

existe para ela lugar no mundo do saber, restando-lhe o lugar do não-saber: o trabalho doméstico (ABRAMOWICZ, 1994, p.52).

Nessa perspectiva, existem diferenças entre ser menino e ser menina na escola, ou melhor, ocorrem diversidades entre a infância feminina e a infância masculina. Apesar de essa investigação priorizar uma reflexão sobre a questão de que um número maior de meninos do que de meninas tem apresentado um insucesso na escola, é preciso perceber que essas instituições apresentam dinâmicas de gênero quanto ao desempenho das crianças, tanto para o sexo masculino como para o feminino. Isso permite questionar que as meninas que fracassam na escola, também são marcadas por determinadas posições de gênero.

Com base nesse argumento, a professora Neusa explica: *“Não acredito que o sexo tem a ver com a aprendizagem, apesar de que eu acho que os meninos não têm tanto interesse pela escola ou em aprender quanto as meninas, mas há meninas que também não têm interesse nenhum”*.

Por isso, parece-me necessário não perder de vista que, apesar de os dados estatísticos mostrarem que as mulheres estão se saindo melhor na escola, ainda ocorrem desigualdades de gênero em seu interior e nos diferentes espaços sociais, valorizando, muitas vezes, o tradicional modelo de feminilidade. Entre outros aspectos, são elucidativas as palavras dos/as autores/as:

É fundamental [...] atuar para interferir nos conteúdos programáticos e curriculares e nas práticas de ensino e de gestão escolar. Da mesma forma, faz-se necessário problematizar as diferenças existentes entre homens e mulheres no acesso à educação e no impacto diferenciado, para meninos e meninas, das desigualdades sociais e de gênero que acabam por marcar suas trajetórias educacionais. Embora as estatísticas apontem as mulheres como mais escolarizadas, essa situação exige uma análise dos reflexos, os quais são visivelmente diferenciados, junto ao ensino. Ou seja, se as meninas permanecem mais tempo na escola e, assim, acabam por alcançar maior escolaridade, existe, no entanto, um “currículo oculto”- ou uma pedagogia oculta de gênero- que ainda limita a orientação educacional das meninas e das adolescentes para setores considerados como tradicionalmente

femininos e, portanto, com menores expectativas no que concerne à carreira e aos rendimentos (SILVEIRA; COSTA; GODINHO, 2004, p.28).

Evidencia-se, portanto, cada vez mais, a necessidade de dialogar com as múltiplas feminilidades e masculinidades manifestadas pelas crianças nas escolas, percebendo os diferentes significados das trajetórias de meninos e meninas. Como aponta Carvalho (2003), nós ainda “sabemos muito pouco sobre como se constroem esses processos, como explicar essas situações” (p.187).

Um atributo considerado por duas educadoras remete que as práticas familiares e o ambiente no qual se encontram inseridos meninos e meninas, induzem ao sucesso/fracasso escolar. Nessa perspectiva, a família é uma instituição que constrói hábitos essenciais que colaboram com o avanço da construção de trajetórias escolares bem-sucedidas para os/as seus/suas filhos/as.

Rosemeire dos Santos Brito (2006) analisa, em sua pesquisa, que o perfil do bom/boa aluno/a está relacionado à contribuição da família do/a estudante em acompanhá-lo/a e incentivá-lo/a no processo de escolarização. Acrescenta ainda que “quem contasse com esse respaldo em casa, era também alguém com mais propensão de desempenhar o ofício de aluno[a] de forma congruente com a opinião da professora” (p.139).

No mesmo norte da autora, evidencia-se que, quando ocorre uma distância entre a família e a escola, ou melhor, quando os/as pais/mães não se envolvem com as atividades escolares dos/as seus/suas filhos/as, isso traz repercussões negativas na aprendizagem das crianças. Essa idéia fica mais clara nesta conversa das docentes:

Eu vejo que os meninos são um pouco mais inquietos, mas este é o fator de menor peso que interfere na aprendizagem. Eu acredito que o que conta mais no fator do aprendizado é a indisciplina e os problemas da família que eles/as trazem para a escola, pois a família interfere muito no ensino-aprendizado das crianças (professora Neusa).

Acredito que não há diferença nas dificuldades de aprendizagem quanto ao sexo da criança. Cada um é um e, independentemente do sexo, existem diferentes desempenhos no processo de aprendizagem. O problema maior, na minha sala de aula, é o descaso e o descompromisso dos[as] pais/mães. As crianças que apresentam dificuldades não têm um acompanhamento familiar, são imaturas, não têm estímulos por causa da desestruturação familiar (professora Marta).

A situação é complexa, pois sedimenta que a não-dedicação da família é um dos aspectos que contribuem para o baixo desempenho escolar dos meninos. Tal fato mostra que as professoras utilizam esse discurso para explicar ou justificar por que os meninos acabam não aprendendo.

Carvalho (2003) alerta que, com esse tipo de explicação, as professoras se desobrigam de falar sobre suas culpas, não abrindo espaço para apresentar como contribuem para inculcar nas crianças referenciais de masculinidade e feminilidade. Enfim, discute que quando as docentes indicam que

[...] O menino é agressivo porque a família ensina a ser assim, e as meninas são obedientes e passivas porque já chegam assim na escola. Não se cria um espaço para refletir sobre qual é a responsabilidade da escola nessa conversa: no que a nossa própria atitude como educadoras, como educadores, as relações entre as crianças na sala de aula, no pátio de recreio, no que tudo isso contribui para a formação desses modelos de feminilidade e de masculinidade diversificados. É claro que isso está o tempo todo em construção. Está em construção para nós, adultos, quanto mais para as crianças. Não vem pronto de casa, ao contrário, está sendo elaborado na escola também (CARVALHO, 2003, p.190).

Nessa perspectiva, é fundamental que as questões de gênero estejam presentes nos cursos de formação de professores/as e de formação continuada. A abordagem de gênero e suas implicações no campo educativo não podem continuar sendo silenciadas, pois, enquanto espaço de socialização das crianças, contribuem para a formação de trajetórias escolares distintas de meninos e meninas.

Merece reflexão também que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, desde ações, ensino de conteúdos, posturas valorizadas, entre outras, são fundamentais para determinar a qualidade do desempenho dos/as alunos/as. A esse respeito, uma das docentes entrevistadas considera que:

Acredito que toda criança tem capacidade de aprender, desde que estimuladas e motivadas para tal. Atribuo as dificuldades de alguns alunos[as], tanto meninos quanto meninas, ao difícil acesso, desde pequeninos[as], ao mundo letrado, ao pouco incentivo que recebem para a leitura, à falta de recursos que possibilitam o contato com bons livros, etc. Por isso que em sala de aula, procuro oferecer uma diversidade de gêneros textuais, boas situações e práticas de leitura e de escrita, com intervenção e incentivos, aulas reais e significativas, visando a favorecer a aprendizagem de todos os[as] alunos[as] e a sanar tais dificuldades, garantindo sua motivação (professora Ana Paula).

Ainda nesse contexto, quando examino ou associo os fragmentos das falas das professoras, a constatação que se delineia sobre o hiato de gênero do desempenho das crianças é que os meninos não apresentam um bom rendimento porque seguem o modelo conservado do estereótipo do gênero masculino, que mostra uma postura de aluno desvalorizada pela escola, como ser indisciplinado, ser agressivo, entre outras. Eis o que as professoras afirmam:

[...] O que provoca as dificuldades de aprendizagem, são a indisciplina, os problemas familiares, os problemas de saúde e psicológicos. O problema da indisciplina é causado pela falta de comportamento e por isso não prestam atenção.[...] Percebo que os meninos são mais agitados, falam mais alto que as meninas, mexem-se sempre, intrometem-se nas tarefas dos outros, são impulsivos e nunca esperam a vez; já as meninas são mais delicadas, elas falam mais baixo e bem menos que os meninos, o que acaba facilitando a aprendizagem (professora Ana Paula).

Não, as dificuldades apresentadas, tanto em meninos quanto em meninas não são diferentes e não se destacam como específicas de cada sexo. O que acontece é que a maioria dos meninos são mais voltados para as brincadeiras, que geram indisciplina e também são mais distraídos. E os[as] alunos[as] mais indisciplinados não têm interesse pelo aprendizado (professora Neusa).

