

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Anos iniciais da escolarização e relações de gênero:
representações de docentes sobre gênero

Diana Lusa

Pelotas, 2010

Diana Lusa

Anos iniciais da escolarização e relações de gênero:
representações de docentes sobre gênero

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Márcia Ondina Vieira Ferreira

Pelotas, janeiro de 2010.

Banca Examinadora:

Madalena Klein (UFPel)

Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto (UFPel)

Susana Borneo Funck (UFSC)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Bertir e Ivanete, pelos ensinamentos.

Ao Rudy, companheiro de questionamentos.

AGRADECIMENTOS

**A todas e a todos que convivem com o que é diferente de si mesmo,
buscando compreendê-lo.**

À professora Márcia Ondina Vieira Ferreira.

**Às companheiras de jornada, risos, almoços, descontração, conversas e
aprendizados em Pelotas: Joseline, Camila, Daiane, Emanuele e Daniela.**

**À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior.**

*Afinal de contas,
O que nos trouxe até aqui, medo ou coragem?
Talvez nenhum dos dois.
Sopra o vento da paz pela praça
E já foi... já foi.
Por acaso eu fui à luta... eu quis pagar pra ver.*

Humberto Gessinger

Mulher é desdobrável. Eu sou.

Adélia Prado

RESUMO

LUSA, Diana. **Anos Iniciais da Escolarização e Relações de Gênero:** representações de docentes sobre gênero. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O principal objetivo deste trabalho foi analisar ‘o que os discursos, as práticas docentes e as interações professor/a alunos/as mostram sobre as relações de gênero’. Para dar conta deste objetivo mais amplo, algumas questões que nortearam o trabalho foram: quais as representações do professorado sobre meninos e meninas, homens e mulheres?; o que o ambiente da sala de aula e a forma como este está organizado, diz sobre as relações que podem se constituir neste local?; como são tratadas as feminilidades e as masculinidades nas práticas docentes? – que tipos de trabalhos são desenvolvidos em sala de aula?; como o professorado se dirige às meninas e aos meninos?

O referencial teórico para sustentar a análise dos dados de campo conta com uma breve revisão da teoria social feminista, a partir, dentre outras, de Joan Scott, Guacira Louro e Maria Custódia da Rocha. Conta ainda com uma reflexão sobre educação e gênero, na qual se busca elucidar o conceito de gênero e algumas formas como é usado; como também a relação deste conceito com a docência, quando se retoma um pouco da história da docência e o processo de feminização do magistério. É feita, ainda, uma reflexão sobre como as diferenças escolares vão sendo construídas e são retomados alguns trabalhos acadêmicos que tiveram como objeto de estudo ‘gênero na escola’.

Além do já exposto, no aporte teórico são considerados alguns conceitos dos estudos culturais, como identidade e representação, sobre como vamos nos criando e sendo criados/as como seres sociais a partir das representações que temos e que tem o mundo que nos circunda.

Os sujeitos de pesquisa foram três docentes: duas professoras e um professor. A metodologia utilizada foi entrevistas semi-estruturadas e observações. Foi possível perceber três docentes e três jeitos diferentes de lidar com as situações de conflito ou desigualdade de gênero que aparecem em suas salas de aula. Três jeitos de entender o “ser homem” e o “ser mulher”, o “ser menino” e o “ser menina”. Docentes que lutam para desmistificar “verdades” acerca de gênero, mas que deixam transparecer, ainda que de forma diferente, representações semelhantes sobre o lugar de homens e mulheres, em especial na docência, mesmo que não concordem com estas definições sociais e culturais.

O que percebemos a partir da pesquisa é que, mesmo que os sujeitos tenham clareza das questões de gênero, ainda há certa representação de que a docência é uma ocupação feminina, mesmo que este/estas docentes sejam contrários a isso. Sobre a representação de meninos e meninas, não percebi diferenças no modo como estas professoras e este professor encaram meninos e meninas com relação ao desempenho. O que já muda de figura, quando o assunto é comportamento.

Acredita-se que este estudo contribuirá para uma maior reflexão sobre as relações de gênero, em especial no âmbito escolar, onde não acontecem muitas pesquisas deste tipo. Esperamos assim, contribuir para o meio acadêmico e escolar com mais um estudo empírico, dos não muitos existentes.

Palavras-chave: Educação e relações de gênero. Docência e relações de gênero. Representações de docentes. Anos iniciais da escolarização.

ABSTRACT

LUSA, Diana. **Anos Iniciais da Escolarização e Relações de Gênero:** representações de docentes sobre gênero. 2010. 99f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The main objective of this study was to analyze “what speeches, teaching practices and interactions between the teacher(she/he) and students (she/he) have shown about gender relations. To take into account this larger goal, some questions were created in order to guide the study such as, which are the teacher’s representations about boys and girls, men and women?; what do the classroom say, and how it is organized about the relationships that may be on this place?; How are treated femininities and masculinities on teacher’s practices? – what kind of work are developed in the classroom?, how do the teachers speak to the girls and the boys?

The theoretical framework to support the analysis of field data has a brief review on feminist social theory from among others, Joan Scott, Guacira Louro e Maria Custódia da Rocha. There is also a reflection on education and gender, that it seeks to elucidate which concept of gender is used in some ways and also the relationship of this concept to teaching, when it takes a bit from the history of teaching and the process of feminization of teaching. It is also made a reflection about how school differences have been built and it is shown how some academic work which had as its study object ‘gender in school’.

Besides what had been exposed, on the theoretical concepts are considered some of the cultural studies, such as identity and representation, about how we create ourselves and how we are being created (male and

female) as social human beings from the representations we have and which has the world around us.

It has been made an analysis with the theoretical and field data mentioned on the teacher's practices and what they said about gender relations, which is located in chapter six of this work. It was possible to see three teachers and three different ways of dealing with situations of conflict or gender inequality that appear in their classrooms. Three ways to understand "being a man" and "being a woman", "being a boy" and "being a girl". Teachers who struggle to demystify "truths" about gender, although that reflects in a different way similar representations about the place of men and women, especially in teaching, even if they do not agree with these social and cultural definitions.

What we realized from this research is that even if the subjects are aware of gender issues there is some representation that teaching is a female occupation, even if this / these teachers are opposed to it. On the representation of boys and girls I did not notice differences in how these female teachers and this male teacher face boys and girls with respect to performance. When it comes to behavior subject it has some changes.

It is believed that this study will contribute for further reflection on gender relations, particularly in schools, where this kind of study does not happen frequently. We hope to contribute to the academic and school environment with a more empirical study, which is not easy to find.

Key-words: Education and gender relations. Teaching and gender relations. Representation of teachers. Early years of schooling.

SUMÁRIO

1. POR QUE REALIZAR ESSA PESQUISA?.....	11
2. A TEORIA SOCIAL FEMINISTA	17
2.1 Feminismos da igualdade.....	21
2.2 Feminismo da diferença.....	24
2.3 Pós-feminismos.....	27
3. EDUCAÇÃO E GÊNERO.....	28
3.1 O conceito <i>gênero</i> e seus usos.....	28
3.2 Gênero e docência.....	34
3.3 As diferenças construídas na escola.....	41
3.4 A escola e as relações de gênero: revisando alguns estudos empíricos sobre gênero na escola.....	49
4. IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E GÊNERO.....	53
5. PROPOSTA REALIZADA.....	59
6. ANOS INICIAIS AS ESCOLARIZAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: a visão de três docentes sobre o ser professor e ser professora, o ser 'menino' e o ser 'menina'	63
6.1 Sobre ser professora e sobre ser professor: identidade docente segundo o gênero.....	63
6.2 Um pouco sobre estas duas professoras e este professor e suas salas de aula: práticas pedagógicas e relações de gênero.....	66
6.3 O que falam o/as docentes sobre meninas e meninos? – concepções docentes sobre gênero e desempenho escolar.....	74
6.4 O corpo na relação entre crianças: aceitação ou não em tocar nos/as colegas.....	86
6.5 Algumas impressões finais.....	86
7. CONCLUSÕES.....	91
REFERÊNCIAS.....	98

1. POR QUE REALIZAR ESSA PESQUISA?

As visíveis e marcantes desigualdades entre homens e mulheres sempre me inquietaram. Ao longo de minha trajetória familiar e escolar, estas *diferenças* sempre foram o tema mais polêmico em minha vida. Um assunto para o qual nunca me faltava tempo para sentar e discutir pontos de vista. E para o qual também nunca me faltavam argumentos para mostrar que o “ser mulher” é visto com inferioridade em relação ao “ser homem” (por parte daqueles homens que seguem uma masculinidade hegemônica e daquelas mulheres que não percebem quando as diferenças sociais entre homens e mulheres são usadas como justificativas para uma suposta inferioridade das últimas). Há muito tempo sinto necessidade de mostrar que é preciso que se crie uma *consciência de igualdade* entre os sexos – igualdade de oportunidades, de respeito, de direito de ter certos pensamentos e atitudes independentemente de ser homem ou mulher. Há um tempo atrás e pode-se dizer, com destaque especial durante o século XIX, eram redigidos discursos jurídicos, religiosos e até científicos para “provar” as evidentes diferenças entre homens e mulheres e, claro, a inferioridade destas em relação àqueles. As mulheres eram relegadas à esfera doméstica, à vida privada, aos trabalhos do lar e aos cuidados dos filhos. Aos homens estava destinada a vida pública, a providência do sustento da família.

Sempre me perguntei se a sociedade não usa as diferenças biológicas de forma exagerada com o objetivo de reforçar supostos papéis sociais do masculino e do feminino. Se não usa as diferenças biológicas para demarcar o espaço do homem e o espaço de mulher, seja dentro da própria casa, no trabalho ou no lazer, como um fato dado e natural. Essas e outras inquietações sobre as diferenças entre *macho* e *fêmea* sempre me acompanharam. Conhecendo melhor a história, pude refletir sobre as mulheres, suas lutas, seus

medos, suas privações, suas certezas e incertezas. Não me refiro aos medos íntimos e pessoais de cada ser humano, e sim aos fatos que mostram como “o sexo frágil” batalhou em pouco mais de dois séculos pra cá, para poder fazer parte do mundo social e político “masculino”. Acredito que sempre houve esforços femininos no sentido de “quebrar o silêncio” e acabar com a submissão das mulheres em muitas épocas e circunstâncias, mas com o surgimento de sistemas de governo diferenciados da monarquia, que surgiram após a Revolução Francesa, Inglesa e Estadunidense, para garantir o “direito dos homens”, as mulheres passaram a burlar as convenções de forma mais declarada, ainda que por isso, pagassem com a própria vida. Mulheres... Desde escravas, a bruxas, passando pelas “perfeitas rainhas do lar”, até a “mulher corpo”, desejada, admirada pelo corpo de mulher, ainda que “não possua a razão masculina”... Tudo isso também faz pensar se todos os homens sempre almejavam pelo mundo social, político e econômico; assim como muitas mulheres sentiam-se prisioneiras em seus lares, muitos homens poderiam se sentir prisioneiros ao modo “como deveriam ser”.

Ao entrar na faculdade, me deparei com um conceito desconhecido por mim: *gênero*. Até então, só conhecia essa palavra das aulas de biologia do ensino fundamental e médio: *família, classe, gênero, espécie*... Mas aqui, *gênero* continha o sentido de minhas inquietações, representava, entre outras coisas, a construção social de *homem* e de *mulher*. O primeiro contato que tive com estes estudos, foi com um livro de Guacira Lopes Louro. A partir desta primeira leitura, minha curiosidade sobre *relações de gênero* se renovou e cresceu. Segundo LOURO, o conceito *gênero* “pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (1997, p. 22).

Em meu processo acadêmico, pude perceber para além de meus *pontos de vista*. Encontrei base teórica para sustentar, (re)pensar e até negar muitos de meus pensamentos e muitas de “minhas teorias”. Vi que esta questão vai bem mais longe de meus devaneios e de minhas reflexões, que há muitos estudos realizados sobre o tema e que o assunto é mais complexo do que parece. Assim sendo, resolvi aprofundar meus estudos sobre *gênero* e sobre

uma das instituições – a escola – que ainda reproduz, de várias maneiras, o que é adequado para o *feminino* e o que é adequado para o *masculino*. Essa reprodução, mais do que ao fato biológico, está ligada à construção e à representação histórica e social do “ser homem” e do “ser mulher”, que é feita sobre os corpos sexuais.

De acordo com Arilda Ribeiro, há uns dois séculos atrás a mulher era considerada intelectualmente inferior ao homem; fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil, o qual incluía mulheres, crianças e doentes mentais (RIBEIRO, 2000). A mulher não era companheira, amiga, colega de trabalho; a mulher era serva do homem e seu espaço era o doméstico. Esse passado histórico explica muito sobre a vida das mulheres nos dias atuais, mas ele não é muito conhecido. Na escola estudamos a história geral dos homens – feita por homens e escrita por homens – e a história do Brasil dos homens. E este passado histórico não muito distante, certamente ainda se faz presente nas falas, nos modos de agir e pensar de pais, educadores e da sociedade em geral. Este passado (presente) se mostra nas diferenças e diferenciações que ocorrem com meninas e meninos dentro das salas de aulas.

Em meu estágio do curso de Pedagogia (2007/1), realizado em uma segunda série do Ensino Fundamental, pude observar em várias ocasiões as diferenciações. Em uma ocasião, uma professora da escola entrou em minha sala de aula para conversar com a turma sobre disciplina e comportamento e, enquanto falava, olhou para uma menina e disse: “Isso é jeito de uma moça sentar? Senta como eu te ensinei!” E eu fiquei pensando: “qual é o jeito de uma *moça* ou de um *moço* sentar?” Em outra ocasião, a diretora foi até nossa sala de aula para entregar os novos materiais comprados para a Educação Física: para os meninos, uma bola de futebol; para as meninas, uma bola de vôlei e uma corda para pular. Tudo isso me fazia pensar muito e eu não conseguia desvincular o que ouvia na fala das docentes da minha vida particular; eu, uma menina que sempre tive bola de futebol e pouco jeito de “uma menina sentar-se” enquanto criança. Tive algumas dificuldades, no estágio, com a Educação Física, pois eu costumava trabalhar a mesma atividade para meninos e para meninas. As meninas desta turma eram mais flexíveis e muitas até jogavam futebol, mas alguns meninos se recusavam pular corda ou brincar de roda. Por

que e como essa consciência *de ser menino = agir “como menino”* e *ser menina = agir “como menina”*, já está tão formada e presente em crianças de oito anos de idade?

Hoje, meninas e meninos estudam na mesma sala de aula. Aprendem os mesmos conteúdos. Têm o/a mesmo/a professor/a. São iguais? A questão sobre *até onde vai* a igualdade entre meninos e meninas na escola hoje ou *em que pontos são iguais e diferentes* desperta meu interesse e move meu estudo. Pretendo ver como hoje, apesar da conquista feminina de um espaço que não lhe era permitido há alguns anos atrás, ainda há um modo de agir que de certa forma lembra às meninas/mulheres e também aos meninos, “onde devem estar”; *e/elas* têm acesso a um espaço público, desde que não se distanciem muito da cozinha e de suas *prendas*, *eles* podem até ser sensíveis, mas sem perder a firmeza. E a escola, que foi e é um princípio fundamental de mudança entre meninos/homens e meninas/mulheres, reproduziu e reproduz conceitos hegemônicos, modos de ser e pensar definitivos e pouco questionados.

Neste século, o currículo é o mesmo para meninos e meninas. Como dito anteriormente, os/as professores/as são os/as mesmos/as. São as mesmas salas de aula. Teoricamente os direitos e deveres são os mesmos. Como, em um universo *tão igual* a um primeiro olhar, a diferença ainda é reproduzida?

A importância de realizar este estudo está em pensar e discutir sobre um assunto que é desconhecido para muitas mulheres e para muitos homens: as relações de gênero, as diferentes masculinidades e feminilidades possíveis e presentes na sociedade. Segundo pesquisas já realizadas (FERREIRA, 2008), em uma entrevista, diante de questões sobre as diferenças entre mulheres e homens, o/a pesquisador/a tem como resposta o silêncio do/a entrevistado/a. Grande parte dos/das professores/as nunca “parou para pensar” nas diferenciações de gênero, ou ainda, afirma não haver diferenças entre mulheres e homens no que diz respeito ao trabalho, às condições de trabalho, às oportunidades na escola ou em outros ambientes sociais. Apesar desta aparente invisibilidade, sabe-se que as diferenças existem e se dão através de discursos, práticas, crenças, desigualdades sociais.

Ou ainda, pode-se dizer, como dizem as feministas e como reafirmou Louro (1997, p. 84) – sobre “por que importar-se com isso?” –, que este campo é um campo político, ou seja, instituir as diferenças implica relações de poder.

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85-86).

Minha maior questão nesta pesquisa é perceber o que os discursos, as práticas docentes e interações professora/or–alunos/as mostram sobre as relações de gênero. É discutir com professoras/or sobre como elas/eles vêm essas diferenciações no espaço social da instituição escolar e o que acreditam estar fazendo para contribuir ou não com produções/reproduções de desigualdades e igualdades entre as meninas e os meninos de hoje, que serão as mulheres e os homens desta sociedade daqui a alguns anos. Através disso, buscar perceber que discursos e que práticas permeiam a cotidianidade das/os docentes, o que se fala sobre (se é que se fala sobre) e o que está sendo feito dentro da escola a respeito das relações de gênero, nos primeiros anos da escolarização. Minha intenção não é por em xeque professoras e professores, ver se são coerentes ou não, mas antes perceber os discursos e as práticas sobre feminilidades e masculinidades que vêm acompanhando as/os docentes nesta época, em um determinado lugar.

Desse ponto de vista, como já dito anteriormente, meu principal problema neste trabalho é: o que os discursos, as práticas docentes e as interações professor/a–alunos/as mostram sobre as relações de gênero? Para responder a esta questão mais ampla, minhas questões de pesquisa são: quais as representações do professorado sobre meninos e meninas, homens e mulheres?; o que o ambiente da sala de aula e a forma como este está

organizado diz sobre as relações que podem se constituir neste local?; como são tratadas as feminilidades e as masculinidades nas práticas destas/deste docentes? – que tipos de trabalhos são desenvolvidos em sala de aula?; como as/o docentes se dirigem às meninas e aos meninos?

Assim, este trabalho apresentará posições teóricas e práticas de docentes sobre as relações de gênero no âmbito escolar, como também uma retrospectiva histórica sobre o que já se falou de homens e mulheres professores e professoras, meninos e meninas. Este estudo buscará ainda algumas pesquisas feitas sobre esta temática, mas considerará em especial as palavras e práticas dos/das docentes que serão sujeitos desta pesquisa.

2. A TEORIA SOCIAL FEMINISTA

Desconstruir a naturalização e a “lógica” de que as mulheres são “naturalmente” o sexo dominado e frágil tem sido e está sendo o trabalho de quase dois séculos de feminismo (BAÑÓN, 2003). Certamente podemos encontrar mulheres que se destacaram ou que lutaram por seus direitos antes do feminismo ser definido como tal, no entanto, “quando se pretende referir ao feminismo como um movimento social organizado, esse é usualmente remetido, no Ocidente, no século XIX” (LOURO, 1997, p. 14).