Assim, a família não contribui com o processo de escolarização do filho, porque, além de outros motivos, compartilha com a produção da identidade de gênero nos meninos, valorizando as instâncias compatíveis com as expectativas tradicionais sobre o papel masculino. O impacto dessa afirmação mostra um modelo de masculinidade que prejudica o menino e que não é adequado para propiciar o seu sucesso na escola.

A posição da professora Marta quando comenta a respeito dos meninos e das meninas que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, é que “as meninas acabam recuperando mais, pois elas brincam de escolinha e estudam mais, enquanto os meninos ficam na rua, brincam de bola, de carrinho”. Aqui podemos verificar uma apropriação de diferenças na socialização de meninos e meninas, que se encontra articulada, como evidenciado na fala da professora, por relações de poder.

Tal percepção também aparece na fala de outra docente:

As meninas demonstram maior facilidade que os meninos porque as meninas são mais dedicadas e estudiosas e gostam de ser as melhores. Por isso, que o número de meninas com dificuldades é menor que o número de meninos. Creio que os meninos apresentam mais dificuldades pela falta de atenção e concentração na resolução dos exercícios e na explicação de um conteúdo [...] (professora Patrícia).

Dessas análises, pode-se depreender que a escola apresenta expectativas divergentes quanto ao perfil de aluno/a para cada sexo, que provém de idéias historicamente construídas.

Nessa linha de pensamento, apresento o discurso de uma professora:

Se analisarmos bem a questão chegaremos à conclusão de que as dificuldades são maiores por parte dos meninos. Acredito que esse dado não deve ser tomado como decisivo, apesar de ser observado no dia-a-dia que os meninos se distraem mais facilmente que as meninas e são mais agitados. Talvez esse dado seja um agente facilitador das dificuldades. A sociedade e até mesmo a família cobram muito mais das meninas do que dos meninos. As meninas devem realizar as coisas certinhas, adquirir responsabilidade cedo. Já os meninos são mais soltos, podem mais. Acredito, também, que os meninos, por serem mais agitados, não

conseguem prestar a devida atenção e se concentrar nas matérias como as meninas, não conseguindo, assim, obter bom êxito na aprendizagem como elas. Há também todo um contexto social que cobra certa postura de comportamento das meninas diferente dos meninos e que isso pode acabar interferindo na aprendizagem. Mas, toda regra tem exceção (professora Marta).

Parece-me, como sugere a professora, que o modo como meninos e meninas têm sido socializados/as, constitui-se em um mecanismo eficiente para justificar o baixo desempenho escolar dos meninos. Por outro lado, é preciso observar, como analisa a docente, que “esse dado não deve ser tomado como decisivo”, ou melhor, essa explicação não pode esgotar-se nela mesma.

É importante, também, chamar a atenção de que a escola, como instância educativa, apresenta diferentes trajetórias escolares, positivas ou não, do desempenho de meninos e meninas. Não se pode perder de vista que as relações de poder classificam os/as alunos/as em lugares diferenciados no que se refere ao processo de escolarização. Necessário se faz, então, perceber que é impossível pensar e/ou problematizar as experiências escolares masculinas e femininas no singular, uma vez que elas se entrecruzam com vários outros fatores e articulam-se com outros discursos.

Para entender melhor o fenômeno do resultado escolar insatisfatório que tem apresentado um número maior de meninos do que de meninas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi necessário deslocar, desconstruir a socialização das crianças, desde o ambiente familiar até o escolar, mostrando como esse processo está permeado de estereótipos de gênero e de relações de poder. A partir do exposto, penso que ainda é necessário fazer outras discussões para mostrar o ainda não-dito e o não-explicitado, percebendo a complexidade e a amplitude que esse tema envolve. Como aponta Carvalho (2003):

Essa não é uma tarefa fácil, particularmente porque não temos muita tradição, no campo educacional, sequer de discutir gênero, menos ainda de

entrar na discussão de gênero a partir das masculinidades. A discussão de gênero historicamente caminhou a partir da visibilização das mulheres - a história das mulheres, a violência contra as mulheres - e, mesmo em outros países, só após algumas décadas começou a ser abordada a questão das masculinidades. O desafio que está posto para nós é entrar diretamente no debate sobre as masculinidades e procurar nos apropriar dele, estabelecê-lo em termos democráticos e igualitaristas, em termos de uma educação para o respeito à diversidade e ao convívio com as diferenças [...] (CARVALHO, 2003, p.192).

A partir desse ponto de vista, é preciso sublinhar que o desafio crucial a ser enfrentado, para entender melhor essa questão, é incorporar a passagem de um lócus determinado e carregado de sentidos historicamente acumulados, para um espaço onde outros sentidos se manifestem e sejam encontrados no dinamismo que se apresenta no ambiente escolar. Por isso, proponho, no próximo capítulo, uma reflexão de que a co-educação pode ser um instrumento eficaz para promover a igualdade de gênero e trazer para o centro das discussões as práticas e os modelos de gênero valorizados pela escola.

CAPÍTULO VI



CAPÍTULO VI – PENSANDO SOBRE A ESCOLA CO-EDUCATIVA

A escola é uma importante instituição na construção da representação, produção e institucionalização das relações entre homens e mulheres. Por isso, é necessário contemplar, nas instâncias de decisão e execução das políticas pedagógicas, ações estratégicas para uma pedagogia não-sexista e anti-racista. As instituições de ensino também têm poder de atuação e de abrangência bastante ampla junto aos diferentes públicos, tornando-se, consolidando-se, portanto, como um espaço importante na construção de valores mais igualitários na sociedade, com capacidade para potencializar ações cujos desdobramentos atingem os mais variados setores sociais (SILVEIRA; COSTA; GODINHO, 2004, p.27).

Percorro, neste capítulo, o caminho de desnaturalizar os significados do ensino misto, refletindo sobre as possibilidades e vantagens de uma escola co-educativa. Entendo que essa discussão serve de apoio à necessidade de se construir e desenvolver nas escolas projetos educativos que busquem práticas educacionais que considerem a complexa diversidade dos gêneros, marcada por relações de poder, de exclusão, de desigualdade, de discriminações, de estereótipos, mas também por processos de desconstrução de modelos e de posturas tradicionais prevalecentes.

Centrando-me em uma das questões apresentadas nos capítulos anteriores, a respeito de como as crianças têm sido socializadas e como estão construindo suas identidades masculinas e femininas, além das implicações que as perspectivas de gênero têm contemplado, parece indispensável pensar em um caminho que busque superar uma realidade social sexista. A vantagem dessa reflexão é que ela opera buscando entender como a co-educação pode ser a melhor via de avanço em prol de uma igualdade de gênero.

1. Educação para a igualdade: o potencial pedagógico da proposta co-educativa

Almeida (2005) argumenta que é difícil encontrar no Brasil, tanto no passado histórico como nos dias de hoje, trabalhos que expliquem a co-educação. Segundo a autora, o assunto foi discutido em algumas referências – não como tema principal - nos pareceres de Rui Barbosa sobre educação, nas Conferências Populares da Freguesia da Glória, no Rio de Janeiro, em 1883, e nas Atas e pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, em 1884. Em contraponto aos escassos trabalhos sobre o regime co-educativo no Brasil, existem vários documentos sobre a questão nos Estados Unidos e Europa. Vários/as pesquisadores/as nesses países têm produzido trabalhos sobre as classes mistas no sistema de ensino e a escola co-educativa.

A autora afirma que, do ponto de vista psicológico, a co-educação é um modo de ensinar conjuntamente, envolvendo as diversas formas de educar. No aspecto pedagógico, co-educar significa possibilitar que ambos os sexos aprendam na mesma escola e recebam a mesma educação, ficando na mesma classe, com os/as mesmos/as professores/as, utilizando-se dos mesmos métodos, das mesmas disciplinas, ou seja, os meninos e as meninas vão ser educados sob uma mesma direção, de modo a desenvolver suas potencialidades e garantir o respeito à individualidade pessoal e sexual de cada um. O regime co-educativo incorpora atributos de igualdade de oportunidades para os meninos e as meninas sem distinção e combate os estereótipos de base naturalista. Nessa perspectiva, ressalta que uma escola mista pode ou não ser co-educativa, dependendo da proposta psicopedagógica adotada.