O feminismo é, geralmente, dividido em ondas, conforme o/a autor/a que o descreve, e essa caracterização pode variar. Não pretendo aqui retomar toda a história do feminismo, antes apenas descrever brevemente seus principais momentos, aqueles que são considerados mais marcantes, sem esquecer que a luta feminista não acontece apenas nestes momentos, mas é um processo que não pára. O fato de se historicizar acontecimentos e de denominar os feminismos como “da igualdade”, “da diferença”, etc., serve para pensar melhor sobre; para tentar compreender estes feminismos de diferentes pontos de vista.

Sonia Reverter Bañón (2003) fala das “primeiras vozes” femininas ouvidas durante a Revolução Francesa: um espaço no qual se reivindicava igualdade, direitos de cidadania, um espaço onde as mulheres poderiam lutar e se reafirmar. Mas a igualdade prevista nesta revolução era uma igualdade para os homens (no masculino). Desencadeado propriamente com a Revolução Francesa, o movimento feminista questiona o sistema político e social vigente, na época, na França e no resto do Ocidente, encorajando as mulheres a denunciar a sujeição em que eram mantidas em todas as esferas.

O sufragismo, no século XIX, é considerado por grande parte dos estudos feministas, a “primeira onda” do feminismo. Bañón (2003) o considera

como a “segunda onda”, sendo que, para a autora, os movimentos no interior do Iluminismo e das Revoluções Burguesas teriam sido a primeira. Nos anos de 1960, começam as lutas feministas pelos direitos civis. A estadunidense Betty Friedan funda a National Organization for Women (NOW), originando o Movimento de Liberação da Mulher. Esse movimento surge com maior força nos Estados Unidos, com reivindicações como: direito à sexualidade e à igualdade com os homens no mercado de trabalho. Para o feminismo, as diferenças entre os sexos não se podem traduzir em relações de subordinação na vida social, profissional ou familiar. O movimento procura reforçar a identidade sexual feminina negando a relação de hierarquia entre o homem e a mulher. Defende, ainda, que as qualidades ditas femininas ou masculinas sejam vistas como atributos do indivíduo e não de um ou outro sexo.

A conquista das feministas sufragistas pelo direito ao voto e por melhores condições sociais para as mulheres logo se mostrou insuficiente. Insuficiente, pois, essas “três ondas”, conforme denomina Bañón (2003), podem ser denominadas de “feminismos da igualdade”, que pretendiam construir a categoria *mulher*; defendiam a igualdade de direitos e da liberdade individual. As diferenças sexuais não explicariam as desigualdades. Ao pretender serem *iguais aos homens* as mulheres tornar-se-iam iguais aos homens, assumindo um modo de ser que é mais valorizado (um modo de ser “mais racional”, “mais centrado”, características, em geral dadas às masculinidades ou à masculinidade).

Na década de 1980 começam a surgir os chamados “feminismos da diferença”, que lutam para descentrar os conceitos de “mulher” e de “homem”, lutam por uma nova identidade que não seja *dominação ou exclusão*, mas que também não seja a identidade dos homens. O feminismo da diferença luta pela possibilidade de decidir pela diferença, sem que isso signifique decidir pela desigualdade.¹ O feminismo da diferença assume a posição de que se pode ter igualdade sendo diferente. Sejamos mulheres ou homens, nossos estilos de vida, opções sexuais, jeito de ser mais “racional” ou mais “sentimental”, mais

¹ É preciso ter cuidado, como afirma Scott (1992 *apud* CARVALHO 1999), para a falsa oposição entre igualdade e diferença, já que o antônimo de igualdade é desigualdade, não diferença; e o antônimo de diferença é semelhança e não igualdade.

lógico/a ou mais metafórico/a, ou seja, nossa *diferença* não deveria implicar as *desigualdades* sociais, econômicas, políticas que sofremos por sermos mulheres, que geralmente é descrito como um ser sentimental e diferenciado do homem. Além da discriminação por sexo – fato pelo qual lutavam os feminismos da igualdade –, existe uma discriminação por gênero, isto é, uma desvalorização de tudo o que apresentar características ditas femininas: um trabalho (docência, enfermagem, etc), afazeres domésticos, demonstração de sentimentos, entre outras coisas. O feminismo da diferença busca explicar a discriminação por gênero. O decidir pela diferença sem gerar desigualdade.

Maria Custódia Jorge da Rocha (2005) apresenta outra possibilidade de divisão dos movimentos feministas falando em duas grandes “vagas”. A primeira “vaga”, diz respeito aos movimentos feministas de meados do século XIX até 1950. A segunda “vaga”, diz respeito aos movimentos posteriores a 1950.

Há estudos que referenciam concretamente movimentos da primeira vaga feminista em trinta e um países, começando em 1848, nos Estados Unidos, e terminando na década de 1950, na Índia e no Irão. [...] A denominada “primeira vaga” do feminismo (meados do século XIX), muitas vezes “negligenciada nos principais estudos da sociologia política”, [...] pugnava, então, pelas reivindicações de participação das mulheres na sociedade civil, nas esferas políticas e legislativas, num contexto liberal e num estado moderno industrializado, onde os papéis femininos e masculinos estavam fortemente diferenciados e onde as mulheres queriam ser “cidadãs nos mesmos termos que os homens”, reclamando direitos de igualdade legal, civil, política e educativa. É um movimento que coloca, então, a tônica da sua intervenção na obtenção de direitos que sejam legalmente reconhecidos e consignados para as mulheres e que as coloque em situação de igualdade formal em relação aos homens (ROCHA, 2005, p. 180-181).

Esse movimento denominado primeira “vaga” trata-se de uma reivindicação feminina por direitos; os quais são buscados através da reivindicação de uma condição de igualdade com os homens. Pode-se dizer que as “precursoras” dessa primeira “vaga” foram as mulheres de classe média, que contribuíram, principalmente para a expansão da educação e das funções públicas, que anteriormente eram pagas. Em relação aos estudos sociais, esse primeiro movimento não apresentou grande impacto.

A partir da década de sessenta do século XX surge a apelidada “segunda vaga” do feminismo ocidental. Desde dessa altura vão aparecendo com maior força e visibilidade movimentos de mulheres de contestação e de radicalismo [...] que, aliás, se associavam a outros movimentos sociais e surgem estudos feministas enquadrados em perspectivas de análise do social mais amplas. Este tipo de feminismo já não é essencialmente baseado nas reivindicações de direitos mas aponta, sobretudo, para a necessidade de criar condições de igualdade de oportunidades para os dois sexos. É a etapa dos programas de acções de discriminação positiva em favor das mulheres e da criação de órgãos específicos para levar por diante políticas activas de promoção da igualdade (ROCHA, 2005, p.181).

Esses estudos da chamada segunda “vaga” mostraram-se mais importantes, ou ao menos “mais levados em consideração” se comparados aos da primeira “vaga”. O feminismo ocidental contemporâneo (a segunda “vaga”) é dividido em várias e diferentes fases de investigação, cada qual com um diferente enfoque em diferentes aspectos do problema da dominação masculina: feminismo liberal, feminismo socialista (marxista), feminismo radical – o mais estudado e apontado – e, recentemente, pode-se falar do pós-feminismo, do feminismo cultural e de perspectivas pós-estruturalistas (ROCHA, 2005).

Apesar de não existir uma divisão cronológica exata entre os movimentos do feminismo e tendo presente que vários fatos se deram ao mesmo tempo e que diferentes autoras/es fazem diferentes divisões e caracterizações, busco, a seguir, fazer uma divisão, ainda que a linha divisória seja tênue algumas vezes, sobre os chamados feminismos da igualdade e o feminismo da diferença. O que quero é somente dar uma idêia desta divisão, de forma mais didática, talvez pela necessidade que se constrói ao longo de toda uma trajetória escolar, de enquadrar minimamente fatos a lugares, momentos e pessoas. Quiçá com o pensamento – ou com a ilusão – de melhor compreender esses fatos.

Com este carácter didático, apresento a divisão dos feminismos feita por Rocha, em sua tese de doutoramento (Portugal)². Também faço uso dos estudos de Joan Scott e Anthony Giddens, que, mesmo não tendo feito uma

² ROCHA (2005) divide os movimentos feministas em três fases: feminismos da igualdade, feminismo da diferença e pós-feminismos.

divisão dos movimentos feministas, falando propriamente dos movimentos, falam de teorias; tocam no assunto dos feminismos “liberais”, “radicais” e “socialistas”, no caso de Giddens e “marxistas”, no caso de Scott, que, além disso, também fala sobre o patriarcado. No “feminismo da diferença” também me aproprio das investigações de Marília Pinto de Carvalho, que em sua tese de doutorado, aprofundou-se dos estudos sobre o feminismo da diferença, analisando as autoras mais citadas no Brasil, nesta perspectiva do feminismo.

2.1 Feminismos da Igualdade

Para Rocha (2005), tanto a primeira “vaga”, quanto a segunda podem ser “apelidadas” de vagas para a igualdade. A autora detém seu olhar na segunda “vaga” e estabelece um percurso histórico da reivindicação da igualdade passando pelo feminismo liberal, pelo feminismo socialista (marxista) e pelo feminismo radical.

O feminismo liberal luta por igual espaço, nas esferas pública, econômica e social da sociedade. As feministas liberais querem ocupar mais os espaços hegemonicamente masculinos, buscam “estar mais” nestes lugares. Segundo ROCHA (2005), o feminismo liberal tem sido acusado de “elitista”, já que ignorou, em sua análise, fatores como raça, etnia, hegemonia de classes sociais. Poucas mulheres alcançaram o “sonho almejado”, que foi possível por ter se unido à “esfera dos poderosos”. Ao invés de atacar o sistema social como um todo gerador de discriminação, as feministas liberais preocuparam-se mais em aumentar o número de mulheres em locais tradicionalmente masculinos.

Os Estados Unidos foram o berço do feminismo liberal (SORJ, 2008) e a ênfase deste movimento recai sobre a liberdade entendida como autonomia individual. Procuram explicações das desigualdades de gênero em atitudes sociais e culturais e não vêem a subordinação como parte de um grande sistema ou estrutura (GIDDENS, 2005). As feministas liberais buscam trabalhar dentro de sistema para, gradativamente, alcançar as reformas almejadas, que

se centram, basicamente, em proteger e estabelecer iguais oportunidades às mulheres nos locais de trabalho, nas instituições educacionais e na mídia.

As feministas liberais receberam muitas críticas, inclusive das feministas radicais, que afirmam que o movimento liberal não reconhece a natureza sistêmica de opressão das mulheres. Para Rocha (2005, p. 186) as feministas liberais também foram muito criticadas por “identificar o conceito de igualdade de resultados com o de igualdade de oportunidades, considerando as reformas legislativas como a melhor forma de promover essa igualdade de oportunidades” e por não se preocuparem em repensar teórica ou praticamente as relações entre homens e mulheres.

As feministas socialistas/marxistas³ baseiam seus estudos principalmente em Karl Marx, Friedrich Engels e Auguste Bebel. As desigualdades entre homens e mulheres seriam, em grande parte, consequência do sistema capitalista. O objetivo principal destes estudos é eliminar a opressão – o que se daria pela eliminação do capitalismo.

As feministas marxistas possuem uma abordagem mais histórica, já que são guiadas por uma teoria da história. Mas a exigência auto-imposta de que haja uma explicação “material” para o gênero, tem limitado, ou ao menos retardado o desenvolvimento de novos modos de análise. Joan Scott ressalta que os primeiros debates entre as feministas marxistas enfocaram problemas comuns como

[...] a rejeição do essencialismo daquelas/es que sustentavam que “as exigências da reprodução biológica” determinam a divisão sexual do trabalho sob o capitalismo; a futilidade de se inserir “modos de reprodução” nas discussões sobre os modos de produção (a produção permanece uma categoria de oposição e não de *status* equivalente ao modo de produção); o reconhecimento de que os sistemas econômicos não determinam de maneira direta as relações de gênero e que, de fato, a subordinação das mulheres é continua sob o socialismo; a busca, apesar de tudo, de uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas naturais (SCOTT, 1995, p.78-79).

³ Uso aqui a divisão de Maria Custódia Jorge da Rocha (2005), que desenvolve seus estudos colocando as feministas socialistas e as marxistas em um mesmo grupo.

Embora algumas autoras tenham tentado encontrar soluções para os questionamentos sobre as questões de gênero, a ênfase marxista dá prioridade à causa econômica. O problema enfrentado pelas marxistas foi que o conceito *gênero* foi, por muito tempo, tratado como um sub-produto de estruturas econômicas, e não tinha, com isso, um *status* analítico independente e próprio (SCOTT, 1995). Outra crítica que o feminismo socialista e marxista recebeu foi por sua ênfase no nível macro-social de investigações, através de análises históricas e análises políticas, deixando de lado, assim, as investigações micro-sociais, como o trabalho empírico, as interações em sala de aula, criando um “determinismo sociológico” (ROCHA, 2005).

As feministas radicais têm usado o conceito de *patriarcado*⁴ para explicar as desigualdades e sujeições às quais as mulheres têm sido submetidas. Ao afirmar que “o pessoal é político”, as feministas radicais concentram atenção na subordinação e opressão das mulheres; os principais pontos de análise deste movimento são: a violência masculina e a objetificação das mulheres.

No interior do feminismo radical existe a crença de que os homens são responsáveis e beneficiados pela exploração das mulheres (GIDDENS, 2005). Apesar de as teóricas do feminismo radical diferir em suas interpretações sobre o patriarcado, a maioria concorda que o patriarcado envolve, de alguma forma, o corpo e a sexualidade das mulheres (*idem*). Para eliminar a opressão das mulheres, que estão na base das capacidades reprodutoras e relações sexuais femininas, as feministas radicais defendem ser necessário eliminar o patriarcado como um sistema (ROCHA, 2005; GIDDENS, 2005).

O feminismo radical recebeu críticas pela análise da relação de dominação entre os sexos, baseada somente na sexualidade e pelas generalizações entre homens e mulheres. O feminismo radical foi acusado de *determinismo biológico* (ROCHA, 2005; GIDDENS, 2005).

⁴ “Um sistema de estruturas e práticas sociais onde os homens dominam, oprimem e exploram as mulheres.” (ROCHA, 2005, p. 187).

Joan Scott (1995) também afirma que a análise do patriarcado apresenta problemas, pois continua presa à diferença de sexo, seja quando a dominação acontece pela apropriação do trabalho reprodutivo da mulher, seja quando tome forma de objetificação sexual das mulheres pelos homens. Uma análise que continua presa à diferença sexual, pressupõe um significado inerente ao corpo, desconsiderando as construções sociais e culturais.

Os feminismos da igualdade também receberam críticas, por serem movimentos iniciados por mulheres brancas, heterossexuais e de classe média (ROCHA, 2005). Maria da Rocha apresenta uma crítica resumida das três linhas dos feminismos radicais, feita por Ortiz e Marshall, em 1989: “As liberais culpam o sistema que favorece a interiorização dos papéis sexuais; as socialistas culpam a exploração económica e cultural do capitalismo; as radicais culpam os homens” (ROCHA, 2005, p. 189). A busca pela igualdade, além de fortes críticas, começa a originar indagações sobre as especificidades da “identidade feminina”. O *Feminismo da diferença* critica os feminismos da igualdade, porque, em geral, nestes feminismos a mulher deve ser parecida com o homem; o gênero que se constitui como sendo feminino⁵ é visivelmente deixado de lado e parece válido equivaler-se a características que representam o masculino para que se possa “estar no mesmo lugar” dos homens. As características de “masculinidade”, na esfera profissional, parecem ser assumidas pelas mulheres dos feminismos da igualdade, para que possam entrar numa “luta de iguais”, ou seja, segundo críticas do próprio feminismo da diferença, propor objetivos masculinos às mulheres. Tenta-se, através da ocultação da diferença, que pode ser física ou material, terminar com uma desigualdade, que é social.

2.2 Feminismo da Diferença

As vozes do feminismo da diferença, segundo Maria Custódia da Rocha, reclamam que não existe um único feminismo para todas as mulheres. O feminismo da diferença vai abandonar os contornos de igualdade e assumir o

⁵ Falo em “gênero que se constitui como feminino” referindo-me às características de feminilidade, atribuídas às mulheres.

papel de uma natureza feminina. Maria Custódia da Rocha considera que o feminismo da diferença

[...] ao insistir na radicalização das diferenças onde se enfatizam as características tradicionalmente consideradas apanágio das mulheres, tais como a afetividade, a solidariedade, ou a atenção aos outros, em total oposição com as dos homens, a racionalidade e a competitividade e ao admitir a existência de uma “natureza feminina” e de uma “natureza masculina” torna-se legitimador, por excelência, de uma nova diferenciação hierárquica entre os gêneros opondo, de novo, o poder racional da masculinidade ao (não)poder emotivo da feminilidade (ROCHA, 2005, p. 191-192).

A autora mostra ainda que, em algumas perspectivas, o feminismo da diferença pode defender o fim da co-educação, com argumentos de que as meninas/mulheres seriam *naturalmente* diferentes dos meninos/homens. Por isso, se o feminismo da diferença reclama o direito à feminilidade, ao “jeito de ser feminino”, que não precisa ser igual ao “jeito masculino” para ter valor, é preciso mais uma vez ter cuidado para que essa aceitação da diferença não se torne posteriormente uma diferenciação social tida como *natural*. “É que se reclamar a igualdade não trouxe automaticamente a igualdade, acentuar a diferença pode fazer com que a diferença verdadeiramente se institua a favor de uma nova desigualdade” (ROCHA, 2005, p. 182). Neste ponto, Rocha aponta como “alternativa” os estudos multi/inter culturais; fala de necessidade de considerar-se não somente gênero, mas raça, cultura, meio social. E citando Boaventura Santos, conclui seu pensamento acerca das *diferenças*: “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS *apud* ROCHA, 2005, p. 193).

Conforme Marília Pinto de Carvalho (1999), algumas das autoras ligadas ao feminismo da diferença norte-americano, mais citadas no Brasil, são Nancy Chodorow e Carol Gilligan. As questões centrais dos estudos de Chodorow, segundo Marília Pinto de Carvalho, é que as mulheres maternam e os homens não. Chodorow analisa o modo como a maternação ou maternagem (tradução de *mothering*) é reproduzida através de gerações. As mães maternam meninas e meninos; o contato mais próximo com o pai, no caso de ambos os sexos, só acontece mais tarde. Assim, fundamentando-se no interior das teorias

psicanalíticas, mais especificamente na teoria das relações objetais, Chodorow afirma que as mulheres aparecem como mais empáticas e propensas a sentirem-se ligadas ao mundo objetal externo. As mulheres, segundo a autora, apresentariam um sistema subjetivo mais desenvolvido e mais ligado ao mundo; ao contrário dos homens e dos meninos, que apresentam um “senso básico do eu” desconectado do mundo (CARVALHO, 1999, p. 21-22).