[...] Na co-educação realizada de maneira intencional é colocada a exigência da cooperação entre os sexos em todas as atividades escolares e se impõe a necessidade de respeito à individualidade pessoal e sexual de cada

educando, o que é também o pressuposto da ação educativa [...] (ALMEIDA, 2005, p.64).

Nos finais do século XIX, com a República, o sistema de ensino brasileiro, com seus princípios positivistas e católicos, considerava que as características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais dos homens e das mulheres eram diferentes. Essas diferenças consideradas naturais impossibilitavam a implantação do regime co-educativo, apesar da propagação realizada por feministas e liberais republicanos de inserir o sistema de classes mistas nas escolas. Nessa época, nas escolas públicas paulistas e nas escolas protestantes, que defendiam propostas igualitárias e democráticas, meninos e meninas recebiam uma instrução conjunta. No entanto, as tarefas educativas eram diferentes em razão dos divergentes papéis reservados para homens e mulheres no espaço público e privado, no ambiente social e familiar.

Inspirados no ideal americano e europeu, as defensoras da co-educação dos sexos acreditavam que educar meninos e meninas na escola ajudaria a prepará-los para a vida futura. As líderes feministas explicavam que a melhor maneira de alcançar a igualdade seria através da educação não diferenciada para os dois sexos e que essa proposta seria concretizada na escola co-educativa.

Na explicação de Almeida (2005), para o Estado, no Brasil, a implantação das escolas mistas seria conveniente, uma vez que se ganharia em economia, melhoraria a instrução do povo, ampliando a escolaridade para mais pessoas e facilitaria a vida de suas famílias. Além disso, a vantagem das escolas para ambos os sexos, segundo o governo, era que se poderia cumprir a Constituição, oferecendo ensino primário a todos os analfabetos e ampliando a escolaridade para mais cidadãos. Na segunda metade do século XX houve a implantação do sistema de classes mistas nas escolas oficiais do Brasil. O sistema educacional recebeu influência das idéias do liberalismo e do capitalismo. Buscando o desenvolvimento do país, a

educação deveria ser estendida a todos, homens e mulheres, de classes sociais e raças diferentes.

Os que não aceitavam o sistema co-educativo, acreditavam que existiam diferenças morais e intelectuais entre os sexos. Por isso, não havia sentido em ministrar uma educação igual para meninos e meninas. Afirmavam também que colocar meninos e meninas na mesma escola, implicaria o risco de contaminação da pureza feminina e o perigo de que os meninos pudessem ser desencaminhados do trabalho acadêmico. O catolicismo, defendendo que a educação para o sexo feminino não poderia ir além do espaço doméstico, também rejeitou a co-educação pelo fato de que a instrução feminina representava uma ameaça. Do ponto de vista religioso católico, não era possível aceitar que ambos os sexos fossem educados segundo objetivos comuns (ALMEIDA, 2005).

Pilar Domingo (2001), no seu artigo *La coeducación hoy*, aponta que os primeiros defensores da co-educação defendiam que a convivência de meninos e meninas na escola favorecia a aprendizagem de modo mais real, mais próximo da vida, uma vez que educava a partir das relações de gênero que eram desiguais. Afirma também que os/as pesquisadores/as foram percebendo que as distintas experiências sociais que meninos e meninas introduziam na aula, não resultavam em benefícios iguais para ambos. Na verdade, o que acontecia, era a reprodução dos estereótipos sexuais. Para a autora, falar em co-educação, hoje, significa buscar um modelo de escola que respeite e valorize igualmente as experiências e contribuições de ambos os sexos.

Maria Helena Rodríguez (2001), especialista em didática do feminismo, dedicando-se há mais de vinte anos em pesquisas que analisam o gênero e a co-educação, comenta os modelos de educação e classifica três tipos de escola:

1. Escola separada: pertence a sociedades e sistemas tradicionais, autoritários ou fundamentalistas, os quais são desfavoráveis à idéia de igualdade entre os seres humanos.

Nessa escola, meninas são educadas com meninas e meninos com meninos. Defende-se uma pedagogia de segregação, reforçando-se a desigualdade discriminatória. A educação é distinta para os meninos e as meninas. Às meninas é cobrado um desempenho maior na aquisição de habilidades para o cuidado e a atenção, para a beleza e a higiene, para as destrezas domésticas. Quanto aos meninos, seus estudos estão voltados para o manejo de maquinarias e ferramentas, para despertar a curiosidade intelectual, para os esportes e jogos, para a manipulação de aparelhos, entre outras atividades ligadas ao mundo do trabalho.

Esse modelo de educação manteve-se por muito tempo em vários lugares do mundo, reconhecendo que os homens e as mulheres possuíam uma natureza distinta, e por isso, na educação, o desenvolvimento de suas qualidades potenciais foi oposto. Desse modo, os sistemas de ensino construíram um diferencial de habilidades, valores e virtudes para a educação de cada sexo.

2. Escola mista: generalizou-se em quase todos os países democráticos durante o último terço do século XX, defendendo a posição de que meninos e meninas podem ser educados conjuntamente. A escola mista responde à idéia de igualdade presente na lei, aos direitos de cidadania e serviços garantidos pelos estados modernos à sua população.

A pedagogia dessa escola defende a integração de diferenças “moderadas”. Seu objetivo é que a divisão sexual de trabalho permaneça, mostrando que as atividades do espaço público e de poder (econômico, político, religioso, cultural e científico) continuam nas mãos dos homens, enquanto a reprodução humana e o espaço e a tarefa doméstica seguem nas mãos das mulheres.

Os métodos da escola mista são de neutralidade, de suposta igualdade de trato para meninos e meninas, de atividades que provocam, muitas vezes, a invisibilidade do modelo prevalecente. Esse sistema educacional é contestado pelas feministas críticas, que ressaltavam que o modelo amparado pela escola mista é androcêntrico e sexista.

A idéia principal é que a escola mista atua com um discurso que inclui meninos e meninas. No entanto, suas práticas são implícitas e excludentes. Nesse sentido, essa escola não tem sido um instrumento eficaz para o desaparecimento dos estereótipos dos papéis sociais de gênero.

Rodríguez (2001) enfatiza que “la escuela mixta, tal como la conocemos, es prejudicial para la salud social de las nuevas generaciones” (p.65). Por outro lado, ressalta que estão surgindo várias estratégias de evolução da escola mista, como programas e políticas de educação não-sexista, introdução de materiais não-androcêntricos, entre outras propostas.

3. Escola co-educadora: as reformas educativas introduziram um discurso de igualdade de oportunidades e de tratamento, a partir de um processo co-educativo. A escola co-educadora tem como proposta trabalhar, na instituição escolar, um projeto de desenvolvimento de meninos e meninas, respeitando as diferenças sexuais, mas oferecendo uma construção social comum. A esse respeito, parte do reconhecimento e análise do sexismo escolar e cultural e propõe um modelo de inclusão, de redistribuição de oportunidades no espaço escolar, enfim, defende uma educação igual para todos. A autora defende ainda que a escola co-educadora é ética, democrática e culturalmente humana.

Rodríguez (2001) enfatiza que “la escuela coeducadora no existe como tal” (p.66), pois é um projeto de futuro no qual muitas pensadoras feministas, em vários países do mundo, estão trabalhando desde os anos de 1970, século XX. A autora destaca e aponta ainda que “en los próximos años habrá que generalizar el debate coeducativo e introducir la perspectiva de género em los análisis del fracasso escolar, la violència em las aulas o la falta de motivación y dificultades de aprendizaje (p.69)”.

Cebrían e Fuentes (2001), coordenadoras de vários grupos de trabalho sobre co-educação, também apontam que a escola não tem educado da mesma maneira meninos e meninas. Suas observações no ambiente escolar mostram que, em várias situações, a educação

recebida pelas crianças é discriminatória, não oferecendo igualdade de oportunidades para ambos os sexos.

As autoras esclarecem que, em alguns casos, a discriminação é clara, por exemplo, quanto à utilização da linguagem diferente para meninos e meninas, ou mesmo quanto a imagens desiguais que aparecem no livro didático e em outras ocasiões manifestadas através do currículo oculto. Nesse sentido, entendem que as escolas não podem continuar transmitindo estereótipos, mas precisam educar as crianças a partir de valores democráticos. Por isso, a co-educação pode ser entendida como o “elemento corretivo” das desigualdades existentes.

Cebrián e Fuentes¹⁶ (2001), que vêm contribuindo significativamente com essa linha de investigação, desenvolveram um trabalho, durante sete anos, com um grupo de professores/as no Instituto de Educação Llanes de Sevilla (Barcelona), buscando analisar a co-educação no sistema educativo. Algumas questões foram colocadas, de início, para posteriormente pensar na co-educação, como: o que o grupo entendia por valores? Discutiram que os valores são construções culturais que surgem de acordo com uma determinada sociedade e que podem referir-se ao cognitivo, como idéias, crenças; ao afetivo, como nos sentimentos, por exemplo, como bons ou maus; e à ação, que significa assumir atitudes. O grupo analisou também que homens e mulheres têm adquirido maneiras diversas de relacionar-se, de pensar e de sentir.

Reconheceu também que o processo de socialização de meninos e meninas tem sido diferente. As autoras pediram aos/às professores/as que pensassem nos valores que queriam transmitir a seus alunos. Que tipos de sociedade queriam criar? Que valores são

¹⁶ As pesquisadoras da Universidade Autónoma de Barcelona –Espanha – escreveram uma coleção de cadernos para a co-educação, no intento de oferecer um material aos docentes e de implantar uma investigação e experimentação de escolas co-educativas.

predominantes na sociedade da qual fazem parte? Que valores são transmitidos às meninas? Que valores são transmitidos aos meninos?

Como propõem as autoras, é importante ressaltar que tanto um sexo quanto o outro têm desenvolvido valores positivos e negativos. A sociedade sexista reforça valores masculinos como competitividade, agressividade, dominação, força física e poder, em contraposição aos valores femininos, como ternura, submissão e afetividade. O trabalho realizado pelas autoras no grupo apontou que a co-educação pretende trabalhar com valores positivos para ambos os sexos, buscando o desenvolvimento integral do educando, e que ela deve fazer-se presente desde o ambiente familiar até as relações cotidianas.

O grupo de professores/as, juntamente com as pesquisadoras, buscou transformar essa situação a partir de uma proposta co-educativa, na qual a igualdade de oportunidade tivesse um marco real e não só legal. Durante os sete anos de convivência, os/as professores/as tiveram uma formação continuada, debatendo artigos, livros, participando de cursos e vivenciando atividades co-educativas. Também elaboraram materiais para intervir em diversas áreas do Instituto Educacional de Llanes. Avançando na discussão, as autoras chegaram a conclusões interessantes para fundamentar seu trabalho:

la coeducación supone: intervención intencionada, preparada y consciente; reconocer e incluir la contribución de las mujeres a la historia de la humanidad; desarrollar en niños y en niñas todas las capacidades (el valor, la ternura, la acción, la autoestima...); permitir expresar la dulzura, la rebeldía, la tristeza, la alegría...; valorar y participar en las tareas domésticas por igual; disfrutar de los tiempos de ocio, consensuar conflictos, llegar a pactos (CEBRÍAN e FUENTES, 2001, p.76).

2. Diretrizes de uma política co-educativa: combate às desigualdades de gênero

O sociólogo Xavier Bonal (1997) faz uma análise sobre o papel do/a professor/a como agente importante no ensino co-educativo. O autor explica que o/a professor/a tem um papel específico na produção, reprodução ou transmissão de mensagens culturais. Destaca ainda que a proposta da escola co-educativa é trabalhar em uma dupla direção: reduzir as desigualdades entre os sexos derivados dos diferentes processos de socialização e eliminar a hierarquia do masculino sobre o feminino.

Sob a égide desse e de outros discursos, posso apontar que a educação sexista limita tanto os homens quanto as mulheres, uma vez que reproduz as diferenças nas identidades de gênero. A educação co-educativa, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de homens e mulheres com maior autonomia, independência e capacidade de decisão. A co-educação combate as desigualdades sexuais, buscando eliminar as hierarquias culturais entre o masculino e o feminino. Nesse contexto, a escola co-educadora é uma escola que tem uma proposta pedagógica mais participativa e democrática, porque abre espaço para que os problemas escolares possam ser analisados numa perspectiva de gênero.

O ensino misto, embora garanta a co-existência de meninos e meninas na escola, não significa mudanças nas relações sociais de gênero. O ensino co-educativo propõe identificar as formas que reproduzem as desigualdades de gênero e refletir sobre as práticas educativas na ótica da igualdade, além de criar dispositivos de mudança a partir da integração da igualdade de gênero nos diversos contextos de intervenção educativa. É necessária uma reflexão sobre a questão e, principalmente, a introdução da problemática do gênero nos currículos e na prática dos professores, por um processo de formação continuada, oferecendo cursos, palestras e oficinas aos/às professores/as, fazendo-os/as pensar a respeito dessa questão.

Numa sociedade democrática, é necessário construir um sistema escolar co-educativo

entendiendo que la escuela mixta no es coeducativa, sino que ha supuesto la extensión de los modelos culturales masculinos al conjunto de la población, y que um sistema escolar coeducativo debe permitir integrar en la educación de hombres y de las mujeres elementos culturales que antes aparecían como específicos de cada uno de los sexos (SUBIRATS e TOMÉ, 1992, p.16).

Na obra investigada, *Construir la escuela coeducativa*, Xavier Bonal e Amparo Tomé (1997) elaboraram uma metodologia que permite ao/a professor/a avançar na criação de uma escola co-educativa. Segundo os autores, para construir um sistema co-educativo, é necessário mudar diversos aspectos, como os valores defendidos pela sociedade, as imagens e os textos que os meios de comunicação transmitem, o currículo escolar, entre outros. Os pesquisadores centraram seu trabalho na mudança de pensamento e prática dos/as professores/as, na distribuição dos espaços, da atenção, do tempo dedicado a cada atividade, nas relações entre o/a professor/a e as crianças. Buscaram construir uma proposta de educação não-sexista, iniciando então uma experiência-piloto em algumas escolas públicas da Espanha, com um projeto intitulado *De la escuela mixta a la coeducación*. Por fim, o trabalho realizado pelos autores significou transformar a igualdade formal em igualdade real, privilegiando a igualdade entre meninos e meninas.

Miguel Guerra (1984), no seu livro *Coeducar en la escuela*, defende a necessidade e a urgência de descobrir e percorrer caminhos que conduzam a um autêntico ensino co-educacional, que transcenda o simples sistema de ensino misto. O autor, em sua obra, conta a experiência de co-educação realizada em uma escola de Madrid. Em síntese, seus resultados mostram que a co-educação não se realiza exclusivamente na escola, mas também na família, nas comunidades e na sociedade de modo geral. Expõe que a co-educação representa um caminho longo, interminável, porém necessário. Seus trabalhos buscam oferecer condições de desenvolvimento dos/as alunos/as em que não exista a discriminação por sexo. Com relação à

co-educação defende que a escola precisa entendê-la como uma intervenção intencional e explícita, para permitir o desenvolvimento integral de meninos e meninas.

La coeducación es un estilo de formación, un sistema educativo y, además, un proceso de transformación social en cuanto que apunta a una convivencia entre los sexos alejada de la opresión mutua y tendente a una relación llena de justicia, respeto, armonía y felicidad (GUERRA, 1984, p.75).

Cássia Carloto (2004) reforça a necessidade de as políticas públicas incluírem as questões de gênero:

Políticas públicas eficazes compreendem linhas de ação coletiva, estratégias de ação coletiva que concretizam direitos e cidadania; programas de ação, medidas de ação formuladas e executadas com vistas a atender demandas e necessidades sociais e promover mudanças estruturais. Precisam de continuidade, de planejamento em longo prazo, de ações articuladas no interior do aparato governamental e na relação deste com a sociedade civil. Devem ter caráter universal, dirigida a todos, independente de critérios seletivos e contribuição e obviamente incorporar a perspectiva de gênero (CARLOTO, 2004, p.155).

Interessa-me, aqui, argumentar que, apesar de as escolas mistas constituírem-se em uma avanço importante na história da nossa educação, o acontecimento em si não proporcionou a igualdade na educação de meninos e meninas. Nessa perspectiva, não basta que o sistema educativo defenda, baseado em um princípio democrático de igualdade entre todos os indivíduos, uma educação conjunta para homens e mulheres. É necessário um sistema co-educativo que não consiste apenas na presença nas mesmas aulas de alunos e alunas, mas que prioriza uma cultura de valores éticos a qual valoriza a igualdade de direitos e deveres de homens e mulheres.