Carol Gilligan baseia seus estudos no desenvolvimento das mulheres. A autora afirma que os teóricos do desenvolvimento têm descrito apenas a experiência masculina, utilizando-se de exemplos e de amostras de meninos e homens (CARVALHO, 1999, p. 22-24). Gilligan busca explicar o desenvolvimento feminino, mas, ao contrário de Chodorow, não busca explicar as origens dos processos que descreve. Para Carol Gilligan, os homens teriam seu desenvolvimento baseado na individuação; seu mundo do “eu” é retratado em separação ao mundo e às pessoas. Já as mulheres teriam seu desenvolvimento baseado nas relações e não nas separações. Marília Pinto de Carvalho, elucidando a teoria de Gilligan, assim descreve a adolescência das mulheres e dos homens:

Sua tarefa na adolescência e no início da idade adulta seria exatamente reencontrar seus próprios desejos, sua verdade (separar-se do outro, fazer escolhas), a fim de incluir-se nos relacionamentos, ao contrário dos homens que estariam nesse momento redescobrendo as ligações. Ambos poderiam chegar a um ponto ideal comum, um equilíbrio entre individualidade e relações, separação e intimidade, mas vindo de pontos de partida diferenciados (CARVALHO, 1999, p. 23).

Joan Scott (1995) faz uma crítica à teoria de Gilligan, pois afirma que a maneira pela qual “o sujeito” é construído tende a universalizar as categorias e as relações entre o masculino e o feminino. Na análise de Scott, a teoria de Gilligan revela-se a-histórica, uma vez que define a categoria homem/mulher “como uma oposição binária universal que se auto-reproduz – fixada sempre da mesma maneira” (SCOTT, 1995, p. 84). A perspectiva de Gilligan poderia levar a um problema de “deslizamento”; uma argumentação que começa afirmando que “a experiência das mulheres leva-as a fazer escolhas morais que dependem de contexto e relações” pode, ligeiramente transformar-se em “as

mulheres pensam e escolhem este caminho porque elas são mulheres” (SCOTT, 1995, p. 84). Joan Scott defende que temos a necessidade de rejeitar esse caráter fixo e permanente da oposição binária, historizando e desconstruindo o que se fixa como diferença sexual.

2.3 Pós-Feminismos

Maria Custódia da Rocha (2005) relaciona os pós-feminismos ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo. O pós-modernismo busca romper com a tradição racionalista da modernidade, para, com isso, romper também com o modelo de desigualdade persistente. Para o pós-moderno não há *a verdade única* e acabada, como buscavam os racionalistas, mas existem *verdades*, que dependem do contexto, da época e dos discursos que as criam. A autora relaciona com o pós-moderno conceitos como: desconstrução, deslegitimação, descentração e desmistificação. O descentramento está ligado ao sujeito, que na modernidade era constituído – pretendia-se que fosse – como um sujeito centrado, racional, capaz de guiar a si próprio pela razão.

Algumas perspectivas pós-estruturalistas (ROCHA, 2005) advertem que o corpo se torna *lócus* que legitima e normaliza certos discursos e práticas como *verdade* e *conhecimento*.

As abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas foram acolhidas por muitas feministas, outras resistiram e resistem a tal linha de pensamento. Essa perspectiva tem sido abordada como uma possibilidade de outras abordagens possíveis, contudo, não deixa de causar certa confusão sobre a forma de ação apropriada que pode conduzir à mudanças sociais (ROCHA, 2005).

Tendo brevemente tratado dos movimentos sociais feministas neste capítulo, o próximo capítulo será desenvolvido tendo como foco o conceito de gênero, a história da educação e as relações de gênero no seu decorrer e abordará de modo especial a docência como uma ocupação de mulheres e para mulheres.

3. EDUCAÇÃO E GÊNERO

Conforme Subirats e Brullet (1989), inexitem na escola pautas de diferenciação legitimadas de gênero. Os únicos espaços nos quais a diferença é legitimada é o espaço das práticas de esportes, banheiros e vestuários. Outras diferenciações existem, mas não são sistêmicas nem legitimadas. Uma das formas de sexismo não legitimada é a atenção dada aos meninos; em seu estudo, as autoras fazem a relação de 100/74. A cada 100 palavras dirigidas aos meninos, são dirigidas 74 palavras às meninas. Dessa forma, segundo esta pesquisa, os meninos recebem maior atenção verbal. E sobre a participação de meninos e meninas em sala de aula, as autoras notaram que as meninas cedem o protagonismo verbal público aos meninos.

Trago este breve trecho do estudo das autoras anteriormente citadas, como mote para iniciar uma revisão e uma reflexão sobre educação e gênero. Inicialmente será apresentado, de acordo com a visão de algumas autoras que considero importantes, como Louro e Scott, o conceito de gênero. Em seguida, através de algumas autoras e autores, especialmente da área da história da educação, retomarei alguns aspectos da feminização docência e de como esta ocupação foi se tornando um trabalho “de mulheres” e “para mulheres” e, com isso, sendo desvalorizado pelo fato de ser feito por mulheres. Finalmente, apresentarei alguns estudos que tratam sobre as construções escolares das diferenças, assim como uma breve revisão dos trabalhos sobre gênero realizados em sala de aula e no âmbito escolar.

3.1 O Conceito *Gênero* e Seus Usos

As primeiras a usarem o conceito *gênero* foram as feministas anglo-saxãs, visando “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos

como sexo ou diferença sexual” (LOURO, 1997, p. 21). Com este novo conceito, pretendiam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Com isso, não se pretende negar a biologia ou negar que o gênero se constitui sobre corpos sexuados. O que se quer, é enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Assim, pretende-se colocar (ou recolocar) o debate sobre as *diferenças* no campo social, pois é onde se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para a desigualdade entre homens e mulheres, que fazem aqueles serem (ou *deverem ser*, segundo a masculinidade hegemônica) dominadores, e estas, dominadas, submissas, não devem ser buscadas nas diferenças biológicas, mas sim, nas relações sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Segundo Guacira Lopes Louro (1997), o conceito de *gênero* não deve ser pensado como construção de papéis masculinos e femininos. A pretensão é que se entenda *gênero* como constituinte da *identidade* dos sujeitos. Afirmar que o *gênero* deve ser entendido como *identidade* é referir-se a algo que transcenda o ‘desempenho de papéis’; o gênero passa a fazer parte do sujeito, constituindo-o. Mas, as identidades dos sujeitos não são fixas, e em alguns momentos podem até ser contraditórias, dando a impressão de que o sujeito está “sendo empurrado” em diferentes direções.

Conforme Joan Scott (1995), as abordagens do termo *gênero* feitas pelos/as historiadores/as, dividem-se em duas categorias distintas: uma essencialmente descritiva e outra de ordem causal. Na abordagem descritiva, *gênero* geralmente é sinônimo de *mulheres*. Mas além de substituta do termo *mulheres*, em seu outro aspecto, o termo sugere que qualquer informação sobre as mulheres, é também uma informação sobre os homens. O que significa que “o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino” (SCOTT, 1995, p. 75). Esse uso rejeita o mito de que homens e mulheres podem ser isolados e compreendidos em esferas separadas.

Além disso, gênero também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. “O ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’”. Uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades de homens e de mulheres. “‘Gênero’ é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75)”.

Sobre o conceito de gênero e o de sexualidade, Scott chama a atenção para um fato importante, sendo que “gênero” é tomado, muitas vezes, como sinônimo de “sexualidade”: “o uso de gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (1995, p. 76).

Segundo a categorização dos usos de gênero feita por Scott, esta afirma que nos usos descritivos do termo “gênero”, este é associado ao estudo de coisas relativas às mulheres, mas não apresenta poder analítico suficiente para questionar e/ou mudar os paradigmas históricos existentes.

Joan Scott define *gênero*, dividindo sua definição em duas partes e em diversos subconjuntos: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86).

Para Scott, gênero – entendido como um elemento resultante das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos – é constituído por quatro elementos inter-relacionados. No primeiro conjunto, entram os símbolos – com frequência contraditórios – presentes e disponíveis na cultura, que evocam representações. Essas representações, em geral, reforçam as oposições binárias entre homens e mulheres.

Em segundo lugar, Scott afirma que os conceitos normativos – expressos pelas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas – que expressam interpretações dos símbolos presentes na cultura, tentam limitar as possibilidades de interpretá-las. O terceiro aspecto apresentado é, justamente, a proposta de romper com essa imobilidade, com essa fixidez, descobrindo a natureza do debate que leva à aparência intemporal na representação binária do gênero.

O quarto e último aspecto de gênero para o qual Scott chama a atenção é a construção da identidade subjetiva. Para a autora, é necessário considerar que o “sujeito” está sempre ligado a um contexto e vive em meio de representações e simbologias a partir das quais realizará suas interpretações e auto-representações.

Faz-se necessário considerar não somente os aspectos macrossociais, mas também as situações microssociais, os diferentes locais, os diferentes discursos que permeiam cada local e cada situação de vida dos indivíduos.

A natureza desse processo, dos atores e de suas ações, só pode ser determinada de forma específica, no contexto do tempo e do espaço. Nós só podemos escrever a história desse contexto se reconhecermos que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contém dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas (SCOTT, 1995, p. 93).

Louro (1995) esclarece que, quando o referido artigo de Scott tornou-se conhecido, houve muita cautela inicialmente, entre as/os teóricas/os feministas. Mas este artigo talvez tenha representado o caminho mais seguro de introdução ao conceito de gênero e também fez pensar na possibilidade de aplicar o conceito para os estudos históricos. “Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem” (LOURO, 1997, p. 22).

Joan Scott também argumenta sobre o fato de o gênero, utilizado como caráter fixo e imóvel, ser usado na política e na sociedade, como um jogo de interesses, que, muitas vezes, torna a mulher invisível. Esta seria a forma primária de dar significado às relações de poder.

Num certo sentido, a história política tem sido jogada no terreno do gênero. Trata-se de um terreno que parece fixo, mas cujo significado é contestado e está em fluxo. Se tratarmos a oposição entre homem e mulher como problemática e não como conhecida, como algo que é contextualmente definido, repetidamente construído, então devemos constantemente perguntar não apenas o que está em jogo em proclamações e debates que envolvem gênero para explicar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero sendo invocadas ou reinscritas (SCOTT, 1995, p. 93).

Compreendo a idéia de Scott, pensando em tudo aquilo que vem a mente quando invoco a palavra “masculino” ou a palavra “feminino”. Cada um desses conceitos traz consigo um conjunto de representações e significações, adjetivos que claramente definem o que é um e o que é outro, valores para o feminino e valores diferentes para o masculino. Não é necessário que ninguém nos diga o que é ser menino ou menina, homem ou mulher, o que é feminino ou masculino; a partir do momento que nos identificamos como um *ou* outro, passamos a “corresponder a expectativas” que são esperadas de nós, de acordo com nosso sexo. Concordando com Marina Tomasini, percebo que desde muito cedo, todo o universo simbólico no qual estamos inseridos mostra e promove a distinção entre os sexos. Aos conceitos de *masculino* e *feminino* são atrelados muitos outros conceitos. Os pronomes e a forma de referi-los são diferentes. Através das experiências de homens e mulheres, as crianças se apropriam dos significados (TOMASINI, 2008).

Divisões e bipartições entre homens e mulheres, masculino e feminino: servem a grande variedade de funções políticas, econômicas, sociais, não são sempre claramente explicitadas, mas são transmitidas de maneira implícita através da linguagem e outros símbolos. As diferenciações não são naturais ou essenciais, mas uma vez constituídas, reforçam a essencialidade de gênero. (TOMASINI, 2008).

Louro (1995), ao analisar o artigo de Scott (1995), afirma ser necessário desconstruir a oposição binária mulher *versus* homem. “Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros [...] significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um” (LOURO, 1997, p. 31-32). Buscando desconstruir essa oposição, também deverá ser desconstruída a idéia de identidade, uniforme e única, como se existisse um “gênero feminino” e um “gênero masculino”, um jeito de “ser/estar homem” e um jeito de “ser/estar mulher”. O propósito da desconstrução “é problematizar a própria oposição binária, colocando em tanto a questão a noção de oposição, quanto a noção de identidade que nela estão contidas.” (LOURO, 1995, p. 116). Isso significa também desconstruir outras oposições, que muitas vezes são assumidas como naturais, o que possibilita compreender valores, funções, espaços, não em razão de seu sexo, mas decorrentes de construções sociais.

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

Louro (1995), explica a relação de Joan Scott (1995) com aspectos do pós-estruturalismo, como o processo desconstrutivo e as relações de poder dispersas e fluidas, negando uma única forma de poder centralizado. Louro diz que a relação entre algumas feministas e o pós-estruturalismo não foi simples coincidência; as mulheres lutam explicitamente contra a discriminação e a dominação e a teoria pós-estruturalista defende a idéia de poder disperso e não oriundo de uma única fonte. Com a virada lingüística, as teorias pós-estruturalistas põem o discurso no centro das discussões; a linguagem seria a responsável pela constituição dos sujeitos. Traziam também a proposta de desconstrução das metanarrativas da modernidade, das verdades únicas e acabadas, de sistemas sustentados por oposições binárias.

A desconstrução de algo estabelecido aproxima o pensamento das feministas com as teorias pós-estruturalistas. Embora exista essa aproximação, não são todas as feministas que aderem ao pós-estruturalismo ou a aspectos desta teoria; os estudos feministas desenvolvem-se tendo como referencial os mais variados campos teóricos. Segundo Guacira Lopes Louro (1997, p. 20), em grande parte das filiações teóricas das feministas – que não são adeptas ao pós-estruturalismo – geralmente se conhece uma causa central para a opressão feminina e a partir desta causa central é construída uma argumentação que supõe a destruição desta causa, e com isso, a emancipação das mulheres.

Expressando-se de formas diversas, por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo todo o tecido social, etc (LOURO, 1997, p. 29).

Joan Scott também utiliza o conceito de poder de Foucault (LOURO, 1995), que representa o poder descentralizado, disperso nas relações que

também são desiguais. A partir deste conceito, não há um lugar fixo de poder, mas inúmeros lugares; o poder atua como uma rede em toda a sociedade. Também é preciso considerar as relações desiguais, discursivamente produzidas. Essas múltiplas relações de poder na sociedade permitem a compreensão das disputas de poder, durante toda a história, que ocorrem entre “os gêneros”, tidos como pólos opostos. O gênero é o campo primário onde o poder é exercido (SCOTT, 1995) e mesmo que não seja o único campo, ele possibilita a significação do poder.

“Gênero” passa a exigir que se pense de uma maneira mais variada e diversificada, entendendo que as representações sobre homens e mulheres são diversas. Louro (1997), nos diz que *gênero* é parte constituinte da *identidade* dos sujeitos. O conceito de identidade pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas; a autora apresenta a perspectiva das formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais: “compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24).

Heleieth Saffioti entende as diferenças entre homens e mulheres como fruto de uma convivência social mediada pela cultura, de forma que “a diferença não é senão a outra face da identidade” (1994, p. 272). Assim, para Saffioti, a discussão sobre as diferenças não faz sentido isoladamente; falar da diferença é, necessariamente, falar da igualdade. Explanando o pensamento de Teresa de Lauretis, Saffioti caracteriza gênero como representação e auto-representação. A desconstrução de gênero interferiria em sua construção; a desconstrução seria a possibilidade de desestabilizar qualquer representação de gênero.

No próximo ponto trato das possibilidades de aproximação dos Estudos Culturais com os Estudos Feministas e retomo o conceito de *identidade, diferença e representação*.

3.2 Gênero e Docência

É fato que a maior parte do professorado é mulher, e, em se tratando de séries iniciais, poderíamos dizer que quase a totalidade do corpo docente é composta por mulheres. Michael Apple (1988) diz que o trabalho remunerado feminino é constituído em torno de dois tipos de divisão: primeiro, está relacionado a uma divisão vertical do trabalho, em que as mulheres se constituem em um grupo que está em desvantagem em relação aos homens, no que diz respeito às condições de trabalho. Uma segunda divisão seria a divisão horizontal, que significa que as mulheres se concentram em determinados tipos de trabalho, com isso são maioria em trabalhos de escritório e docência, por exemplo.

Apple também menciona a dinâmica de classe; o trabalho feminino, segundo o autor é mais propenso à proletarização. “O trabalho da mulher é considerado de alguma forma inferior ou de menos *status* pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz” (1988, p. 16).

Apple realiza estudos no magistério nos EUA e Inglaterra, e diz que por volta de 1870, antes do rápido aumento da educação elementar em massa, nesses países, os homens ainda eram um pouco mais numerosos que as mulheres, no magistério (1988, p. 16). No entanto, apenas uma década depois, as mulheres já eram maioria na docência e esse número foi aumentando significativamente a cada década, segundo a análise de Apple. O autor fala de três motivos para o ensino ter se tornado, ao longo dos anos, eminentemente feminino.

Em parte, os homens abandonaram o magistério. Até o final do século XIX⁶ não havia muitas exigências para lecionar; eram professores os clérigos, os políticos, os advogados, os agricultores (que trabalhavam entre as colheitas), a maior parte deles lecionava também para suprir uma necessidade da sociedade. Quando começaram a ser exigidos certificados para lecionar e o período letivo se tornou um ano inteiro, grande parte dos homens optou por outros negócios que surgiam na época. Em parte, a entrada de um grande número de mulheres no magistério se deu pela luta das próprias mulheres, que

⁶ Sempre considerando que a análise de Michael Apple se refere aos Estados Unidos e Inglaterra.

ganhavam “batalhas” por acesso à educação e pela possibilidade de trabalhar fora de casa. Por outra parte, esse efeito “mulheres no magistério” foi resultado do capitalismo. As mulheres eram recrutadas para as usinas e as fábricas, onde havia muita exploração e os salários eram baixíssimos. Nesse impasse, entre o trabalho da fábrica e o trabalho do lar, e, ao mesmo tempo, com anseio de entrar no mercado de trabalho, o magistério tornou-se uma boa opção para as mulheres solteiras que tivessem condições de estudar. Discursos sobre a vocação da mulher para o magistério começaram a surgir. O magistério era um “mercado” que se abria e, com a educação em massa, precisava de mais e mais “trabalhadores/as”. As mulheres trabalhavam por um salário menor, pois tinham “vontade de ensinar” (APPLE, 1988, p. 18).

Assim, “[...] o suposto “jeito para cuidar” feminino, as qualidades empáticas, ‘naturais’ das mulheres e seus salários relativamente baixos tornavam-na ideais para ensinar em tais escolas” (APPLE, 1988, p. 19). Em contraponto, também é preciso considerar que o aumento do número de mulheres no magistério não aconteceu sem resistências; os críticos se preocupavam com os “efeitos negativos” das professoras sobre os/as alunos/as.

No Brasil, as mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Apesar de o Brasil não ter sido um país no qual os homens participaram ativamente da guerra, as notícias veiculadas pela mídia, dos EUA e da Europa, mostrando que, devido à ausência de homens, as mulheres estavam se tornando “chefes de família” e saindo para o trabalho, impulsionaram as mulheres brasileiras a buscar um trabalho fora do lar.