Daniela Auad (2006) defende a implementação de uma política de co-educação, entendendo que essa pode implantar “modos de pensar e transformar as relações de gênero na

escola” (p.55). A pesquisadora explica que a co-educação é um modo de interrogar a reconstruir as dimensões sobre o feminino e sobre o masculino. Sua idéias reforçam também

[...] **não há educação para a democracia sem co-educação.** A escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando também estiver comprometida com o término das desigualdades entre o masculino e o feminino (AUAD, 2006, p.56, grifo da autora).

Enveredar por um caminho que procurou analisar o regime de ensino co-educativo, resultou na explicação de que a escola mista é o ponto de partida necessário para uma escola co-educativa. Nesse sentido, é válido refletir sobre a necessidade de uma escola co-educativa, igualitária, que seja capaz de superar os estereótipos de gênero. Uma escola que não pode mudar essa realidade, se não estiver em conjunto com um processo de organização social, de uma política de gênero.

Nessa direção, entendo que é fundamental que se implantem políticas públicas de educação, que contemplem a construção de um projeto de co-educação na perspectiva de gênero. Adotar essa proposta implica pensar nos currículos, nas práticas escolares e nos métodos de ensino oferecidos a meninos e meninas. Significa recusar os tradicionais e desiguais papéis de gênero.

O eixo de uma ação governamental orientada pela perspectiva de gênero consiste **na redução das desigualdades de gênero**, isto é, das desigualdades entre homens e mulheres (e entre meninos e meninas). Falar em reduzir desigualdades de gênero não significa negar a diversidade. Trata-se de reconhecer a diversidade e a diferença- entre homens e mulheres- mas atribuindo a ambos “igual valor”, reconhecendo, portanto, que suas necessidades “específicas” e nem sempre “iguais” devem ser igualmente contempladas pela sociedade e pelo Estado (FARAH, 2004, p.127, grifo da autora).

Por outro lado, concordo com Auad (2006) quando diz que até que a co-educação seja introduzida como uma política pública de educação, que adote este debate, “muitas das

medidas e ações podem ser assumidas na realidade escolar. Cada professor[a], cada estudante de Pedagogia, cada pesquisador[a] das relações de gênero podem ser agentes da co-educação” (p.86). Isso mostra que o tema deve ser debatido, refletido e fazer parte do currículo de formação dos/as professores/as e de formação continuada de cada educador/a que já desenvolve seus planejamentos e suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



TA' BOM...
VAMOS BRINCAR
DE CASINHA.



ARNALDO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendo apresentar, tecer, neste momento, algumas considerações e reflexões conclusivas sobre a temática do trabalho: a educação de meninos e meninas a partir da perspectiva das relações de gênero. Cabe ressaltar que o gênero é um conceito que considera que as relações entre homens e mulheres são construídas socialmente. De acordo com essa concepção, o gênero está presente no cenário das relações sociais e manifesta-se através de valores culturais, símbolos, normas, representações e práticas concretas masculinas e femininas.

Dessa forma, as relações sociais de gênero determinam os lugares do masculino e do feminino na vida social e argumentam que os papéis diferenciados para homens e mulheres implicam desigualdades e não são biologicamente determinados, mas social e culturalmente construídos.

Para compreender as relações de gênero, conforme apontei ao longo do trabalho, não se pode perder de vista a questão do poder. Portanto, problematizei, como apontam as abordagens feministas pós-estruturalistas, que examinar os processos das distinções entre homens e mulheres significa perceber como se estabelece uma hierarquia de poder entre os sexos. Ressaltei ainda a necessidade de desvelar e compreender a complexidade e os múltiplos sentidos das verdades preconcebidas e das noções a respeito da masculinidade e da feminilidade. Em meio a essas discussões, o gênero articula-se com a educação, e esse processo realiza-se principalmente por duas instituições: a família e a escola.

Por isso, analisei como o gênero interfere no processo de socialização familiar e escolar dos meninos e das meninas. Neste espaço, as crianças vão aprendendo determinadas posturas, regras, papéis que foram tradicionalmente cristalizados. Por exemplo, que mesmo a mulher exercendo uma atividade remunerada, normalmente relacionada ao trabalho doméstico,

a responsabilidade com o cuidado dos filhos e da casa é exclusivamente sua. Revelou-se também uma posição de submissão da mulher, quando esta afirma que o homem tem mais autoridade na casa.

Como espaço de significação e produção de gênero, desvelei, a partir dos discursos dos/as pais/mães, que a instituição familiar distingue sujeitos masculinos e femininos, privilegiando um sexo em detrimento do outro, ou seja, revelando relações de poder. Quanto à divisão, a ajuda nos afazeres domésticos, na manutenção da casa, comprovou-se que esse ainda é um trabalho distribuído desigualmente entre os gêneros. Embora várias mulheres exerçam uma atividade remunerada fora de casa, elas acabam sendo sobrecarregadas, uma vez que os serviços domésticos ficam sob sua responsabilidade.

O processo de socialização das crianças no ambiente familiar mostra como os padrões de gênero são construídos e reproduzidos entre os meninos e as meninas de forma diferenciada, ensinando posturas e ações diferentes para homens e mulheres. Por outro lado, observei que, para as crianças, os papéis de gênero apresentados pelos pais/mães não são neutros, estáveis ou homogêneos, mas são questionados e alterados. Assim, é também no espaço familiar que os gêneros podem ser confrontados e que as representações estereotipadas podem ser desconstruídas.

E dessa perspectiva, várias mudanças de gênero estão sendo configuradas no núcleo familiar. Foram identificados pontos nodais, impasses e encruzilhadas que levaram as mulheres, as filhas, os homens e os filhos a resistirem aos padrões tradicionais de gênero e a produzirem transformações. Saliento, por exemplo, as mudanças nos arranjos familiares, o empenho dos homens em ajudar e colaborar com suas esposas no serviço da casa e no cuidado e educação dos/as filhos/as.

No contexto de socialização familiar, meninos e meninas são colocados em uma constante tensão para apropriarem-se de determinadas representações do feminino e do

masculino. No entanto, esse lugar é um espaço de manifestação que tende a mudanças. As idéias de algumas crianças e adultos apontam esses sentidos. Por exemplo, quando as meninas dizem que, ao crescerem, não vão ficar cuidando somente da casa, mas que vão ter um emprego remunerado; ou o menino comentar que quer aprender a cozinhar, mas sua mãe não deixa, e afirma que, quando crescer, vai aprender.

A criança tem uma referência de socialização muito forte manifestada nas dinâmicas familiares, na qual se entrecruzam práticas, discursos e conhecimentos que vão sendo gradualmente associados e articulados pelo modo como o poder se exerce. Ressalto que esse também tem sido um espaço de diálogo, de negociação, de participação de ambos os sexos, de reflexão quanto à educação de meninos e meninas, de compreensão de como lidar com a diversidade, provocando inevitavelmente um debate sobre as ideologias de gênero e desconstruindo práticas hegemônicas desiguais. Por essa razão, as percepções de gênero não estão dadas para sempre, mas estão sempre sendo negociadas.

Ao assim acontecer, projeta-se para as crianças uma imagem que reconstrói a produção de diferenças e desigualdades vigentes no lar, que evoca, que reivindica a expressão de uma nova consciência de gênero e que norteia a socialização dos meninos e das meninas.

Tomando como referência esses dados, assumi o desafio de conhecer as representações infantis na construção da masculinidade e da feminilidade a partir das relações de alteridade entre meninos e meninas. As várias interpretações das crianças revelaram uma faceta muito importante a respeito das dimensões de gênero: de que as visões do masculino e do feminino se encontram, muitas vezes, de acordo com o modelo tradicional.

Para avançar nesse diálogo, o conceito de alteridade permitiu um instigante debate sobre a compreensão da diferença, uma vez que os meninos lançaram um olhar sobre as meninas, e vice-versa. Esse exercício trouxe à cena outro pólo de discussão e análise sobre as relações de gênero, desmistificando certas representações, muitas vezes não questionadas, e

abrindo a possibilidade de novas releituras do processo de educação de meninos e meninas. Para isso, foi necessário prescrutar como os valores e os discursos encenados nos relacionamentos entre as crianças estão perpassados por doses de poder. Esse processo destacou o cerne da discussão: de que há uma potencialidade de mudança em termos de parceria de gênero privilegiada pelas crianças.

Nesse campo aberto de construção de identidades, foi possível visualizar um inconformismo diante das diferenças de gênero. Vi, na explicação de ambos, meninos e meninas, não somente a manutenção dos estereótipos, mas, principalmente, o questionamento de sua rigidez: por exemplo, de que homem também chora porque tem sentimento; de que as meninas também têm vontade de soltar pipa, brincar de bolinha de gude e de carrinho.

O aspecto que surpreendeu a partir do que foi acima exposto, é que as falas das crianças expressam a não-exclusão do outro sexo, expõem a necessidade de novas leituras sobre as representações masculinas e femininas e aparecem como mediadoras para recompor o tradicional jogo discursivo. E é justamente esse movimento que desloca formas cristalizadas de representação e formata novas concepções de gênero.

Em outro momento da pesquisa, abordei que o gênero permeia todas as esferas da sociedade e chega à escola. A questão fundamental é que essa instituição é um espaço de socialização, que produz/reproduz, transforma e mobiliza as questões de gênero. Ressaltei, a partir de dados de outras pesquisas realizadas por mim, que o ambiente escolar é um espaço propício para refletir sobre os mecanismos que fortalecem as desigualdades de gênero, como as práticas pedagógicas, os jogos, as atividades escolares, entre outras. Nesse âmbito, mostrei como as representações normativas das professoras sobre o desempenho de meninos e meninas explicam o (in)sucesso escolar.

Ao considerar o gênero como uma construção social que representa relações de poder, a escola tem um importante papel como instituição social, pois veicula questões e práticas

generificadas. Em suma, busquei apontar como as professoras se expressam a respeito do fato de que um número maior de meninos do que de meninas apresentam um resultado insatisfatório na escola.

Os referenciais que circulam nas visões das professoras retratam um perfil do bom/boa aluno/a e daquele/a que apresenta um baixo desempenho. Foi possível notar que os padrões de comportamento e atitudes identificados para cada sexo podem contribuir, ou não, para a criança atingir um bom resultado pedagógico. A associação aqui é clara: a indisciplina dos meninos torna sua trajetória escolar mais difícil porque “bagunçam”, não prestam atenção na explicação dos conteúdos, não se concentram; já as meninas, boazinhas, quietas e comportadas se “adequam” mais à escola e, por isso, “fracassam” menos.

Essas questões não se esgotam com essa explicação e são amplamente complexas, porém colocam os meninos e as meninas dentro de um padrão de masculinidade e feminilidade, centralmente envolvidos com os modos de funcionamento do poder. Em outras palavras, os pressupostos tradicionais de gênero atravessam as práticas pedagógicas, o currículo, e legitimam as formas de construção do gênero, além de perpassar as noções de desempenho escolar. Através desse olhar, é fundamental desnaturalizar os processos tomados como dados e perceber os múltiplos sentidos de manifestação da masculinidade e da feminilidade na escola, além de verificar que postura a escola está assumindo quanto às relações de gênero.

A posição central a ser considerada privilegia a afirmação e a reafirmação do ambiente escolar como um espaço para desestabilizar aquilo que é considerado “natural”, “consensual”, o que implicou analisar os aspectos que nomeiam e produzem as diferenças. Nessa perspectiva, foi necessário pôr em discussão a suposta neutralidade dos discursos das professoras, demarcando as fronteiras que situam o desempenho escolar dos meninos e das meninas.

À luz desses debates, as representações de gênero das professoras geram algumas implicações no processo de escolarização das crianças. Percebi que os meninos que apresentam uma trajetória escolar malsucedida, demonstram, segundo as professoras, muito mais comportamentos “problemáticos”, “não-desejáveis” para o perfil do bom aluno do que dificuldades de aprendizagem. Com base nesse processo, saliento que o desempenho escolar de meninos e de meninas está calcado em construções binárias de gênero. Analisando essa questão, essa dimensão mostra que as professoras adotam posturas que instauram uma diferença de papéis sexuais entre as crianças. Suas explicações debruçam-se na afirmação de que essas percepções influenciam e/ou interferem no seu desempenho escolar.

Na esteira dessas visões, é fundamental conhecer melhor que conceitos e atitudes de masculinidade os meninos apresentam na escola e que implicações sua apropriação traz em suas trajetórias escolares. Esse entendimento conduz ainda à percepção de verificar que tipo de masculinidade é aceita no ambiente pedagógico pelas/os professoras/es, que, provavelmente, remete os meninos a uma posição de sucesso escolar e que visão de masculinidade se entrelaça com os tradicionais estereótipos que potenciam e ampliam a compreensão de que os meninos, por causa da indisciplina, por exemplo, podem apresentar um resultado escolar insatisfatório.

Reafirmo que o gênero é um referencial teórico e político, pois informa como as instâncias sociais, a família e a escola, vêm situando e problematizando o pensamento binário e aponta também a necessidade de um redirecionamento dessas questões, buscando os indícios que conduzem à transformação social.

Pelo exposto, para romper com essa marca que diferencia os papéis de gênero e aponta desigualdades na escola, acredito que essa discussão, como ponto de partida, deve incorporar a compreensão, os aprendizados e despertar a reflexão dos/as professores/as sobre suas práticas escolares. Trata-se de um processo que busca discutir as imagens que já estão

crystalizadas, ou seja, acionar as noções e dimensões de gênero presentes no currículo oculto e construir novas narrativas, novos discursos. Desse modo, chamo a atenção para a necessidade de aprofundamento das questões apresentadas e da inclusão desses temas no cenário de formação de professores/as e no processo de incorporação e alargamento da compreensão do assunto nos cursos de formação continuada.

Acredito que um tema privilegiado para se pensar – mas, sobretudo, idealizar – a tão almejada igualdade de gênero, refere-se à co-educação. Essa proposta reafirma que, apesar de meninos e meninas estudarem juntos na mesma escola, essa postura não significa co-educação. Sob esta ótica, atualmente, temos uma escola mista composta por alunos e alunas, mas que fabrica e concretiza as desigualdades de gênero. Considero que esse tipo de escola pode seguir outro caminho, desenvolvendo a co-educação, ou seja, esse modelo de escola assinala a ampliação de um campo de possibilidades para desenvolver práticas igualitárias de gênero, para reconstruir as concepções sobre a masculinidade e a feminilidade.

Ao mesmo tempo, a co-educação parece-me um modo de abordagem mais apropriada para pensar, questionar e analisar as relações de gênero na escola. O que é importante assinalar é que a proposta da co-educação engendra um processo de aprendizagem no qual se torna fundamental um amparo das políticas públicas de educação e implica um envolvimento por parte dos/as professores/as para perceber a complexidade das representações, dos estereótipos socialmente construídos e para tomar partido por uma luta concreta e imediata contra as desigualdades de gênero.

Por fim, centrei, nesta pesquisa, um diálogo sobre como as questões de gênero, principalmente no universo familiar e escolar, mobilizam um conjunto de sentidos, assinalam posicionamentos e relações de poder, marcam e deslocam as representações, apontam mudanças de posições e transformações nos atributos masculinos e femininos. Essa discussão ofereceu importantes pistas para a reflexão de como os meninos e as meninas têm sido

socializados nesses ambientes e como o gênero tem marcado suas trajetórias educacionais. Dessas questões, indaguei sobre a necessidade de reagir às manifestações de desigualdade, mencionando o debate que caracteriza e direciona a co-educação. Tudo isso demonstrou quão complexo é o processo de educação dos meninos e das meninas...

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. São Paulo: Papirus, 1994.

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. Identidade e exclusão. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard (Orgs.) **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder**. São Paulo: Ed. 34, 1999. p.89-97.

ALMEIDA, Jane Soares de. Gênero e educação: possibilidades investigativas. **Cenários**, Araraquara, n.1, p.35-58, 1999.

_____. Co-educação ou classes mistas? Índícios para a historiografia escolar, São Paulo - 1870/1930, 2005. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.86, n.213/214, p.64-78, maio/dez., 2005.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez., 1996.