As mulheres passaram a receber instrução; em especial as mulheres da elite brasileira, pois era importante que fossem instruídas, ainda que para serem esposas ou mães, mas não somente para isso: surgia também no Brasil, a possibilidade do trabalho “magistério”. Começaram a ser criadas, na primeira metade do século XIX, as Escolas Normais, no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Com isso ganharam força os movimentos que lutavam pela educação das mulheres (ALMEIDA, 1996, p. 73). Segundo Jane de Almeida

(1996, p.73), o acesso à escolarização via Escola Normal atendeu mais as necessidades sociais estendendo a escolarização para uma parcela maior da população e atendeu também às necessidades das jovens de poucos recursos do que os apelos de mulheres de classes privilegiadas. As Escolas Normais eram uma “saída” para as jovens sem dote, para que estas não se tornassem um peso para a sociedade, pela dificuldade que possivelmente teriam de se casar.

Ser professora representava um prolongamento do lar e, ao mesmo tempo, uma forma digna de sobreviver. “[...] instruir e educar as crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobreviver, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado esvaia-se perante a nobreza do magistério” (ALMEIDA, 1996, p. 74). No início do século XX, as matrículas de mulheres nas Escolas Normais brasileiras já eram superiores às dos homens.

Jane de Almeida (1996) também chama a atenção para o fato de que o magistério, como profissão feminina, tinha características que o diferenciava das demais profissões. Por exemplo, as mulheres optavam pelo magistério por ser uma profissão mais nobre do que as demais “permitidas” ou “oferecidas” às mulheres, consideradas inferiores, como: costureiras, parteiras, cozinheiras ou governantas. No entanto, segundo a autora, o magistério sempre foi pouco valorizado, no que tange à remuneração, no Brasil.

Para pensar a feminização, Guacira Lopes Louro (1997) propõe que se considere que depois da metade do século XIX um processo de urbanização estava em curso no Brasil e também começava a haver aqui a presença de imigrantes; novas expectativas de trabalho e de educação surgiam. Assim, o magistério se tornou “uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres” (1997, p. 95). Já que o matrimônio e a maternidade eram entendidos como o “destino” das mulheres, qualquer trabalho fora do lar desviaria as mulheres desta função *natural*, a menos que favorecesse o desenvolvimento da mesma, de uma forma que as mulheres pudessem melhor se ajustar a ela.

No caso da escola primária, é possível até mesmo supor que sua *feminização*, no sentido de associação com características de gênero feminino, tenha contribuído na criação e difusão de modelos de mulher, de feminilidade e de cuidado, não apenas entre as professoras mas para a sociedade em geral. O papel das escolas normais na formação de gerações de donas-de-casa e mães dos setores médios brasileiros [...] e o simbolismo em torno à figura exemplar da professora primária parecem apontar nessa direção (CARVALHO, 2005, p. 104).

Com a massiva entrada das mulheres no magistério, este também começou a se feminizar⁷, “tomando emprestado” atributos tradicionalmente associados às mulheres, como amor, cuidado, sensibilidade, delicadeza, etc. As professoras passam a ser entendidas como “mães espirituais” e cada aluno e aluna passam a ser percebidos/as como seus/suas próprios/as filhos/as (LOURO, 1997, p. 97). “Assim, a formação da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação [...]” (CARVALHO, 1999, p. 71).

Com o movimento higienista social⁸ do século XX, criou-se uma imagem das “mães normais” – em geral, mulheres de classe média, que dispunham de tempo para atender seus filhos – e, com base nestas “mães ideais”, algumas mães eram consideradas patológicas – em geral, as mulheres de classe trabalhadora, que não tinham tanto tempo para dedicarem-se somente aos/as filhos/as (WALKERDINE, 1995). Essas representações colocavam uma enorme carga sobre os ombros das mulheres, que eram sempre responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus filhos e filhas. Essa carga de responsabilidade era cobrada tanto das mulheres de classe trabalhadora quanto das mulheres de classe média, que tinham obrigação de ser ideais e exemplares como mães. Ao passo que os homens eram afastados de sua paternidade, e pareciam não representar muito na criação dos/as filhos/as. Assim, ambos os gêneros (o

⁷ Adquirir características tidas como femininas.

⁸ Localizando esse movimento no Brasil, pode-se dizer que no final do século XIX e século XX, criou-se um novo ideal cuja preocupação central era a saúde: a saúde da população, a saúde coletiva e a saúde individual, com propostas de ensino de novos hábitos de higiene. Chamou-se o movimento de “movimento higienista” ou “movimento sanitarista”. “Esse movimento tem uma idéia central que é a de valorizar a população como um bem, como capital, como recurso principal da nação” (GÓIS JR.; LOVISOLO, 2003, p. 42).

considerado feminino e o considerado masculino) eram privados – são privados – de desfrutarem, o homem da paternidade e a mulher de sua sexualidade.

Às mulheres então, além do casamento e da maternidade, foi destinado o magistério, uma ocupação que – depois de muitas polêmicas – parecia própria das mulheres, assim como as tarefas do lar. Criou-se toda uma representação em torno do “ser professora”, atribuindo-se a isso muitos qualificativos: amor, vocação, maternagem, cuidado... Percebendo todo esse cenário estruturado, concordo com a perspectiva de Guacira Lopes Louro de que a representação não é um reflexo ou espelho da realidade, mas é também e inclusive, constituidora de realidades (1997, p. 99). As representações produzem sentidos e têm efeitos sobre os sujeitos. E algumas acabam adquirindo autoridade, como o “ser professora”.

De uma perspectiva um pouco diferenciada, mas não menos importante, Jane de Almeida afirma, sobre as entrevistas feitas com professoras, visando analisar termos como “vocação” ou “missão”, que as mulheres não deveriam ser vistas como vítimas de sexismo e discriminação; como pessoas que estão no magistério por “sorte do destino” e que, quando dizem que se sentem “vocacionadas”, falam de algo que lhes foi inculcado, sem que “tenham muita consciência” do que dizem. A autora defende o direito das mulheres de poderem gostar de ser professora, como sujeitos que existem e fazem escolhas e não sempre como um brinquedo em “mãos alheias”.

O ato de educar um outro ser humano é difícil, exige força interior e vontade. Cuidar de crianças que não sejam os próprios filhos envolve outros componentes que não seja o simples trabalho. Deve ser por isso que as análises do magistério que vêm adotando apenas o paradigma do trabalho do ponto de vista das relações capitalistas têm falhado nas suas explicações (ALMEIDA, 1996, p. 77).

Por outro lado ainda, para Marília de Carvalho (1999, p. 76-77), para compreendermos o “cuidado” no contexto escolar é preciso pensar nas relações, tidas como naturais, entre mulheres e crianças, baseadas no “instinto maternal”, na “empatia”, na “intuição”. O conceito de “cuidado” apresenta relevância como ferramenta de análise do trabalho docente (CARVALHO, 2005, p. 90), uma vez que “cuidado” é quase sempre atribuído ao feminino. Marília de Carvalho utiliza “cuidado” como ferramenta de análise de seus

estudos de doutorado e diz que o cuidado exige do professor e da professora uma postura de envolvimento afetivo e de compromisso com crianças. No entanto, para melhor compreender esse conceito, é preciso abrir mão da visão binária, que geralmente é tida, entre homens e mulheres.

Compreender a presença do cuidado na prática das professoras e professores só me foi possível após abandonar uma visão binária e polar do gênero e superar a simples preocupação com o sexo do docente, isto é, na medida em que incorporei uma visão de gênero como categoria de análise (CARVALHO, 2005, p. 90-91).

O cuidado é atribuído à idéia que se tem de “feminino”, de mulher, mesmo que também existam homens nas profissões hoje consideradas femininas. Carvalho (1999), analisando, através de outros estudos, a situação dos homens que trabalham no ensino elementar, ou mesmo em outros cargos que foram sendo mais feminizados com o tempo, como os trabalhos de enfermeiros ou assistentes sociais, percebe que os homens acabam sempre sendo “empurrados” para cargos de administração ou chefia, dentro de suas áreas. A pesquisadora diz que, mesmo gostando de sua ocupação e ainda que não tenham, necessariamente, ambição de ascensão profissional, devido a uma série de circunstâncias organizacionais, entre elas a pressão e expectativa de colegas mulheres, acabam se dirigindo aos pontos superiores destas carreiras.

Para Guacira Lopes Louro (1997, p. 89) é difícil (impossível) pensar na instituição escolar, sem refletir sobre as contradições sociais e culturais do masculino e do feminino, pois “a escola é atravessada pelos gêneros”.

E Marília Pinto de Carvalho (2005) nos lembra também que nossa cultura compreende a masculinidade e a feminilidade em termos bipolares; assim, o trato com as emoções seria considerado terreno feminino, o que permite apreender melhor as dimensões de *feminização* do ensino da escola primária. As emoções e o cuidado infantil são tidos como femininos e feminino é entendido como sinônimo de mulheres. Para ela, um dos problemas que os/as pesquisadores/as têm enfrentado ao buscar incorporar o conceito de gênero é a permanência das relações de dominação entre os sexos, que aparece como algo imutável e a-histórico. Existe o pressuposto de que “os

homens sempre dominaram as mulheres” (CARVALHO, 2005, p. 106), o que acaba buscando uma explicação única primeira dessa relação; explicações que, segundo a autora, se aproximam do naturalismo e do essencialismo.

São esses ditos “papéis sociais” de “ser homem” *ou* “ser mulher” que questiono, pois mesmo acreditando que independentemente de sermos mulheres ou homens, somos seres individuais e que as mulheres não são todas iguais entre si, assim como os homens não são todos iguais entre si, percebo atitudes baseadas em divisões bipolares de masculino e feminino em muitos lugares. A escola é um destes locais, pois ainda que não se diga explicitamente haver diferenciações entre meninas e meninos, há toda uma lógica, que envolve condutas, disciplina, postura, atenções, indiferenças, brincadeiras, baseada na divisão entre masculino e feminino. Esse é um dos pontos que aprofundarei mais adiante, no capítulo em que apresento a pesquisa empírica realizada que foi proposta deste trabalho; muitas formas de diferenciar não são assumidas, mas acredita-se nelas e desenvolvem-se práticas que dêem conta desta “diferença” assumida.

Para o debate teórico em torno das relações de gênero, os estudos pós-estruturalistas têm contribuído (LOURO, 1997; CARVALHO, 2005). Esses estudos enfatizam a necessidade de atenção à linguagem, ao papel das diferenças e à construção de todo o sistema simbólico que nos rodeia.

3.3 As diferenças construídas na escola

A escola, como espaço físico, tem marcas próprias e todo um “entorno simbólico” que faz sentido no projeto a que ela se propõe – a criação de um sujeito atualizado, capaz, produtivo, autônomo. Mas, por sua própria estrutura e pelos trabalhos ali desenvolvidos cotidianamente, a escola acaba dividindo os sujeitos e *fabricando* (LOURO, 1997) diferentes sujeitos, que se acreditam livres em suas escolhas. Até “escolhem”, “optam”, mas quase sempre dentro da lógica na qual estão inseridos; dificilmente optarão por algo que não os/as tenha atravessado e tocado de alguma forma. Então, nesse meio, entre muitas outras posições e modos de estar, aprende-se a ser menino *ou* menina,

diferenciando-se (quanto mais diferente e distante, melhor) do *outro* grupo ao qual não se pertence, do grupo *oposto*.

Não é fácil perceber certos fazeres do dia-a-dia que já nos são “normais”. É preciso prestar atenção nos detalhes “indiferentes”⁹ (que fazem a diferença), “o olhar precisa esquadriinhar paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, seus gestos, suas roupas” (LOURO, 1997, p. 59). O que é tido como “normal” ou “natural” está de tal forma internalizado em todas/os nós, que é difícil, em um primeiro momento, colocar em questão muitas coisas que acontecem na escola, como por exemplo, o *fato* de os meninos “precisarem” de mais espaço do que as meninas, de se sentirem mais autorizados a invadir as brincadeiras das meninas e tudo isso estar “na ordem das coisas” (LOURO, 1997, p. 60). Algumas das identidades escolares vão sendo incorporadas por meninos e meninas e tornadas parte constituinte de seus corpos. Os/as alunos não são passivos a todas as lições aprendidas na escola, podem assumi-las, como reagir a elas ou até mesmo recusá-las, mas não deixarão de ser atravessados/as por estas lições (sobre si).

Guacira Louro diz ainda que o campo no qual se podem observar as distinções e as desigualdades serem constituídas é, seguramente, na linguagem. A linguagem “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*” (1997, p. 65). A norma na linguagem é o homem – como humanidade – as mulheres estão ali incluídas – ou excluídas. A linguagem demarca lugares não apenas pelo ocultamento do feminino, mas também pelos diferentes adjetivos e verbos que são escolhidos para designar os sujeitos, “pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros” (1997, p. 67).

Valerie Walkerdine (1995) fala sobre as qualificações que recebia em seu tempo de escola, como uma menina. Diz que era vista como uma pessoa esforçada, o que para ela significa uma pessoa que “chega lá”, mas que é

⁹ Refiro-me a detalhes que a um primeiro olhar parecem não importar; dão a impressão de não ser o centro das atenções. Por exemplo, a indiferença – quase negação – com a qual é tratado o corpo na escola. A um primeiro olhar, pode nos parecer indiferença, pode nos parecer que o corpo está em segundo ou terceiro plano. Mas se observarmos, podemos também perceber que não se trata de indiferença, mas de certo medo, receio e/ou tabu de falar e agir sobre o corpo, que este se torna apenas um detalhe quase indiferente na escola – ou assim é tratado. Ao mesmo tempo em que está lá, pulsando, se fazendo notar o tempo inteiro.

muito lenta; ser esforçada significava não ter uma criatividade ou genialidade própria. Afirmar ela: “Eu queria, em vez disso, correr como o vento, levantar vôo como um pássaro” (1995, p. 207). Essas conceituações não são apenas palavras sem significado, mas carregam consigo toda uma significação que “está na ordem das coisas” como “natural” e que sugere a diferença como “normal”; o “ser capaz de algo” ou o “não ser capaz” como intrínseco aos sujeitos. Algumas pessoas simplesmente não poderão ser “geniais” mesmo se fizerem o mesmo trabalho que faz um gênio. É como se algumas pessoas fossem “naturalmente” gênios e outras não. Os “naturalmente gênios” têm um sexo e um gênero.

A consequência de se dizer que as meninas são “trabalhadoras” e os meninos são “brilhantes” é por em dúvida a capacidade pensante das meninas/mulheres. Para Walkerdine (1995, p. 213), a mulher é “constantemente condenada por não raciocinar e igualmente condenada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade dominante.” E diz ainda que “embora as garotas e as mulheres sejam acusadas de serem dependentes e de carecerem de autonomia e independência, a possibilidade de que elas possam raciocinar é vista como uma grande ameaça.”

Em uma pesquisa que realizou sobre as meninas e a matemática, em 26 escolas diferentes, a estudiosa percebeu que os garotos nem sempre iam bem, mas mesmo assim eram qualificados de “inteligentes”, pois se não iam bem era por que não conseguiam parar quietos e se concentrar. Ao passo que as meninas, mesmo com as melhores notas, eram descritas como “esforçadas”, como pessoas que chegam aos objetivos por seguir as normas. Às meninas eram atribuídos adjetivos como: trabalhadora, esforçada e parecia acreditar-se que tudo o que faziam era o máximo que poderiam fazer. Já os meninos eram qualificados de brilhantes, inteligentes, crianças com potencial, e demonstrava-se a crença, por parte dos/as professores/as, de que mesmo que não fossem tão bons nas disciplinas, ainda assim eram inteligentes e autônomos, como se escondessem em si uma “causa oculta”. A conclusão da pesquisadora com esses resultados foi que “é praticamente mais fácil um camelo passar pelo

buraco de uma agulha que uma dessas garotas ser considerada brilhante” (WALKERDINE, 1995, p. 215).

Louro (1997) diz que os corpos dos/as alunos/as são o tempo inteiro vigiados pelos/as professores/as, observados, analisados, tanto nas aulas de educação física quanto nas aulas, digamos, mais “teóricas”, a fim de corrigir posturas e ensinar as condutas “adequadas”. Tradicionalmente, existem dois tipos de condutas adequadas: uma para as meninas e uma para os meninos. Os meninos parecem dispor de mais espaço para seus corpos e também há a crença de eles “precisam” de mais espaço, pois “são” mais agitados. A conduta ideal para as meninas é que elas sejam delicadas em seus gestos, tenham mais modos e também que sejam mais cuidadas – é preciso “cuidá-las” quando convivem com meninos – pelas/os professoras/es, pois “são” naturalmente mais sensíveis.

Há uma tendência em nossa cultura de compreender as “realidades” a partir de dicotomias, de abordagens dualistas. No caso de meninos e meninas, as crianças em geral são vistas como dois grupos heterogêneos, nos quais se ignoram as variações que acontecem no interior de cada grupo. Com isso, ao mesmo tempo em que meninos e meninas são compreendidos como dois grupos contraditórios e diferentes, são vistos como homogêneos por considerar-se que todas as pessoas pertencentes a um dos grupos sejam idênticas entre si. Marina Tomasini (2008, p. 101) explica isso muito bem, em uma pesquisa que realizou com crianças de pré-escola. Segundo esta estudiosa, as crianças parecem perceber desde cedo que pertencem a um grupo *ou* a outro, que estes grupos são opostos e que não é possível pertencer aos dois grupos; ou se é menino e se age como tal, ou se é menina e se age como uma menina “deve” agir. A identidade de menino ou menina parece ser a primeira a surgir em um grupo de crianças pequenas.

Tomasini destaca ainda que as/os docentes e a própria escola propõem uma dinâmica de competição entre os sexos, o que instala um processo de comparação social; a *performance* do grupo das meninas comparado com a performance do grupo dos meninos e vice-versa. Diz ainda que, quando a formação grupal está associada a um critério estável (como o sexo), isso pode

facilitar o desenvolvimento de preconceitos e de discriminações entre os grupos definidos pelo ato de classificação. A partir disso, as generalizações começam a ser feitas: os meninos, vistos como um grupo desobediente, agitado, mas em geral, brilhante, e, as meninas, como um grupo que segue regras, que é mais sensível e, em geral, um grupo esforçado.

Outro aspecto destacado pela autora foram as sanções coletivas, aplicadas a um ou outro grupo, como se todos/as componentes do grupo pensassem e agissem da mesma maneira. A pesquisadora observou que, em geral, aplicavam-se sanções ao grupo de meninos, e que todos eram castigados por atitudes de alguns. A imposição de castigos generalizados a toda a categoria de meninos (ou de meninas) supõe tratar de modo igualitário circunstâncias desiguais, já que alguns são castigados por uma falta que não cometeram, mas que lhes é imposta pelo fato de pertencerem a uma classe de sujeitos, neste caso definida por sexo.