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. **Relações familiares, adolescência, gênero e representações sociais de adolescente**. Campinas: Unicamp, 1997. 496f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio, 1990.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ASKEW, Sue; ROSS, Carol. **Los chicos no lloran: el sexismo en educación**. Barcelona: Paidós, 1991.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BARROSO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez., 2004.

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- BEVERIDGE, William I. B. **Sementes da descoberta científica**. São Paulo: EDUSP, 1981.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONAL, Xavier. **Las actitudes del profesorado ante la coeducación: propuestas de intervención**. Barcelona: Editorial Graó, 1997.
- BONAL, Xavier; TOMÉ, Amparo. **Construir la escuela coeducativa: la sensibilización del profesorado**. Espanha: Universidad Autónoma de Barcelona, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas – sobre a teoria da educação**. Campinas: Papiрус, 1996.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, jan./abr., 2006.
- CARLOTO, Cássia Maria. Ruptura ou reforço da dominação: gênero em perspectiva. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Orgs.) **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 149-156.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 77, p. 231-252, dez., 2001a.
- _____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, dez., 2001b.
- _____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun., 2003.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40. jan./abr., 2004.

CEBRIÁN, Lourdes García; FUENTES, Purificación Huertas. Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. In: BLANCO, Nieves (Coord.) **Educación en femenino y en masculino**. España: Universidad Internacional de Andalucía, 2001. p.71-85.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONFORTIN, Helena. Discurso e gênero: a mulher em foco. In: GHILARDI- LUCENA, Maria Inês (Org.) **Representações do feminino**. São Paulo: Átomo, 2003. p. 107-124.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995.

COSTA, Arlete de. **Cenas de meninos e meninas no cotidiano institucional da educação infantil**: um estudo sobre as relações de gênero. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

COSTA, Rosely. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. **Cadernos Pagu**, São Paulo, v. 11, p. 157-200, 1998.

DAL IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”? Relações entre desempenho escolar e gênero**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. São Paulo: Papyrus, 1991.

_____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.14-29.

DOMINGO, Pilar Ballarín. La coeducación hoy. In: BLANCO, Nieves (Coord.) **Educación en femenino y en masculino**. España: Universidad Internacional de Andalucía, 2001. p.31-40.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.) **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 261-293.

FALCKE, Denise. Mães e madrastas - Quem são estas personagens? In: WAGNER, Adriana (Coord.) **Família em cena: trama, dramas e transformações**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p.77-92.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Políticas públicas e gênero. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Orgs.) **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p.127-142.

FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na educação infantil, **Pátio**, Porto Alegre, n. 7, p. 56-58, nov./dez., 1999a.

_____. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Rio de Janeiro: Vozes, 1999b.

FERRARI, Mario; KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. Introdução: A importância da família. In: KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.) **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.) **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**, Porto Alegre: Artmed, 2004. p.48-65.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Campinas: UNICAMP, 2004. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes, 10. ed., 1993.

_____. **História da sexualidade**: a vontade do saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001a. v. 1.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2001b.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Orgs.) **Michel Foucault - uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1995. p.231-249.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

GONZÁLEZ, Amparo Tomé. La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. In: BLANCO, Nieves (Coord.) **Educación en femenino y en masculino**. España: Universidad Internacional de Andalucía, 2001. p.87-98.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.9-20.

GRISAY, Aletta. Repetir o ano ou adequar o currículo. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.) **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural, Porto Alegre, Artmed, 2004. p.93-110.

GRZYBOWSKI, Luciana. Famílias monoparentais- Mulheres divorciadas chefes de família. In: WAGNER, Adriana (Coord.) **Família em cena**: trama, dramas e transformações. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 39-53.

GUERRA, Miguel Angel Santos. **Coeducar en la escuela**: por una enseñanza no sexista y liberadora. Espanha: Grupo Cultural Zero, 1984.

HIRATA, Helena. Trabalho doméstico: uma servidão “voluntária”? In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Orgs.) **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p.43-54.

HUBBARD, RUTH. Algumas idéias sobre a masculinidade das ciências naturais. In: GERGEN, Mary Mc Canney (Ed.) **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p. 21-36.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JODELET, Denise. A alteridade como processo e produto psicossocial. In: ARRUDA, Angela (Org.) **Representando a alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.47-67.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.) **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.63-85.

LAMAS, Martha. Usos, dificultades y posibilidades de la categoría gênero. In: LAMAS, Martha (Org.) **El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. México: PUEG/Porrúa, 1996. p.327-366.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.35-86.

LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração - a família: santuário ou instituição sitiada?** São Paulo: Paz e Terra, 1991.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 56, p. 63-80, abr., 2002.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

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

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed. 34, 2002. p.121-142.

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Org.) **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992. p.24-38.

MADEIRA, Felícia Reicher. Apresentação. In: MADEIRA, Felícia Reicher (Org.) **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p.7-10.

MANCE, Euclides André. Emmanuel Lévinas e a alteridade. **Revista Filosofia**, Paraná: Curitiba- PUC, v. 7, p. 23-30, abr., 1994.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.) **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**, Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 21-34.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum; MEDRADO, Benedito (Orgs.) **Homens e masculinidades: outras palavras**, São Paulo: Ecos/ed.34, 1998. p. 145-161.

MELO NETO, João Cabral. Morte e Vida Severina. In: MELO NETO, João Cabral. **Obra Completa**, 3.ed., São Paulo: Contexto, 1994.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 9-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.) **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 89-111.

MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência, **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 14, p. 13-44, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.7-38.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

ORSINI, Maria Stella. Histórias sonhadas, história perdida. In: GHILARDI- LUCENA, Maria Inês (Org.) **Representações do feminino**. São Paulo: Átomo, 2003. p. 81-91.

PALACIOS, Jesús. Relações família-escola: diferenças de status e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.) **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**, Porto Alegre, Artmed, 2004. p.76-81.

PARAMÊTROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PIERUCCI, Antonio F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora Trinta e Quatro, 1999.

PIRES, Suyan Maria Fereira. **Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAGO, Margareth. Ser mulher no século XXI ou Carta de Alforria. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Orgs.) **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 31-42.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 2005.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RODRÍGUEZ, Maria Elena Simón. Coeducar chicos com chicas: el reverso de la escuela mixta. In: BLANCO, Nieves (Coord.) **Educación en femenino y en masculino**. España: Universidad Internacional de Andalucía, 2001. p. 59-70.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 73-88.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p.197-224.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 dez 2006.

ROVIRA, José María Puig. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández (Orgs.) **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**, Porto Alegre, Artmed, 2004. p. 82-90.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.) **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?**, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.244-261.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. Diferença ou indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Orgs.) **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p. 35-42.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Maria Inês Detsi de Andrade. **Gênero e comunicação: o masculino e o feminino em programas de rádio**. São Paulo: Annablume, 2004.

SARACENO, Chiara. **Sociologia da família**, Lisboa: Estampa, 1997.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

_____. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-posições**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 67-87, set./dez., 2003.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

_____. Entrevista com Wallach Scott. [1998]. Entrevistadores: GROSSI, Miriam.; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmem. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 1998. p. 114-124.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, Maria Lúcia da; COSTA, Maria Luíza da; GODINHO, Tatau (Orgs.) *As mulheres construindo a cidade*. Resoluções da 2ª Conferência Municipal de Mulheres da Cidade de São Paulo, São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SORJ, Bila. Trabalho, gênero e família: quais políticas sociais? In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Orgs.) **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. p.143-148.

SOUZA, Érica Renata de. **Questões de gênero na infância e na escola**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1999, 212f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Meninos e meninas na escola**: um encontro possível?, Araraquara: UNESP, 2003. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2003.

_____. **Meninos e meninas na escola**: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006.

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. **La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal**. Espanha: Universidad Autónoma de Barcelona, 1992.

SZYMANSKI, Heloísa. Teoria e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, p. 23-27, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Gênero e educação para todos**: o salto rumo à igualdade. Relatório Conciso. Paris, 2003.

VALA, Jorge. Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. **Cadernos de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 4, p. 5-30, 1986.

VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol. As mulheres brasileiras no início do século XXI. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Orgs.) **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 15-30.