Mas, na escola, também é possível ultrapassar limites e cruzar fronteiras, como observa Louro (1997), porém, possivelmente as situações de troca de fronteiras sejam vistas com dificuldade pelas crianças que desejam participar de uma atividade “do outro gênero”. Quando alguma criança sai da “normalidade”, querendo ou participando de uma atividade que “não lhe é própria” provavelmente será vista como uma “desviante” da norma. E estes/as “desviantes” têm muito mais chances de aprender na escola que seus desejos não são normais do que o contrário, ou seja, que pensar e querer diferente pode ser uma escolha (LOURO, 1997). Com isso, aprenderão a esconder o que sentem, a dissimular ou a calar sobre si, quando considerarem-se “diferentes”.

No artigo *Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligente, indisciplinados*, Carmen Silva et al (1999), inspiradas em um estudo longitudinal que vem acompanhando crianças nascidas na cidade Pelotas, RS no ano de 1982 – estudo que mostrou diferenças significativas no fracasso escolar (reprovações) entre meninos e meninas –, fazem um novo estudo, além da coorte. As autoras se propuseram a estudar o desempenho e o fracasso escolar de crianças de 1ª a 4ª série, em quatro escolas públicas de Pelotas nos

anos de 1991 e 1992. Em um estudo com 84 professoras, buscaram perceber os processos presentes na escola e nas representações, para então compreender a diferença no desempenho escolar, considerando a variável gênero e cor.¹⁰

Verificando que em todas as séries o fracasso escolar é consideravelmente maior para meninos do que para meninas – na primeira série, por exemplo, há 44,5% de fracasso escolar entre os meninos e 30% entre as meninas – algo se pode concluir e questionar, usando as palavras das próprias autoras:

Esses dados apontaram para a relevância do problema, indicando um viés de gênero, portanto com forte significado social e psicológico. Por que as diferenças de gênero na aprendizagem? Parece contraditório que os grandes escritores, advogados, políticos, jornalistas, poetas sejam, na sua maioria homens, quando as meninas é que apresentam melhor desempenho nas primeiras séries escolares e na alfabetização. Elas é que gostam de escrever, de fazer composições, de registrar em diários, etc., no entanto, eles é que se projetam na vida pública (SILVA et al, 1999, p. 209).

As autoras percebem que meninos e meninas interpretam a escola de maneira diferente, a ponto de haver uma inversão no desempenho após uma certa idade, por volta dos 12 anos. As meninas, segundo essa interpretação, não percebem a escola como uma possibilidade de mudança para as desigualdades sociais e familiares; já os meninos vêem a escola como um lugar democrático que trata todos/as com igualdade. “Assim as meninas, por um mecanismo de compensação, apegam-se a uma instituição que as trata como iguais, correspondendo a seus padrões e prescrições, até o momento em que percebem que a eficácia da escola não é tão grande a ponto de inverter as oportunidades futuras das mulheres na família e no trabalho” (SILVA et al, p. 212). O que é possível dizer também, através de outras pesquisas (LOURO, 1997; WALKERDINE, 1995, entre outras) é que a escola, por mais igualitária que pareça, não trata meninas e meninos da mesma forma, uma vez que até os adjetivos utilizados para qualificá-los/as são distintos, mostrando a força da linguagem que diferencia e que cria/reproduz “verdades”.

¹⁰ As referidas denominações constam no artigo em questão, sendo denominações usadas por estas autoras.

Na entrevista com as/os 84 professoras/es, sobre quem consideravam mais aplicado/a, 80% das/os docentes responderam com segurança que as meninas são mais aplicadas e somente 2% apontaram os meninos como mais aplicados (SILVA et al, 1999, p. 215). O termo “aplicado/a” pode ser entendido como “esforçado/a”. O bom comportamento, na pesquisa mencionada, também é um “ponto a favor” das meninas; 58% das/os professoras/es apontam as meninas como representantes do bom comportamento e somente 2%, os meninos. Sobre o desempenho, 66% indicam que as meninas se saem melhor, e somente 3% indicam os meninos. Isso ocorre porque as meninas são mais “estudiosas”, “organizadas”, “caprichosas” e “responsáveis”. Outra questão colocada às/aos professoras/es, foi sobre a preferência de meninos e meninas pelas disciplinas escolares; segundo as respostas, as meninas preferem português e artes e os meninos, educação física e matemática (SILVA et al, 1999, p. 216-217).

As autoras concluem que as representações das/os professoras/es fazem transparecer que estas/es compreendem que os saberes e áreas do conhecimento são sexuais, assim como também o são as formas de expressão de comportamentos, dos desejos e da sexualidade. Entendem também que a maneira [dita] feminina de exercer o magistério favorece o desempenho escolar das meninas.

Outro estudo interessante sobre as diferenças de significados presentes no desempenho escolar de meninos e meninas é o estudo de mestrado de Maria Cláudia Dal'Igna (2007), realizado através de grupos de discussão com professoras da rede municipal e estadual de São Leopoldo, RS.

As professoras que participaram da pesquisa, em sua maioria, afirmaram, em um primeiro momento, não haver diferenças entre meninos e meninas e que seria impossível constatá-las. Falaram também da neutralidade e imparcialidade em suas práticas e não questionaram o caráter de produção que estas práticas podem ter, em especial no que se refere às questões das diferenças e desigualdades de gênero.

Outro aspecto importante da fala destas professoras é a representação que demonstram das crianças como seres assexuados. Como se a norma, a

criança “normal” e “natural” fosse desprovida de gênero e sexualidade e carregasse em si uma inocência imaculada. Pode-se perceber através das falas, a invisibilidade das discussões sobre gênero na escola, em especial, no que se refere às crianças pequenas.

No entanto, nesta mesma pesquisa (DAL'IGNA, 2007), quando a pesquisadora propõe que se pensem os diferentes significados entre os desempenhos de meninos e meninas, olhando as fichas que são escritas para o encaminhamento para as aulas de reforço, o aspecto de “igualdade” fica um pouco comprometido nas descrições; no caso dos meninos, constam adjetivos como: “desatento”, “inseguro”, “desinteressado”, “distraído”, “preguiçoso”, “relaxado”... e para as meninas, a única descrição é “dificuldade” (DAL'IGNA, 2007). Esta parte da pesquisa mostra que em mais um estudo sobre relações de gênero estão presente as marcas da linguagem para diferenciar e hierarquizar; os meninos não atingem a média devido aos seus comportamentos, já as meninas parecem apresentar “dificuldades” cognitivas.

Além da linguagem, outro aspecto que se pode notar na fala das professoras é a forma como consideram as crianças assexuadas. Como lembra Guacira Lopes Louro (2000, p. 60) sobre nossas representações de corpo na escola, “o corpo parece ter ficado fora da escola.” Podemos ter a sensação, muitas vezes, que o “objeto de trabalho” da escola é as mentes. Os corpos, por meio dos quais as vidas, os desejos, os medos, as sexualidades, as agressividades, etc., se manifestam, parecem ter menos importância. No entanto, talvez os corpos, ao serem “expulsos da escola” com todas as suas pulsões e vontades, sejam entendidos pela escola como algo muito poderoso e, possivelmente, “perigoso”. Ao não falar e nem pensar sobre sexualidades e gêneros, busca-se negar essa materialidade corpórea e que deseja, como se ela não existisse – ou ainda, torná-la o mais nula possível – para que se foque no mais importante – ou no menos “perigoso” – a intelectualidade, o raciocínio, a abstração.

Ainda olhando para o corpo, sempre temos a necessidade de nomeá-lo, classificá-lo “dentro” ou “fora” da norma: ou é homem ou é mulher, é branco ou negro. Precisamos sentir a segurança – segurança? – de olhar para um corpo

e “saber realmente” o que ele é. “Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural: que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura” (LOURO, 2000, p. 62).

Como lembra bell hooks (2001, p. 115), fomos criadas/os em um “contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental” e, com isso, nos parece “agradável” ou bastante aceitável a idéia da separação entre corpo e mente. Lembra-nos também que “um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente/corpo” (p. 117).

3.4 A escola e as relações de gênero: revisando alguns estudos empíricos sobre gênero na escola

As pesquisas sobre gênero e infância, se comparadas há alguns anos atrás, estão aumentando em quantidade. Sobre a pesquisa da pequena infância e das relações de gênero na educação infantil, Ana Lúcia Faria (2006, p. 286) afirma que estamos numa “trajetória promissora”, tanto em creches como em pré-escolas. Pesquisas sobre jogos e brincadeiras de meninos e meninas, desenhos de meninos e de meninas, a presença masculina nas creches, o “cuidado” como categorização feminina, entre outras, começaram a aparecer com mais intensidade nos últimos anos.

Um interessante estudo realizado em uma turma de educação infantil, que discute as relações de gênero entre as crianças, é o de Manuela Ferreira (2002), texto que se baseia em uma etnografia com crianças em um contexto de jardim de infância, com vistas à elaboração de sua tese de doutorado¹¹ em Sociologia da Infância (Portugal). O estudo de Ferreira busca mostrar o papel ativo que as crianças têm “na construção das suas relações e identidades de gênero” (2002, p. 113) quando brincam de “faz de conta” no contexto do jardim de infância. Para a autora, gênero, classe social e idade¹² são características “constitutivas de *identidades particulares* que as assemelham e unem e/ou diferenciam e separam entre si. [...] O gênero age como diferença significativa,

¹¹ Tese intitulada “*A Gente Gosta é de Brincar com outros Meninos!*”: Relações Sociais entre Crianças num Jardim de Infância, e publicada posteriormente (2004); Porto: Edições Afrontamento.

¹² No Jardim de Infância analisado, as idades variavam entre três e seis anos, sendo que a maior parte das crianças tinha cinco anos.

mas também como dispositivo para a distinção entre o Eu e o Outro, tornando-se por isso, um instrumento de análise para compreender processos sociais locais” (FERREIRA, 2002, p. 114). A pesquisadora afirma ainda que, tão importante como compreender o que as crianças sabem ou aprendem sobre gênero através de suas brincadeiras, são os *usos* que dão a esse conhecimento no contexto das relações sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo com outras crianças.

Saber *o que* brincar, *onde* brincar, *com quem* brincar subscreve a idéia de que meninos e meninas têm um conhecimento dos recursos disponíveis para a expressão da identidade de gênero e “que se organizam de modo segregado em torno de seu próprio gênero” (FERREIRA, 2002, p. 115). Assim, para a pesquisadora, as crianças que chegam ao jardim de infância já sabem distinguir-se em meninas ou meninos e se empenham fortemente para serem membros de um grupo de gênero e não do outro. Para Manuela Ferreira, a adoção de uma identidade de gênero ocorre precocemente¹³ e é geralmente construída e aprendida normativamente, através da socialização primária da família, na tentativa de imitação dos modelos vivenciados.

Daniela Finco (2006), por outro lado, afirma que ao tratar o tema das relações de gênero na infância é possível identificar que nem sempre as crianças estão fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que elas façam. A autora, em sua pesquisa de mestrado, desenvolve um trabalho que, como afirma, busca uma visão diferenciada, que não seja a adultocêntrica, pretendendo focar as transgressões de meninos e meninas nas brincadeiras, os momentos de resistência e os questionamentos de meninos e meninas sobre os modelos sociais estabelecidos para cada sexo. A escolha do brinquedo se dá pelo fato de como ele é oferecido; as crianças não nascem predispostas a brincar com o que é “mais adequado” para cada sexo. A “predisposição” é aprendida culturalmente e quando as crianças encontram lugares para a transgressão, no sentido de experimentar novas sensações e

¹³ A autora baseia-se em autores como Davies; Bussey; Jordan para fazer tal afirmação. Segundo esses autores, por volta dos dois ou três anos, a maioria das crianças já adotou uma identidade de gênero.

prazeres através das brincadeiras, aproveitam para conhecer e ter contato com o “proibido” (FINCO, 2006).

Judite Guerra (2005), em seu mestrado, realizou uma pesquisa em torno das questões da sexualidade e da identidade de gênero na educação infantil, em uma escola particular do município de Porto Alegre, com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Através de observações das crianças, a autora procura mostrar as estratégias destas, quando não estão sob os olhares adultos, para viverem sua sexualidade e seus prazeres, sendo que na escola a sexualidade é tratada como um “segredo”, nunca pronto para ser revelado. Procurou observar o que os meninos e as meninas falam a respeito da sexualidade no espaço escolar, quais as representações de gênero e sexualidade que circulavam naquele ambiente, de que forma os adultos “ensinam” o que é ser homem e o que é ser mulher e como lidam com a sexualidade infantil. Outro ponto bastante explorado pela autora foi como as crianças lidam com sua própria sexualidade e como “burlam” normas para poder vivenciá-la no espaço escolar. Judite Guerra conta que, à medida que observava as crianças, percebeu que as questões da sexualidade tomavam, neste grupo, uma dimensão bem maior do que ela pensava: as crianças inventaram um “clube secreto”, denominado “Clube dos Pelados”, onde a exposição dos corpos era um ritual lúdico e de prazer. O clube também era denominado, por vezes, de “Clube da Nojeira” ou “Clube do Fedor”, mostrando que as crianças associavam a sexualidade com aspectos de sujeira.

Bianca Guizzo, em sua dissertação de mestrado (2005), também realizada na UFRGS, investiga como crianças de cinco e seis anos entendem as questões de gênero, especialmente a partir de propagandas televisivas voltadas para esse público, sendo que as crianças, cada vez mais, vêm sendo alvo de investimento de diversas áreas industriais, que se dedicam a produção de mercadorias especificamente para elas. O ambiente escolhido desta vez é uma escola pública do município de Porto Alegre. A pesquisadora baseia suas análises em três eixos, que são: regulação cultural sobre os meninos; produção de corpos infantis e consumo e moda. Segundo as análises, as meninas e os meninos vêm sendo construídos de maneiras bastante diversas; os meninos são alvo de maior regulação para que se adequem a uma masculinidade

hegemônica. As crianças pesquisadas mostram-se também bastante preocupadas com a aparência e realizam esforços para se enquadrarem ao padrão de beleza construído, especialmente pela mídia.

Outro trabalho de dissertação, também da UFRGS, que desenvolve o tema gênero é o de Alexandre Bello (2005). O pesquisador observou uma escola infantil da rede municipal de Porto Alegre, em um bairro de periferia. A turma observada era composta de 25 alunos/as de cinco anos. Através de uma pesquisa de campo, buscou mostrar como meninos e meninas se constituem em homens e mulheres heteronormatizados.

Não existem muitos trabalhos sobre gênero realizados dentro do ambiente escolar, o que pode ser percebido na produção da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A ANPED é um local privilegiado de publicações na área da educação, no entanto poucos são os trabalhos que tratem da temática “gênero” e mais raros ainda são aqueles que tratem de “gênero no ambiente escolar”. A maior parte dos poucos trabalhos sobre gênero situa-se na linha da história da educação, com temáticas sobre a feminização do magistério e as histórias das mulheres educadoras (COIMBRA, et al, 2008; FERREIRA et al., 2009). Pensando também nisso, em 2008, investiguei as relações de gênero em uma turma de pré-escola, para a escrita do artigo final da especialização em educação infantil, da UFPel.

Foi um estudo muito rico, em especial para mim, que através de observações, focadas nas relações de gênero entre as crianças, percebi fatos que desconhecia até então. As meninas da turma que investiguei quase não falavam e eu, apesar de ter estado por vários dias na sala de aula, não conhecia suas vozes. Elas também não chegavam às brincadeiras dos meninos, ao passo que eles, quando tinham vontade, invadiam as brincadeiras das meninas. Nessas crianças de cinco e seis anos, já existia forte o significado de “ser menino” e agir como tal, e o de “ser menina” e agir como tal. (LUSA, 2008). Depois de observar as crianças, quero entender um pouco da representação de docentes sobre essas relações de gênero que acontecem diariamente construindo verdades sobre “o que ser” e “de que forma ser”.

4. IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E GÊNERO

Desde antes de nosso nascimento começamos a ser “representados”, começa-se a falar sobre nós, sobre nossos possíveis gostos, idéias, cor preferida, sobre se vamos ser “calmos/as” ou “malandros/as”, sobre se vamos ter características “de meninos” ou “de meninas”. Quando começamos a crescer e a entender o mundo que nos circunda, também começamos a representar, a narrar a nós mesmos/as e aos demais. Com isso, surgem outras questões, como: quem tem o direito de narrar o que e de que forma o faz em determinado momento histórico? Como narramos? Que conceituações são utilizadas? E por que são utilizados alguns adjetivos em algumas circunstâncias e outros em outras?

Precisamos ter claro que as palavras carregam sentidos. Por exemplo, quando falamos em *masculino* e *feminino*, as palavras nos chegam carregadas de significações, atreladas a muitos outros conceitos. Desde o nosso nascimento, somos circundados/as de representações, de experiências de homens e mulheres, de orações, de contos e histórias, de qualificações dadas a mulheres – *bonita, feia, delicada, meiga, frágil...* – e a homens – *forte, líder, brilhante, ativo...* – de tal maneira que, ao ouvirmos falar “masculino” ou “feminino”, surge um rol de outras conceituações e valores para essas “simples palavras”.

Joan Scott, ao falar do que “é próprio” do masculino e do feminino e de porque assim o é, ou seja, ao definir o conceito gênero, diz que: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86). Compreendo a idéia de Scott, pensando em tudo aquilo que vem à mente quando invocamos a palavra “masculino” ou a palavra “feminino”. Cada um desses conceitos traz consigo

um conjunto de representações e significações, adjetivos que claramente definem o que é um e o que é outro, valores para o feminino e valores diferentes para o masculino. Não é necessário que ninguém nos diga o que é ser menino ou menina, homem ou mulher, o que é feminino ou masculino; a partir do momento que nos *identificamos* como um *ou* outro, passamos a “corresponder a expectativas” de acordo com nosso sexo.

A identidade é marcada pela diferença. Algo é afirmado a partir do que é diferente de cada um; se não houver diferença, não haverá identidade. Em nossa cultura é muito forte uma visão *essencialista* dos homens, sugerindo que todos os homens são iguais; todos os homens devem desejar, querer, agir da mesma maneira, caso contrário, não serão “homens”. Homens e mulheres são separados, como membros de grupos completamente diferentes entre si. Tradicionalmente, o grupo dos homens é apresentado como completamente homogêneo entre si, assim como também deve ser o grupo das mulheres – “todas as mulheres são iguais”. Uma visão *não essencialista* dos homens, consideraria as diferenças, as outras possibilidades de “ser homem” e de “ser mulher”, outras possibilidades de querer, de desejar, não necessariamente em oposição binária como todas as mulheres, para ser homem, ou em oposição binária com todos os homens, para ser mulher.

Hall (2006) diz ser simpático à idéia de que as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas, fragmentadas. Também sou simpática a essa afirmação e fico feliz pela possibilidade de sermos multifacetados. Isso nos tira o “gesso” da modernidade, permite movimento, permite não ser somente “racional e auto-centrado”, enquanto sujeito. No entanto, todos os dias acompanhamos verdades essencializadas, “verdades verdadeiras” que são criadas para todos aqueles que “são homens”... E também “a verdade”, para todas que são mulheres.

O sujeito pós-moderno não se percebe com uma identidade permanente, aquela imaginada e descrita na modernidade. Admite-se na pós-modernidade a identidade “móvel”, em contínua transformação e formação, devido aos símbolos que nos rodeiam, que nos interpretam e que são por nós interpretados.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

No entanto, em muitas realidades discursivas criadas – mídia em geral – as pessoas são estigmatizadas de tal forma que parecem ser representadas apenas por uma característica de suas (pretensas) identidades. Discursos são aceitos e incorporados, vistos com “tons de realidade” por homens e mulheres; os discursos nos quais estão implicadas a produções da “realidade” parecem apenas textos, mas são textos que “conformam” homens e mulheres a agirem de acordo com as – ou “a” – possibilidades – ou possibilidade – apresentadas, essencializando-a(s).

Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis. Assim, se verdade e poder se implicam mutuamente, o que cabe fazer é lutar contra as formas lá onde ele é mais invisível e mais insidioso, onde se exerce como “verdade” (BUJES, 2007, p. 21-22).

O poder é tanto mais forte quanto mais sutil ele se apresentar. O que se pode falar sobre algo em um dado momento histórico é, muitas vezes, naturalizado como “a realidade” possível. Certas identidades são “normalizadas” e encaradas como “a verdade”, como “aquilo que deve ser”.

Na visão dos Estudos Culturais, como explicita Hall (1997a; 2006), talvez a realidade seja apenas uma representação – uma entre tantas. Entendo *representação* como a descrição de algo que eu, com a *minha* visão, descrevo, a partir das minhas interpretações/representações e possibilidades de falar sobre o que descrevo. Minhas representações são criadas pela forma como tenho e vivencio minhas experiências, a partir do mundo de significação no qual estou imersa. Tudo aquilo que me passa, que me toca, possibilita minhas representações.

Além de representarmos o mundo e suas simbologias para nós e para os/as demais, parece que temos necessidade de marcar uma identidade que seja a nossa. Parece que necessitamos nos narrar e ser narrados a partir do

que “somos”, deixando claro, também, tudo aquilo que “não somos”. Ao afirmar que “somos mulheres” ou que “somos homens”, toda uma carga de sentidos e significados é acionada. Existem significações de conhecimento comum sobre o que signifique o masculino e o feminino. Essas “obviedades” sobre o “ser homem” e o “ser mulher” são representações sociais aceitas por determinados grupos de pessoas.

Hall (1997a) fala da cultura na constituição da subjetividade. O que faz parte de nossa subjetividade está *objetivamente* presente no mundo e nos toca de alguma maneira. Em busca de “uma” identidade, procuramos nos “enquadrar” no discurso que melhor nos “representa”, que melhor representa o que pensamos e dizemos ser.

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e particularmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997a, p.26).

Isso que chamamos de “nossa identidade” surge dos conceitos e definições que nos são apresentados/representados por uma cultura e pela forma como respondemos a esses significados. Conforme Hall (1997a), investimos nossas emoções nas imagens que nos *representam* para nos *identificarmos*.

Os significados que atribuímos às coisas e aos fatos, a “ser homem” ou a “ser mulher”, não possuem uma essência natural, mas são resultantes de seu caráter discursivo, que “narra”, criando “verdades”. Os significados culturais têm efeitos práticos; são os participantes de uma cultura que dão significados a pessoas, objetos e eventos (HALL, 1997b). As palavras que usamos para designar *homem* ou *mulher*, as histórias que contamos sobre *homens* e sobre *mulheres*, as emoções que associamos ao fato de pertencer ao grupo das *mulheres* ou ao grupo dos *homens*, etc., darão sentido ao *ser homem* ou ao *ser mulher*.

O significado é que dá sentido à nossa identidade; o significado faz com que, ao falarmos de nós, pertençamos a um grupo e nos diferenciemos de

outros. Os significados regulam nossas condutas e práticas; ao “pertencermos” a um grupo, além de nos narrarmos como tal, apostamos nesse “pertencimento”, nossas emoções estão ali, consumimos coisas para nos identificarmos mais com esse grupo, vemos “nossa identidade” como parte de nós mesmos. Nos “encaixamos” em uma dada significação a partir da idéia de quais posições de sujeito esse pertencimento produz em nós. Segundo Kathryn Woodward, buscamos responder às questões: “quem sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (2008, p. 17).

A identidade não deve ser compreendida como o oposto da diferença; “a identidade *depende* da diferença” (WOODWARD, 2008, p. 40). Em parte, através de sistemas classificatórios, a população é dividida, estabelecendo-se a diferença. “A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros” (WOODWARD, 2008, p. 50).

Nas relações que envolvem oposições binárias, um dos elementos é sempre mais valorizado do que o outro. Em nosso meio, transparece a idéia de que “é melhor ser homem”; o grupo dos “homens” detém certo poder que é narrado como intrínseco e natural. Tudo o que “faz parte” (naturalmente?) do universo das mulheres não é tão bom assim. As mulheres, tradicionalmente, são vistas como um grupo no qual aquelas que a ele pertencem têm como sonho, ter um homem ao seu lado, pois são seres que só se realizam ao lado de um homem e com a possibilidade de maternidade. As mulheres, segundo a representação tradicional de mulher, serão plenamente satisfeitas e felizes, tendo um bom marido e filhos e, hoje em dia, uma boa vida profissional, que não faça abrir mão de sua família. Já os homens são tradicionalmente narrados como mais instintivos quanto à sua sexualidade e mais capazes de trair simplesmente para satisfazer um desejo, mesmo que amem suas companheiras. Homens e mulheres são narrados e narram-se de formas desiguais. Para Derrida, a relação entre os dois pontos de uma oposição binária, “envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles” (WOODWARD, 2008, p. 50).

Podemos dizer que onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a

identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou com ela guardam uma estreita relação. 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, 2008, p. 81-82).

Dizer o que somos implica dizer o que não somos. Dividir significa classificar. Classificar significa hierarquizar.

“Fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (SILVA, 2008, p. 83). Ao normalizar comportamentos ou modos de ser “corretos”, certas identidades são eleitas como parâmetros, em relação aos quais as demais identidades são avaliadas e hierarquizadas. A identidade “normal” – o “ser homem” – possui tal força que, muitas vezes é vista como a identidade. “A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2008, p. 83).

É preciso considerar que, para a fixação de uma identidade, esta necessita daquilo que representa sua diferença, seu oposto – as mulheres como “os outros”. No entanto, torna-se também difícil fixar uma identidade de forma definitiva, uma vez que a diferença escapa, não é exata, e que sempre existem processos que tendem a desestabilizar as identidades, a fugir das “normas”. A identidade, apesar de ser uma “necessidade”, sempre escapa. “A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (SILVA, 2008, p. 84).

Os conceitos apresentados neste capítulo – representação e identidade – são muito importantes para esta pesquisa, pois servem como base para as reflexões a respeito dos discursos e das práticas dos/as docentes que participaram e contribuíram com este estudo. Esses discursos, práticas, representações e buscas de identidade serão apresentadas nos capítulos que seguem.

5. PROPOSTA REALIZADA

Para ter acesso aos discursos e práticas de docentes, sobre gênero e relações de gênero, realizei observações, por um trimestre letivo, em três turmas nas quais trabalham, respectivamente, duas professoras e um professor, sujeitos de minha pesquisa. Além disso, realizei entrevistas semi-estruturadas com elas/ele.

Sobre as observações, concordo em parte com Lüdke e André (1986), quando dizem que a mente humana é seletiva e que provavelmente duas pessoas, ao olharem para a mesma situação, verão coisas distintas. Para a observação ser tomada em seu “valor científico”, as autoras sugerem que se tenha bem delimitado o objeto de estudo e que se saiba “o quê” deste objeto se pretende observar. Para as autoras, a parte descritiva das observações deve compreender: descrição dos sujeitos; reconstrução dos diálogos; descrição dos locais; descrição de eventos especiais e os comportamentos do observador – Lüdke e André destacam a importância de o observador se incluir nas suas próprias anotações. A partir das observações, surgem as reflexões. Lüdke e André falam ainda do grau de envolvimento com o grupo investigado. A descrição que mais se aproxima do tipo de observação que pretendo realizar é o que as autoras chamam de “papel” do observador participante, que elas descrevem como “um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início” (1986, p. 29).

Minayo (1992) chama a atenção para a importância da observação participante como um processo no qual o/a observador/a está face a face com os sujeitos observados/as, modificando a realidade destes sujeitos, ao mesmo tempo em que é modificado/a por esta realidade. Minayo também afirma que “ao lado da observação participante, a *entrevista* é a técnica mais usada no processo de trabalho de campo” (1992, p. 107).

A entrevista semi-estruturada foi outro método que utilizei para a pesquisa. Através das entrevistas e observações, permaneci junto às professoras e ao professor para melhor compreender seus discursos e práticas sobre as relações de gênero. Considero importante esse contato com os “sujeitos de pesquisa”, pois concordo com Pedro Demo, quando este diz que “não estamos buscando um dado ‘objetivo’, como se fosse uma pepita de ouro encontrada na mina, mas queremos um dado qualitativamente construído, obtido por um processo de conversa entre os sujeitos, no qual o protagonismo permanece dos dois lados” (2001, p. 49).

Maria Cecília Minayo (1992, p. 109-110) destaca a palavra como símbolo de comunicação por excelência. Assim, segundo a autora, o que torna a entrevista um instrumento privilegiado é

a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio econômicas e culturais específicas.

Uma fala é representativa da fala de muitos no sentido de que os grupos compartilham disposições objetivas, ainda que as subjetividades dos sujeitos sejam diferentes, ou seja, mesmo que cada pessoa se constitua de um modo particular, sua fala não deixará de revelar aspectos da cultura e da simbologia presentes no meio no qual está inserida. “Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais” (GASKELL, 2002, p. 71).

Caracterizo as entrevistas que realizei nesta pesquisa como semi-estruturadas: um pesquisa semi-estruturada se “desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Para o registro das entrevistas, estas foram gravadas e, em seguida, transcritas.

Rosa Maria Silveira (2007) destaca que os/as entrevistados/as não responderão perguntas sem terem alguma noção do que significa a pesquisa e

de quais são os objetivos desta, ou seja, sem terem certa segurança. Também é preciso considerar que as perguntas do/a entrevistador/a podem suscitar no/a entrevistado/a um quadro nunca antes pensado, sentindo este/a a necessidade de recriar sua história e de “encaixar-se” coerentemente dentro das questões propostas.

[...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2007, p. 128).

Pensei em três sujeitos de pesquisa, duas professoras e um professor, considerando esta perspectiva. As duas professoras e o professor já eram minhas conhecidas e meu conhecido e todos, em alguma medida, tinham conhecimento de meu objeto de estudo. O que, de meu ponto de vista, facilitou conversas e reflexões com o/as docentes.

Angélica¹⁴ é professora de uma turma de Educação Infantil e trabalha com o Berçário em uma escola municipal de educação infantil de Pelotas. Possui magistério, é formada em artes e concluiu, em 2008, uma especialização em educação infantil. Escolhi esta professora por ter sido minha colega na especialização em educação infantil, pela proximidade e facilidade de chegar até ela, tanto para observações como para a entrevista. E por ela ter contato e conhecer meu objeto de pesquisa.

Magda é professora de uma escola estadual de Pelotas, a quem conheci durante meu estágio final do curso de Pedagogia, em 2007. Leciona em um primeiro ano do ensino fundamental, trabalhando com pré-alfabetização. Pensei nela como “sujeito de pesquisa” por me parecer bastante acessível naquele corpo escolar, além de ser considerada ótima professora pelos pais – conversas correntes que eu ouvia na escola durante a realização de meu estágio. A professora possui magistério e é formada em biologia, disciplina que leciona no ensino médio de outra escola. Magda, no ano passado, foi a professora da turma de pré-escola com a qual realizei minha pesquisa final de especialização, sobre relações de gênero entre crianças. Sempre muito

¹⁴ O primeiro nome das duas professoras foi mantido e o nome do professor foi trocado, a seu pedido, por outro escolhido pelo próprio professor.

disposta a participar de conversas e aberta para novas reflexões, escolhi esta professora novamente, pela facilidade que pensei que teria – e tive – de chegar até ela e à sua turma, com naturalidade, sem que me sentisse ‘deslocada’ ou que as crianças estranhassem muito minha presença.

O professor Rafael é formado em pedagogia e tem especialização em gestão educacional. Leciona para a quarta série de uma escola estadual de Piratini. Atualmente faz mestrado em educação. O escolhi por ser o único homem que conheço que trabalha com séries iniciais e por ter contato com as discussões de gênero, conhecendo o assunto com o qual trabalho. Rafael já sentiu o peso das ‘relações desiguais’ de gênero desde que optou por trabalhar com crianças pequenas, o que fez com que se interessasse e estudasse as relações de gênero, sendo que em algumas ocasiões já desenvolveu projetos com as crianças na escola, tratando das diferenças e buscando ‘amenizá-las’ ou diminuí-las.

Escolhi estas duas professoras e este professor por conhecê-los previamente e por acreditar que isso facilitaria o meu trabalho com as observações e entrevistas e também o envolvimento delas/dele na pesquisa por me conhecerem e terem uma idéia da temática que vinha trabalhando e desenvolvendo no mestrado.

Foi isso o que busquei compreender melhor com a metodologia proposta: – com as entrevistas e observações – os discursos e representações, através da fala, das professoras e do professor sobre relações de gênero e as práticas destas/deste docentes no que diz respeito a gênero e relações de gênero. Apresento um pouco deste resultado, com a perspectiva das duas professoras, do professor, minhas e de muitos autores e autoras que nos acompanharam, no próximo capítulo.

6. ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: A VISÃO DE TRÊS DOCENTES SOBRE O SER PROFESSOR E O SER PROFESSORA, O SER ‘MENINA’ E O SER ‘MENINO’

6.1 Sobre ser professora e sobre ser professor: identidade docente segundo o gênero

A maior parte do professorado é mulher, e, em se tratando dos primeiros anos da escolarização, quase a totalidade do corpo docente é composta por mulheres. Como vimos anteriormente, Michael Apple (1988) diz que o trabalho remunerado feminino é constituído em torno de dois tipos de divisão: primeiro, está relacionado a uma divisão vertical do trabalho, em que as mulheres se constituem em um grupo que está em desvantagem em relação aos homens, no que diz respeito às condições de trabalho. Uma segunda divisão seria a divisão horizontal, que significa que as mulheres se concentram em determinados tipos de trabalho, com isso são maioria em trabalhos de escritório e docência, por exemplo.

O autor também diz que o trabalho feminino é mais propenso à proletarização e que o trabalho feito por mulheres é de alguma forma, considerado inferior pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz. O suposto “jeito para cuidar” feminino, com todas as suas qualidades empáticas, o que se acredita ser “natural” das mulheres, juntamente com os salários relativamente baixos pagos às professoras, tornavam as mulheres ideais para ensinar em tais escolas (APPLE, 1988). Em contraponto, também é preciso considerar que o aumento do número de mulheres no magistério não aconteceu sem resistências daqueles que acreditavam que as mulheres

deveriam ficar em seus lares; os críticos se preocupavam com os “efeitos negativos” das professoras mulheres sobre os/as alunos/as.

Pensando no contexto histórico e social de professoras, professores, mulheres e homens, apresento a fala de docentes no sentido de buscar compreender melhor a “profissão professor/a”. As professoras e o professor entrevistados/o mostraram-se muito abertos à discussão de gênero, sendo que o professor sujeito desta pesquisa até já desenvolveu, em sua escola, projetos que privilegiaram essa temática, no trabalho com alunos/as.

Neste ponto de ser “professor/homem”, Rafael, professor de uma quarta série, destacou a importância de que se trabalhe com a afetividade das crianças e a resistência que estas apresentam, ao menos inicialmente, com o professor/homem:

[...] no início é sempre meio complicado. Por um lado aparece o “professor”, que é completamente diferente do habitual [a professora]. Mas no começo é bem mais complicado, pela reação [das crianças]. Eu acho que no final eu até consigo trabalhar bem esta questão, sabe. Eu acho que é importante a gente trabalhar a questão da afetividade com as crianças, justamente no sentido de ter esse diálogo, essa abertura, que facilita todo o trabalho (Entrevista realizada em 09/06/2009).

O professor Rafael fala da dificuldade que têm os professores homens em se aproximar das crianças, em especial dos meninos, que apresentam mais resistência. Afirma dar muito valor para as questões de afetividade, pretendendo, com isso, mostrar às crianças que meninas e meninos podem ser afetivos; que meninos e meninas podem gostar e participar de esportes; enfim, que pode haver mais semelhanças e proximidades, do que quebras e divisões.

Com a entrada em massa das mulheres no magistério, este também começou a se feminizar, “tomando emprestado” atributos tradicionalmente associados às mulheres, como amor, cuidado, sensibilidade, delicadeza, etc. As professoras passam a ser entendidas como “mães espirituais” e cada aluno a aluna passam a ser percebidos/as como seus/suas próprios/as filhos/as (LOURO, 1997). Com isso a formação da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação docente (CARVALHO, 1999). Esses atributos tidos

como femininos, que passaram a fazer parte da ocupação do magistério, podem ser observados e percebidos até hoje, nas falas e ações de professores e professoras.

Angélica, professora de educação infantil, responde a esta mesma questão (sobre o significado de ser “professora/mulher”) de uma outra perspectiva; para ela é errado que se compreenda a “profissão professor/a” como uma profissão de mulher. A professora afirma que os pais, que são homens, também “educam” no sentido de cuidar – o que geralmente é atribuído à mulher –, e dá o exemplo de um colega seu, professor de educação infantil, muito competente e responsável no trato com as crianças. Também fala que, infelizmente, ocorre uma divisão do trabalho na escola; os homens assumem cargos mais administrativos, como diretores, e a mulher é sempre vista como “a professora”, principalmente nas primeiras séries e educação infantil.

Sobre este ponto, Carvalho (2005) nos lembra também que nossa cultura compreende a masculinidade e a feminilidade em termos bipolares; assim, o trato com as emoções seria considerado terreno feminino, o que permite apreender melhor as dimensões de *feminização* do ensino da escola primária. As emoções e o cuidado infantil são tidos como femininos, e feminino é entendido como sinônimo de mulheres.

Magda, professora de um primeiro ano do ensino fundamental, faz uma retrospectiva histórica de sua vida docente para responder à questão. Diz que, pelo fato de ser de uma cidade do interior, e pela mentalidade de seu pai na época, o que restava a ela era fazer magistério. Afirma que sua sorte foi gostar de lecionar, caso contrário “estaria em maus lençóis”. Disse ainda que nesta cidade, as mulheres faziam magistério e os homens contabilidade. Era assim.

[...] eu acredito que ser professora mulher é muito mais confortável do que ser professor, né... professor homem. Porque sempre há uma visão de que o homem está no lugar errado... (Entrevista realizada em 13/05/2009).

A professora justifica esse “conforto” de ser professora mulher através de sua experiência; diz que quando trabalhava com a pré-escola, aceitava estagiários homens, mas percebia que as mães ficavam “tensas”. Magda considera que os homens têm a mesma capacidade para trabalhar com as

crianças, mas parece que não estão no “lugar certo” quando as mães começam a ficar tensas pela presença de estagiários homens junto às suas crianças pequenas.