WAGNER, Adriana. Possibilidades e potencialidades da família: a construção de novos arranjos familiares a partir do recasamento. In: WAGNER, Adriana (Coord.) **Família em cena: trama, dramas e transformações**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 23-38.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez., 1995.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Menino-Menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues de Lima. (Orgs.). **A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural**, São Paulo: EDUNESP, 1995. p.31-52.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICE A

PARTE 1

Série: 3^a

Número de alunos: 30 (18 meninos e 12 meninas)

ATIVIDADE REALIZADA: A pesquisadora leu para a sala a história do livro *Faca sem ponta galinha sem pé*, da autora Ruth Rocha. Em seguida, iniciou-se uma discussão sobre as idéias apresentadas no livro. As crianças foram estimuladas a responder o que fariam na mesma situação das crianças, como se sentiriam (a história mostra que, durante certo tempo, o menino Pedro vira menina e sua irmã chamada Joana transforma-se em menino; as crianças vivenciam os papéis trocados e acabam fazendo “coisas” consideradas de meninos e meninas; quando voltam ao “normal”, aprendem que meninos e meninas podem fazer muitas coisas juntos e que algumas atitudes e brincadeiras não são específicas para cada sexo) e o que acharam da história. Com a orientação da pesquisadora, iniciou-se o debate sobre o tema do livro, e as crianças foram manifestando suas opiniões.

ROTEIRO PARA DEBATE COM AS CRIANÇAS

1. Na história, Joana sempre queria ir jogar futebol com Pedro, mas ele não deixava e não concordava porque ela era mulher. Isso já aconteceu com você?
2. Na história, a mãe de Joana dizia que ela tinha de ser delicada, boazinha, não podia chutar o que encontrasse no chão ou bater as portas porque menina não podia fazer isso. Você concorda? O que seus/suas pais/mães falam do comportamento das meninas e dos meninos? Como deve ser?
3. O pai de Pedro ficou bravo porque ele estava chorando. Disse que “homem não chora”. Na sua casa ou na escola, já aconteceu alguma situação parecida? O que você pensa sobre isso?
4. Pedro implicava com a irmã porque ela subia na árvore para brincar; ele dizia que a Joana parecia um moleque. Você já implicou com o/a irmão/ã ou algum/a amigo/a por eles/as estarem fazendo alguma coisa e vocês acharem que não está correto por ser menino ou menina?
5. Se a transformação do que aconteceu na história acontecesse com você, ou melhor, se o menino, por um determinado tempo, virasse menina e a menina se transformasse em menino, como você acha que iria ser? Do que vocês brincariam? Como se sentiriam?
6. Quando Pedro e Joana passaram pelo arco-íris, o menino se transformou em menina e a menina se transformou em menino. As crianças começaram a conversar e o Pedro (que agora era menina) falou para a irmã (que, na transformação, virou menino) que tinha vontade de chutar tampinhas, empinar papagaio, jogar futebol. E a irmã, que virou menino e ficou com o nome de Joano, disse que, quando era menina, sempre quis fazer essas coisas e ele não concordava. As crianças foram conversando sobre várias situações e aprenderam que os dois sexos podiam brincar, chorar, usar roupas coloridas sem a diferença de que “algumas coisas são somente para meninos e outras só para meninas”. O que você acha disso?

PARTE 2

Série: 3^a

Número de alunos: 30 (18 meninos e 12 meninas)

Atividade: Leitura, debate e entrevista das idéias apresentadas no livro *Menino brinca de boneca?*, do autor Marcos Ribeiro.

Observação: Algumas das questões feitas às crianças foram indagadas pelo próprio autor do livro.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

1. O que você acha que é: o melhor de ser menino e o pior de ser menino.
2. O que você acha que é: o melhor de ser menina e o pior de ser menina.
3. Você acha que as meninas são mais frágeis que os meninos?
4. Você concorda que menino não pode brincar com boneca? Por quê?
5. Você conhece alguma menina que é mais esperta que muitos meninos? Há alguma coisa errada nisso?
6. Você conhece algum menino que é mais obediente, mais comportado do que muitas meninas? Há alguma coisa errada nisso?
7. Para você, o que o menino e a menina podem fazer? E o que não podem? Por quê?
8. E você, o que tem vontade de fazer, mas, pelo fato de ser menino, acha que não fica bem?
9. E você, o que tem vontade de fazer, mas, pelo fato de ser menina, acha que não fica bem?
10. Comente o que seu pai e sua mãe fazem em casa (quem cuida dos serviços da casa, das crianças, quem faz a comida).
11. Você acha que está certo que seja assim?
12. E você, ajuda no serviço de casa? O que faz?
13. Você acha que homem pode lavar louça, passar roupa, cozinhar, cuidar do bebê?
14. Você acha que mulher pode trocar lâmpada, consertar as coisas, mexer no carro?
15. Na sua escola, como é que é? Existe fila de menino e fila de menina? Você acha isso certo?
16. Na escola, do que as crianças gostam de brincar? É diferente a brincadeira para meninos e meninas?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

Prezado pai, mãe ou responsável:

Solicito sua colaboração para responder às questões abaixo.

Nome do(a) filho(a) que frequenta a terceira-série (Ciclo II): _____

1. Quantos filhos você tem?

Meninos

Meninas

2. O que é família para você e qual a sua importância?

3. Quem são as pessoas que fazem parte da sua família, que moram na sua casa?

4. Qual o trabalho (profissão) do homem (pai)?

5. Qual o trabalho (profissão) da mulher (mãe)?

6. O homem e a mulher têm a mesma autoridade na educação dos/as filhos/as? Por quê?

7. Quem acompanha os/as filhos/as na escola (participa das reuniões na escola, ajuda nas tarefas), o pai, a mãe ou outra pessoa? Por quê?

8. Quem é responsável pelos serviços de casa (fazer comida, limpar a casa, lavar a roupa, etc.), o homem (pai), a mulher (mãe) ou outra pessoa?

9. Quando chega do trabalho ou quando está em casa, o homem (pai) ajuda a mulher nos serviços de casa? O que ele faz?

10. As crianças ajudam nos serviços de casa? O que elas fazem?

11. Normalmente, quando estão em casa, quais as brincadeiras de que as crianças gostam? Existe diferença nas brincadeiras dos meninos e das meninas? Dê sua opinião.

12. Se você tem um filho menino (se não tem, imagine a situação e escreva o que faria) e ele se interessasse em fazer aula de balé, você aceitaria? Por quê?

13. Você acha que os meninos podem fazer as mesmas atividades que as meninas?

14. Se você tem uma filha (se não tem, imagine a situação e escreva o que faria) e ela demonstrasse interesse em ser jogadora de futebol, você aceitaria? Por quê?

15. Na sua opinião, as meninas podem fazer as mesmas atividades que os meninos?

16. Se seu filho pedisse uma boneca de presente, você compraria? Por quê?

17. Se sua filha pedisse um caminhão de presente, você compraria? Por quê?

18. Você acha que é diferente educar um menino e uma menina? Por quê?

19. Os comportamentos, as atitudes dos meninos e das meninas são diferentes? Explique sua opinião.

20. Quem respondeu ao questionário:

- pai
- mãe
- outra pessoa –

Agradeço a sua colaboração.

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS

1ª PARTE - CARACTERIZAÇÃO

1. Data de nascimento: ____ - ____ - _____
2. Tem curso superior? Se sim, qual a sua formação?
3. Tem curso de pós-graduação?
4. Em caso afirmativo, em que nível? Especialização, mestrado ou doutorado? Em que área?
5. Série que leciona?
6. Você trabalha em outra escola? Se sim, leciona na mesma série?
7. Quanto tempo você tem de magistério?
8. Qual o seu estado civil? Tem filhos/as?

2ª PARTE – INFORMAÇÕES/ POSICIONAMENTOS/ OPINIÕES

9. Quantos alunos você tem em sua sala? Quantos meninos e quantas meninas?
10. Como é o desempenho das crianças quanto à aprendizagem?
11. Você tem alunos que apresentam problemas de aprendizagem, baixo desempenho escolar? Cite alguns.
12. Desses alunos com baixo desempenho, quantos são meninos e quantos são meninas?
13. Por que essa diferença quanto ao sexo? São diferentes os desempenhos de aprendizagem dos meninos e das meninas?
14. Fale mais sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos meninos e pelas meninas. Como eles/as são avaliados?
15. Comente a respeito dos bons alunos (meninos e meninas). Como é o desempenho deles/as?