É possível perceber aspectos em comum na fala dos três docentes. Aspectos estes que também são percebidos quando olhamos para história da docência, para o como esta profissão se tornou uma ocupação “de mulheres” e “para mulheres”. Podemos pensar em adjetivos que nos vêm à mente quando pensamos em palavras como “masculino” e “feminino”; logo temos qualificações correspondentes e classificamos o que *pertence* a um universo e o que *pertence* a outro universo – colocando masculino e feminino em pólos opostos. Assim como tendemos a classificar o “cuidado” como algo ligado ao universo feminino e sempre identificar “feminino” com “mulheres”. Representações tão ‘invisíveis’ e pouco refletidas, mas tão presentes em nossa vida, nos fazem ter a visão perfeita do/a professor/a primário/a identificando-o/a como “a professora mulher”.

O professor Rafael fala da necessidade de que se trabalhe com afetividade em sala de aula, para desmistificar que “ser afetivo” pertence ao mundo das mulheres. A professora Angélica mostra-se contrária ao fato de se considerar o magistério como profissão feminina. E a professora Magda fala do conforto de ser professora mulher, ainda que não concorde com isso. Falas atuais, mas que carregam uma significação de *quem* deve assumir o papel de “professora” de crianças. Assumir a necessidade de uma afetividade enquanto homem, não concordar com o lugar da mulher professora ou sentir um “conforto” em ser professora mostram-nos que existe uma significação da “mulher/professora” e de quem deve trabalhar com crianças, que está presente nas três falas, ainda que de forma diferente.

6.2 Um pouco sobre estas duas professoras e este professor e suas salas de aula: práticas pedagógicas e relações de gênero

A primeira entrevista aconteceu no dia 11 de maio de 2009, com a professora Angélica. Angélica concluiu o magistério em 1990, gostou muito de

seu estágio, mas depois disso não trabalhou na área da educação; foi para a área comercial. Mais tarde, conseguiu um contrato temporário (seis meses) municipal e trabalhou com uma quinta série. Mas depois deste contrato não conseguiu mais trabalho na área, e começou a fazer vestibular e concursos.

O meu problema quando eu fazia os concursos pra professor de educação, ou pra professor de fundamental, é que eu não tinha currículo né, eu não tinha os certificados. E isso valia muitos pontos, então eu sempre ficava pra trás, e ficava... muito atrás. Aí sempre chamavam uns e não me chamavam nunca, porque eu fazia pouca pontuação, porque valia muito os títulos, né. Aí, quando eu olhei o edital, eu digo assim: “Vô fazê então pra auxiliar de educação infantil, que não pedia os títulos. Fiz, passei. E aí comecei a trabalhar. Só que era um problema porque... foi um problema pra mim porque eu não sabia o que era auxiliar de educação infantil. Eu sabia que eu ia trabalhar com crianças pequenas, mas eu achei que eu seria uma professora substituta, né? Porque não tava bem especificado. Aí fiz o concurso assim, entrei pra dentro da sala de aula. Aí lá eu fui vê as atribuições dos funcionários. Aí peguei um maternal ‘A’, aí tinha uma colega maravilhosa que me ensinou muito no maternal ‘A’. Passei pro pré depois no outro ano. E sempre gostei assim, porque sempre duas [professoras] na sala (Entrevista realizada em 11/05/2009).

Na escola em que Angélica começou a trabalhar como auxiliar em educação infantil havia duas colegas suas que faziam faculdade de artes e que achavam maravilhoso. Um pouco influenciada e fascinada pelo que as colegas diziam sobre o curso, passou para a faculdade de artes, pois havia trancado o curso de música que fazia anteriormente – já que, como diz a professora, não cantava e nem sabia tocar nenhum instrumento. Hoje a professora é licenciada em artes visuais, além de ter concluído, há pouco tempo, a especialização em educação infantil.

Alguns anos depois, já com tempo de experiência como auxiliar de educação infantil e alguns títulos acumulados durante a graduação, Angélica prestou novo concurso para professora de educação infantil, passou e continuou na mesma escola.

Na minha posição, nada mudou, “entendesse”? Porque professor e auxiliar pra mim sempre foram a mesma coisa. [...] Fazem praticamente a mesma coisa. Porque tu não vai deixar uma criança abandonada, ou vai deixar de mudar uma criança porque tu é professor, ou de dar o almoço pra uma criança... ajudar a tua colega auxiliar na hora do almoço, só porque tu é professora. Na educação infantil não tem muito essa divisão, pelo menos nas duas escolas que eu trabalhei (Entrevista realizada em 11/05/2009).

Este foi um ponto que chamou minha atenção nas observações na escola de educação infantil: a forma como as professoras/auxiliares trabalham junto. A turma que observei, na escola em que trabalha a professora Angélica, em um bairro (não Centro) de Pelotas, foi o Berçário. Na sala há quatro “trabalhadoras”, duas são professoras e duas são auxiliares, mas elas não deixam isso explícito; todas trabalham nas atividades pedagógicas com as crianças, assim como todas se envolvem com a higiene e alimentação de meninos e meninas.

No Berçário, turma da professora Angélica, há 14 crianças, atualmente; 8 meninos e 6 meninas. Ali nesta turma trabalham 4 professoras (todas com uma carga horária de 40 horas semanais), que se revezam nos horários, mas em geral, trabalham junto (Observação realizada em 07/05/2009).

Tenho que falar de algo que chamou minha atenção hoje, apesar de ter visto isso na primeira observação, mas não ter “reparado”; é a forma como o trabalho é organizado na educação infantil e a forma como as professoras se relacionam em sala de aula (se é que posso chamar o berçário de “sala de aula”, pois toda vez que falo de “sala de aula”, me vem a mente vários/as alunos/as sentados em classe, com “disciplina”, um atrás do outro, o que não acontece com as crianças pequenas e seria até estranho pensar em algo assim para elas...). No Berçário, como oficialmente seriam 20 crianças matriculadas, são 4 professoras (quer dizer, delas não sei ao certo quem é professora e quem é auxiliar, só sei que a Angélica é professora). Assim, constitucionalmente, seriam, no máximo 5 crianças por professora/auxiliar, então, são 4 mulheres, que trabalham em conjunto (Observação realizada em 11/05/2009).

Nas primeiras observações, também procurei prestar mais atenção ao ambiente físico da sala:

O ambiente físico do Berçário é composto por duas salas; uma na entrada, mais pequenina, com uma mesinha e cadeiras, com uma porta de acesso a um pequeno pátio de areia onde as crianças do Berçário brincam; e com outra porta de acesso a uma sala maior, onde há três ou quatro berços, colchões para as crianças dormirem, um tapete no centro da sala com almofadas para as crianças deitarem para tomar mamadeira e para brincar. Nesta sala também há um banheiro, onde as crianças são trocadas, algumas tomam banho quando necessário e outras já usam o vaso sanitário com ajuda das professoras. É o mesmo banheiro para meninos e meninas; meninos e meninas que usam o vaso ou o penico, fazem suas necessidades fisiológicas sentados. A porta do banheiro fica aberta enquanto as professoras ajudam as crianças e não parece haver aquela preocupação de esconder as meninas dos meninos e vice-versa (Observação realizada em 07/05/2009).

Nesta sala de aula, meninas e meninos convivem sem problemas, brincam junto, se tocam, dividem os mesmos brinquedos. Talvez pelo fato de

as crianças terem de seis meses de idade (o menino mais novo da turma) até dois anos e meio, não está presente ainda uma “necessidade” de auto afirmação como menina ou como menino que se concretiza pela diferenciação das/os coleguinhas do sexo oposto. As professoras da turma também não se preocupam em “esconder” meninas de meninos e vice-versa, ao levá-las/os ao banheiro, peça que fica sempre com a porta aberta.

Eu definiria o ambiente desta sala de aula como “agradabilíssimo”. É um ambiente “de mulheres”, no qual quatro mulheres conversam sobre suas vidas enquanto trabalham, tomam mate, sentam-se no chão com as crianças, dançam, cantam. Um ambiente quase familiar, mas que não deixa de estar permeado pelas relações institucionais às quais toda escola fica sujeita. Pensando neste ambiente “de mulheres”, lembrei de um colega, que certa vez, apresentando um trabalho, se questionava sobre o porquê ele, como um homem, deveria estar entre homens, em um ambiente “de homens”, se durante toda a sua vida esteve entre mulheres (mãe, irmãs, amigas) e considerava este mundo “das mulheres” mais simpático e interessante? Quando falo neste “ambiente de mulheres”, que observei nesta escola de educação infantil e que acredito ser o mesmo ambiente ao qual se referia meu colega, refiro-me a um lugar no qual as pessoas ali presentes convivem não somente com vínculos profissionais e racionais; um lugar no qual as envolvidas vivem a liberdade para rir com as colegas, das colegas e delas mesmas, no qual a harmonia e a alegria prevalece, talvez também pela presença de crianças tão pequenas.

Hoje de manhã, estavam só três, a professora Angélica e mais duas. O clima da sala de aula – do Berçário – é bom, agradável, e acredito que assim as crianças se sintam um pouco mais em casa. As crianças ficam ali pelo chão, juntas, sentadas no tapete. As professoras – chamarei todas de professoras – pouco interferem, só interferem no caso de alguma criança estar chorando ou batendo em outra. As professoras ficam conversando sobre suas vidas de mulheres, sobre filhos/as e marido e tomando mate (o que, uma professora me disse que é proibido pela tal da SME, mas fazem, e eu, particularmente não vejo nada de mais). E as crianças ficam aí junto, brincando com muitos brinquedos que tem e também prestando atenção nestas mulheres/professoras, em suas palavras e condutas. Apesar de pequenas, é perceptível que estão bastante atentas. (Observação realizada em 11/05/2009).

Não posso deixar de lembrar o que falou a professora Magda, em sua entrevista, sobre o ser “mulher professora”, sobre o conforto desta situação. Conforto de estar em um lugar denominado atualmente como “lugar de

mulher”, e que causaria certa estranheza, no mínimo, à masculinidade hegemônica, se este fosse um ambiente de trabalho de homens, mesmo os homens tendo estado presentes por muitos anos na docência. Como lembra Louro, com a massiva entrada das mulheres no magistério, este também começou a se feminizar, sendo adjetivado com atributos tradicionalmente associados às mulheres, como amor, cuidado, sensibilidade, delicadeza, etc. (1997). Com isso, “a formação da docência pode ser compreendida não apenas como crescimento numérico das mulheres empregadas como professoras, mas também como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação [...]” (CARVALHO, 1999, p. 71).

Considerarei as observações em uma turma de educação infantil extremamente ricas; neste ambiente pode-se perceber claramente as características tradicionalmente atribuídas ao feminino, presentes nas práticas destas professoras. Também é um ambiente rico para observar as relações de gênero entre crianças, que não se preocupam ainda, em se diferenciar das/os colegas do sexo oposto. E também se pode ver claramente que as professoras desta turma não têm uma preocupação central de separar e diferenciar meninas e meninos, como talvez tenha professoras/professores de crianças maiores. Fato que acontecia algumas vezes na turma da professora Magda, mesmo que poucas vezes, em situações inocentes, como separar fisicamente meninas e meninos para cantar a música que estava sendo ensaiada para o dia das mães, ou separá-los nas filas – prática da escola de Magda – para entrar e sair da sala.

Uma das marcas da turma da professora Magda é o modo de esta professora levar a sério a docência, seu empenho na aprendizagem das crianças, seu controle de turma e o grande número de atividades – leituras, atividades escritas, participação das crianças em suas próprias aprendizagens – que a professora realiza diariamente, o que me parece influenciar diretamente o perfil da turma. Em um primeiro momento da aula, Magda procura conversar com as crianças sobre assuntos emergentes no dia-a-dia que dizem respeito à saúde¹⁵, à higiene e à qualidade de vida. É

¹⁵ Pude observar as conversas da professora com as crianças, sobre hepatite, um problema na escola naqueles meses em que fiz as observações, sobre piolhos, etc. Sempre acompanhada

impressionante o modo como as crianças prestam atenção em tudo o que a professora fala, mas mais do que isso, é impressionante como esta professora consegue isto. Em conversas informais com a professora, eu sempre lhe perguntava, até pela minha inexperiência docente, como ela fazia com que suas aulas rendessem tanto para todos/as os/as alunos/as e não somente para alguns/mas. Ela sempre me diz que era necessário muito amor. Também era preciso conhecer cada criança, observar a todas, pois como são diferentes, as estratégias de tratamento de cada uma também serão diferentes. Esse *amor*, muito citado pela professora, era visível, não como um “amor falado”, mas como um amor que movimentava os acontecimentos daquela sala de aula.

Uma das marcas do trabalho desta professora é o “amor”, como ela mesma fala para as crianças, que: “falta de amor e de empenho da parte dela não vai faltar para que eles e elas aprendam.” Mas não é de um amor “meloso” ou de um amor “tapinha nas costas” que a professora fala; e sim de um amor, que em meu entender significa competência profissional, de quem faz o melhor que pode para que aquelas crianças aprendam. Todas elas (Observação realizada em 08 de maio de 2009).

Este *amor* pode ser visto no modo desta professora resolver as situações de sala de aula; como no dia em que duas crianças – Otávio e Alana – entraram em conflito, porque formavam uma dupla; só havia um livro para cada dupla, e eles estavam se desentendendo por causa deste, até que Otávio comunicou à professora. A professora falou que só iria dizer uma coisa para eles: “Se entendam!” Caso contrário ela tomaria o livro e os dois sairiam prejudicados. *Amor* que também pode ser visto nas pesquisas realizadas pela professora para trabalhar com esta turma de alfabetização, pois afirmava frequentemente não sentir-se preparada e ter muito a aprender, até porque sua formação foi biologia e somente magistério de nível médio para trabalhar com as crianças, curso que disse ter concluído há muito tempo, o que a faz estar em constante estudo. E também o fato de ter ficado um tempo afastada da educação dos primeiros anos, assumindo outras funções da escola.

No caso contado acima, do desentendimento da dupla, chamou a atenção o fato de ser um menino e uma menina que não concordavam sobre

de uma notícia de jornal do dia anterior que trás e lê integralmente para as crianças, Magda explica, depois da leitura da notícia, em termos técnicos da biologia e usando exemplos, o que são estas doenças, como e por que acontecem e como se proteger delas.

como deveriam usar o livro e foram tratados com igualdade de poder para que decidissem entre eles o melhor a fazer; a professora deu-lhes autonomia para que se entendessem, sendo necessário que resolvessem suas diferenças para que não ficassem sem o livro, situação em que os dois sairiam em desvantagem.

Sobre a formação de Magda, também mencionada anteriormente, a professora diz que é concursada estadual para trabalhar com crianças – de primeira a quarta série – mas que sua carreira foi oscilando e já trabalhou com todos os níveis de ensino, desde pré-escola até ensino médio, passando também por cargos de direção e coordenação de escola.

[...] quando eu cheguei em Pelotas, há sete anos atrás, a vaga que tinha era: área 'um', com pré-escola e na biologia, com o ensino médio, então o próprio meio me fez voltar à educação infantil. Foi necessário estudar muito, ler muito, conversar com os colegas que trabalhavam com a educação infantil, fazer o curso de formação, que a quinta CRE oferece. [...] comecei a trabalhar e agora faltam no máximo cinco anos para me aposentar e a única coisa que eu não tinha feito ainda, era alfabetizar, aí eu quero encerrar minha carreira fazendo tudo, passando por todos os setores (Entrevista realizada em 13 de maio de 2009).

Perguntei à professora se depois de aposentar-se pretendia continuar trabalhando, ao que respondeu que com educação infantil não, justificando que trabalhar com crianças “exige uma preparação física, não é só mental, tem que estar disposta a fazer exercícios, a brincar, a falar muito... a esforços bem maiores, que a idade já não acompanha mais.” (Entrevista realizada em 13 de maio de 2009).

Ao contrário de Magda, que está quase se aposentando, o professor Rafael está quase no início de sua carreira docente, com oito anos de magistério, entre educação infantil – um ano e meio – e séries iniciais. O professor trabalha em uma escola estadual de Piratini – RS. Faz mestrado em educação e tem presente as discussões sobre gênero e relações de gênero, tendo um posicionamento diferente do comum, ou seja, lutando, na escola, junto a algumas professoras, para que as crianças tenham o direito de querer brincadeiras diferentes e de ter gostos diferentes, independente de seus sexos. Já participou e organizou projetos de teatro com as crianças para discutir o tema, há alguns anos atrás, quando foi levado a pensar melhor e “pensou

melhor” sobre a questão de gênero – ponto que será desenvolvido no próximo item.

Rafael possui magistério, pedagogia, especialização em gestão educacional e, atualmente, faz mestrado em educação. Hoje trabalha com séries iniciais, mas diz que gostou muito de ter trabalhado com a educação infantil, que foi seu primeiro contato com sala de aula, depois do estágio. Rafael conta que quando trabalhava com educação infantil, queria trabalhar com séries iniciais, e depois que começou a trabalhar com série iniciais e teve as duas experiências, percebeu que gostava das duas: tanto o trabalho com educação infantil quanto o trabalho com séries iniciais lhe agrada. O professor percebe diferenças entre estar na educação infantil e nas séries iniciais, mesmo que em ambos os setores se trabalhe com crianças:

[...] tem umas questões diferentes assim, a educação infantil te aproxima mais da afetividade, acho que isso é legal. Os grandes, como eu tenho trabalhado ultimamente com crianças grandes, então tu te sente assim com mais dificuldade, acaba tendo um pouco mais de restrição, por ser professor (Entrevista realizada em 09 de junho de 2009).

Os “grandes” a quem o professor se refere são os alunos da quarta série, com quem tem trabalhado há alguns anos. Diz ter um pouco mais de dificuldade de se aproximar das crianças, especialmente dos meninos, por ser professor/homem, o que não acontecia com as crianças da educação infantil.

Este professor tem muito cuidado com as palavras que usa para conversar com as crianças, aliás, o diálogo é seu ponto forte; tudo é resolvido em sua sala de aula com diálogo. Das palavras que usa em sala de aula, duas são especiais e chamaram a minha atenção pela quantidade de vezes que foram repetidas pelo professor durante as observações que fiz: “desculpa”, “obrigado”. “Desculpa”, sempre que compreendia mal ou de outra forma o que uma criança tentava lhe dizer, dando-lhe a oportunidade de explicar-se novamente. “Obrigado” sempre que uma criança atendia a um pedido seu, lhe fazia um favor ou ajudava.

É impressionante como o diálogo realmente funciona nas aulas deste professor; cada criança pode dar sua opinião e defendê-la, seja na escolha por brincadeiras a serem desenvolvidas ou numa discussão sobre um tema

polêmico trazido pelo professor para a aula, como por exemplo, o *bullying*, assunto de certa aula. Também o carinho e o cuidado do professor com as crianças chamam a atenção de um/a observador/a acostumado/a com um mundo ainda muito dividido em pólos opostos, no qual se coloca o carinho no “pólo das mulheres”. Rafael passa de classe em classe olhando os cadernos das crianças e, quando acredita que alguma resposta está incompleta, dá dicas, uma nova explicação, uma nova chance para que as crianças possam completá-las e, em seguida, passa de novo, de classe em classe, fazendo a “segunda rodada” para olhar os cadernos, mesmo sendo uma quarta série.

O professor é carinhoso com todas as crianças, poderia até dizer – como se diz habitualmente – “como se fosse uma professora...” Não tem medo ou receio de se aproximar das crianças e, enquanto corrige, toca nos ombros e braços de meninos e meninas, do mesmo jeito (Observação realizada em 24 de junho de 2009).

Se eu pudesse definir cada uma das três salas de aula em apenas uma palavra, ou poucas palavras, certamente diria do ambiente de sala de aula da professora Angélica: “informalidade”; a turma da professora Magda seria definida pela palavra “organização”; e a turma do professor Rafael, pela palavra “diálogo”. Fragmentos de definições que não pretendem mostrar uma marca única dessas turmas, e sim algumas marcas destas professoras e deste professor que influenciam a turma e que foram percebidas por mim, entre tantas que pode haver.

6.3 O que falam o/as docentes sobre meninas e meninos? – concepções docentes sobre gênero e desempenho escolar

Para escrever este item, selecionei algumas questões da entrevista semi-estruturada. Inicialmente, questioneei às/ao docentes se nas suas salas de aula existe algum grupo que se destaca mais, no sentido de liderar os/as colegas; quem são as crianças deste grupo, se houver, e quais as características que são atribuídas a estas crianças por este professor e por estas professoras. Em seguida, o que falar de meninas e meninos na sala de aula nos seguintes pontos: comportamento, desempenho, preferências por atividades e brincadeiras. Por último, se acreditam que existem diferenças

entre meninos e meninas, no modo de ser, agir e lidar com as situações, e se existe, onde acreditam que começa esta diferença. Para responder às questões, o/as docentes tiveram suas turmas – de educação infantil, no caso de Angélica e de séries iniciais, no caso de Magda e Rafael, como referência.

Angélica cita o nome de três meninos como crianças que se diferenciam um pouco das outras, apesar de terem dois anos de idade – idade da maioria das crianças da turma – e explica; diz que as crianças que estão na escola desde o início de 2008, que é o caso deste três meninos, têm mais autonomia nas brincadeiras e na interação com os/as colegas. A professora fala destes meninos como crianças que brincam junto, que começam a organizar e inventar brincadeiras, a fazer fila para brincar no escorregador, brincam de pegar e esconder. Também cita uma menina da turma, que ao contrário dos três colegas, se isola do grupo; senta num cantinho e brinca sozinha.

Magda diz que em sua turma não existem grupos – e eu realmente não vi as crianças se organizarem em grupinhos, durante as observações – mas existem dois líderes que não formam grupos, porque agradam a todos/as: Victor e Eduarda.¹⁶ A professora fala destas duas crianças como líderes carismáticos, crianças que sabem agradar as outras crianças e não deixam ninguém de fora.

O Victor, onde está, ele agrega. A Eduarda... A Eduarda. Só que, como eles agregam todos, sem distinção, não se formam grupos de maneira nenhuma. Eles são carismáticos. Esse carisma que eles têm evita a “panelinha”. É muito forte [o carisma destas crianças], muito forte... (Entrevista realizada em 13 de maio de 2009).

Sobre um grupo que se destaque mais em sua sala de aula, Rafael diz não se lembrar de alguma criança em especial; fica em silêncio por alguns instantes, como se tentasse lembrar algo até que começa a falar de sua turma do ano passado, também uma turma de quarta série. O professor diz que na turma do ano passado, havia uma menina que visivelmente liderava a turma, tendo-o impressionado muitas vezes. Falou-me que, em uma ocasião em que ele havia combinado com a turma um ensaio para uma apresentação teatral, ao qual chegou um pouco atrasado do horário combinado com a turma, quando

¹⁶ Nomes fictícios.

chegou a sua sala de aula, esta menina já havia organizado a turma e todos/as ensaiavam junto. Quando viu o professor, foi prontamente lhe dizer que ela já havia acertado tudo com os/as colegas. Uma hipótese levantada pelo professor, para explicar a liderança da menina, é a criação desta menina, que é filha única.

As duas professoras e o professor apontam crianças de sexos diferentes como “líderes de turma”. Mas em todos os casos parece que não é o sexo das crianças, ou não apenas, o que conta para que uma criança seja apontada como líder. No caso de Angélica, os três meninos do berçário são apontados como “mais organizados e integrados nas brincadeiras”, com a explicação de que este é o segundo ano em que os três freqüentam a escola, uma diferença significativa no caso de crianças tão pequenas. A professora Magda fala do carisma de Victor e de Eduarda, como algo natural destas duas crianças; como algo que, independente ao sexo, se tem ou não; como algo que faz com que os/as demais se aproximem destas crianças pela ‘aprazibilidade’ de suas companhias. Rafael cita uma menina que foi sua aluna no ano passado e que demonstrava uma liderança, que, nos agrada ou não, não é considerada “normal” nas meninas, e não deixou passar despercebido o fato de a menina ser filha única, o que faz diferença, conforme o professor.

Características de líderes, independentemente do sexo das crianças, ainda são consideradas “características de meninos” e que despertam nossa atenção quando “acontecem” ou estão presentes no modo de ser de algumas meninas. Lembro-me aqui de Bourdieu (1999) quando diz que a ordem masculina tem sido reproduzida mediante combinações sucessivas de mecanismos estruturais e de estratégias que, por meio das instituições e dos agentes singulares, perpetuam no curso da história, a estrutura das relações de dominação entre os sexos. Sobre as estratégias educativas, pode-se dizer que são um trabalho constante de *diferenciação* a que homens e mulheres não cessam de estar submetidos e que os leva a “distinguir-se”, masculinizando-se ou feminilizando-se. Mas por outro lado, apesar de ainda reproduzir certos conceitos, certos modos e modelos ideais para *eles* e para *elas*, a escola é um princípio decisivo de mudança, pois as mulheres estão cada vez mais nela, concluindo o ensino médio e superior, o que facilita o trabalho assalariado e a

vivência na esfera pública, e com isso certo distanciamento em relação às tarefas domésticas, que eram antes “o centro das atenções”. Pode-se dizer que a maior mudança está no fato de que a *dominação masculina* não é mais algo indiscutível. Contudo, Bourdieu nos lembra ainda que “a igualização de oportunidades de acesso e índices de representação não deve mascarar as desigualdades que persistem na distribuição entre os diferentes níveis escolares e, simultaneamente, entre as carreiras possíveis” (BOURDIEU, 1999, p.108-9).

Assim, a escola é o local de mudanças, onde as meninas/mulheres estão cada vez mais presentes, mas é preciso ter cuidado para não deixar de perceber que as mudanças visíveis de condições podem ocultar a permanência nas “posições relativas”, ou seja, que os cargos de ‘liderança’, chefia, finanças, comando, etc., ainda “pertencem naturalmente” aos homens.

Quando indago a professora Angélica sobre comportamento, facilidades e dificuldades das crianças e preferência das crianças por brincadeiras percebo como foi rica e experiência de falar sobre relações de gênero na educação infantil, pois este é um espaço ainda diferente das séries iniciais, com outra estrutura, com outras questões principais, mais livre e mais imediato, onde tudo parece acontecer mais depressa: as descobertas, as aprendizagens, as mudanças. Tão rápidas são as mudanças, que Angélica afirma que as crianças ainda não têm uma definição quanto à preferência de brincadeiras tão clara, como terão mais tarde. Diz que as crianças têm o escorregador, os cavalinhos, os carrinhos¹⁷, e como todos/as ficam juntos, um pega um brinquedo, logo larga e o/ outro/a pega; uma criança sai de um brinquedo e vai para o outro; enfim, a rotatividade é muito grande. Algumas vezes as crianças brigam porque querem um determinado brinquedo ao mesmo tempo, o que não significa que seja seu brinquedo preferido. A professora me diz também que tem um livro musical, sobre um cavaleiro e sua amiguinha, que todas as crianças adoram, e basta sentar-se para lê-lo, que as crianças a acompanham. Este mesmo livro é lido duas ou três vezes por semana, sempre trazendo tons de novidade.

¹⁷ Todos brinquedos grandes, maiores que as crianças, nos quais escorregam (escorregador) e andam sobre e dentro (no caso dos cavalinhos e dos carrinhos).

Sobre a diferença ou não em lidar com as situações, de meninas e meninos, Angélica afirma não haver diferença no berçário, uma vez que o único motivo de briga entre as crianças pequenas, segundo a professora, é pelo brinquedo que disputam, e nesse ponto meninos e meninas agem da mesma forma: puxando o brinquedo que querem das mãos do/a outro/a, com o intuito de tomá-lo para si. A professora também acredita que a escola influencia na construção do “ser menino” e do “ser menina” “porque chega a um certo ponto que, por exemplo, o menino joga bola, a menina vai brincar de boneca... tem um “mundo rosa” das princesas e um mundo azul...” (entrevista realizada em 11 de maio de 2009). Diz que, ainda que não se separem no berçário e neste estágio façam as atividades junto, chega um ponto ou uma época em que isso muda e que, por algum motivo – ou por muitos motivos – as crianças se separam por sexo. Afirma ainda que as professoras da escola na qual trabalha têm noção das discussões de gênero, mas que percebe certas coisas nas crianças que estas já trazem de casa ou de algum lugar que não a escola, por exemplo: as meninas gostam mais de elogio do que os meninos; segundo Angélica, as meninas dão mais valor aos elogios dados pelas professoras e se animam mais com eles do que os meninos; as meninas, em momentos vão brincar de bonecas e dizer que estas bonecas são suas filhas, mesmo que não sejam ensinadas na escola.

As meninas gostam mais de elogio do que os meninos. Os meninos eles chegam te mostrando o tênis: “Ó tia, meu tênis novo.” Não precisa ser novo, mas o tênis que ele botou... “ó meu tênis novo, minha roupa nova”. A menina não, é: “A minha roupa rosa, a minha boneca nova, da Barbie...” Eu tinha uma menina que ela só entrava na sala de aula se eu fosse ver a boneca que ela tinha trazido. Todos os dias a mãe trazia uma boneca pra mim olhar. Aí eu tinha que elogiar a boneca. “É minha filha.” Ela dizia. A criança já cresce, a menina já cresce com essa idéia de que ela vai ser mãe, que ela vai brincar... (Entrevista realizada em 11 de maio de 2009).

Quando Angélica fala desta “idéia” que as meninas já têm do que vão ser, sou remetida aos estudos desenvolvidos por Tomasini (2008), quando esta autora nos lembra que o processo de socialização é um processo temporal de construção de identidades sobre um corpo que tem sido sexualmente classificado, desde o nascimento ou antes dele, como homem ou mulher. O sentido de si baseado no gênero é um processo de socialização; é uma transformação de valores coletivos em valores individuais, mediante a

interiorização nos sujeitos de um conjunto de disposições comuns e duradouras para a vida social.

Apesar de o meio ainda parecer querer reforçar alguns lugares de meninos e de meninas, de homens e de mulheres, Angélica afirma ser esta (a geração que está aí, nas escolas de educação infantil) uma geração diferente e relembra sua turma de maternal do ano passado:

nesse meu maternal do ano passado, todos os meninos brincavam de panelinha, de cozinha. E era tão bonito que eles brincavam, eles eram papai e mamãe, papai, mamãe e filhinho... e aquela mamãe já podia ser o filhinho, mas o interessante é que eles brincavam com as panelinhas junto, eles faziam comida, eles cuidavam dos filhos... é, é uma geração diferente, né. Eu assim, meu pai nunca foi assim de cuidar... (Entrevista realizada em 11 de maio de 2009).

Ao contrário de Angélica, a professora Magda vê uma diferença marcante no comportamento de meninas e meninos; para ela, as meninas são mais dissimuladas para conseguir o que querem, planejam melhor as coisas e têm um poder de domínio tão sutil, que muitas vezes passa despercebido:

as meninas [desta turma], eu sempre digo que são mais dissimuladas... elas fazem o gênero mais comportadas para conseguirem o que querem. Elas *fazem o gênero*, não que elas não adorem as brincadeiras dos guris. Elas fazem o gênero de que são mais frágeis, embora elas não sejam. Eu sempre digo, elas falam em tom mais baixo, mas elas têm uma personalidade fortíssima, elas manipulam mais, elas são mais dissimuladas. Elas parecem mais tímidas... mas elas têm criatividade, mandam nas brincadeiras, algumas vezes mais do que os guris. Os guris não têm esse poder assim, como elas... elas têm (Entrevista realizada em 13 de maio de 2009).

Sobre o desempenho, Magda afirma não perceber diferenças; diz que apesar de ter mais meninos na turma, tanto neste ano como no ano que passou, quanto à proporção, diz que o desempenho, em termos de aprendizagem é praticamente o mesmo. A professora também diz que tenta evitar a “panelinha” de grupos só de meninas ou só de meninos e induz, tanto na sala de aula, como nas brincadeiras, atividades nas quais meninas e meninos possam interagir.

Porque eu penso assim, “ó”, quando brincamos de caçador, que é uma brincadeira que envolve meninos e meninas, elas brincam na mesma proporção que os guris, elas têm a mesma agressividade no jogo, que os guris, elas são altamente competitivas. E não parecem; parecem delicadas. Então caçador é uma brincadeira que dá bem para olhar por esse lado. Ou guris vão

direto naqueles que eles consideram “bons”, e elas também! Eles e elas escolhem para o seu time aquele que são os melhores e que consideram bons. Eles tratam elas no normal, nesta parte de jogos... A única diferença, e aí eu acredito que por influência... é que eu sempre digo que elas têm o corpo mais delicado pra machucar... Então não pode dizer palavrão perto delas, e nem empurrá-las, bater nelas muito forte. Só que eu sei, que se um guri empurrá-las, elas vão bater mais forte neles (Entrevista realizada em 11 de maio de 2009).

Magda percebe que meninas e meninos competem em condição de igualdade, quanto à agressividade; no entanto admite que influencia as crianças por acreditar e dizer para elas que o corpo biológico das meninas é mais frágil, uma fragilidade que parece exigir que as meninas também fiquem longe de “palavrões”, de palavras mais agressivas. No entanto reconhece que, se um menino de sua turma bater em uma das meninas, qualquer uma delas revidará em igual proporção ou até com mais agressividade.

A professora diz muitas vezes na entrevista, algo que me fez pensar sobre a “fragilidade” feminina; as meninas de sua turma, por exemplo, não são necessariamente mais frágeis que os meninos, mas usam essa fragilidade construída por pais, professores e sociedade em geral de uma forma que parece positiva para elas.

[...] eu vi que elas usam o ser dissimulada como uma coisa positiva. Elas fazem o gênero frágil, não sendo frágil. Claro, que a professora as defende, elas conseguem tudo o que elas querem, elas têm algumas prioridades... Se tu olhar, tu vai perceber claramente que elas usam muito bem o fator “menina princesa” (Entrevista realizada em 11 de maio de 2009).

Marina Tomasini (2008) nos diz que desde muito cedo, meninos e meninas aprendem que o uso da *classificação sexual* é obrigatório e não opcional e aprendem a produzir demonstrações de comportamento de identidade masculina e feminina. Tomasini usa o conceito “classificação sexual” ou “categorização sexual” como um conceito importante para compreender como as categorizações de gênero se expressam e se mantêm através das práticas institucionais e das interações sociais na escola. Com esse conceito a autora busca incluir um conjunto de “atos” por meio dos quais os sujeitos são incluídos em categorias de gênero (meninas, meninos, masculino, feminino), que opera como um guia, orientando suas percepções, seus valores e suas ações. Esse processo colabora com a conformação de expectativas, de

comportamento, fazendo com que o ator/sujeito se situe e seja situado em uma classe determinada. Ser homem ou ser mulher, ser herói valente ou princesinha...

Magda também fala de uma menina da turma que é um pouco diferente das demais; ela faz o que tem vontade, é bem resolvida, apesar de ser rejeitada muitas vezes pelos/as colegas. Se estiver com frio, põe a toca, sem se importar muito com a aparência. Brinca de pegar com os guris e, nas palavras da professora, “ela faz o que, talvez as outras meninas gostariam de fazer”. Falando desta menina, Magda também cita um menino da turma que “tem pavor” desta colega. Diz que ele a rejeita em termos de ter raiva, de não passar a bola para ela no caçador, apesar de ela ser ótima nesta brincadeira, e tudo porque não aceita o jeito diferenciado e decidido da menina. Para a professora, a única maneira de este menino mudar um pouco a maneira de pensar com relação à colega, é fazendo com que os dois convivam e que a relação entre eles seja civilizada, da parte dele.

Por que a Sulma é um desafio pro machista que ele pode se tornar, que talvez o pai dele seja. E eu tenho que fazer ele mudar isso agora. Como? Convivendo... Porque se não mudar, pelo menos ele conviveu... E porque ele não gosta dela? Ela não é feia, existem meninas muito mais feias, se esse fosse o caso e ela adora ele. Ela adora ele. E porque ele não gosta dela? Ela representa um desafio para a cabeça dele... (Entrevista realizada em 11 de maio de 2009).

Apesar da diferença que se admite em termos de corpo biológico, é preciso perceber que essa diferença traz consigo uma fragilidade que talvez não esteja no corpo, mas que parece estar meio que impregnada na alma. Magda percebeu isso e percebeu também que a quase totalidade das meninas de sua turma usam essa “fragilidade” positivamente para elas. A única menina que não faz muito uso do “fator princesinha” é meio que rejeitada pela turma e muito rejeitada por um colega em especial. Mas particularmente, acredito que, sim, vivemos em outro tempo, no qual uma professora faz os diferentes conviverem a fim de mudar na infância (ou buscar amenizar) um pré-conceito que parece estabelecido na cabeça de um menino.

Já o professor Rafael diz não perceber muito essa questão de comportamentos diferenciados entre meninas e meninos e cita o exemplo de

uma aluna do ano passado, que era super-líder da turma, e de um menino, também do ano passado, que tinha um caderno muito bem cuidado, desenhado e bem apresentável, o que se diria rotineiramente de um caderno “de menina”. Fala destas crianças mostrando duas leituras “culturalmente invertidas”¹⁸ que fez de sua turma no ano passado. O que ele quer dizer é que, apesar de haver um modelo esperado para meninas e para meninos, algumas – ou muitas – crianças não seguem esse modelo, e isso simplesmente não é visto, por professores, é ignorado ou se faz um esforço no sentido contrário para que cada um “seja o que deve ser”.

Sobre a turma deste ano, Rafael diz que, apesar de não gostar da palavra “homogênea”, não consegue pensar em outra para defini-los. Diz não haver diferenças gritantes no comportamento das crianças – sejam meninas ou meninos. Mas afirma notar que as crianças se separam na sala de aula na hora de sentar nas classes – pois as crianças, desde que se entendam, têm a liberdade de escolher onde querem sentar. Observando, o professor pode ver que poucas crianças se misturam em grupos mistos; há uma fila predominantemente de meninas e duas filas predominantemente de meninos.

Quando questiono sobre desempenho, Rafael me diz que acredita que a questão das habilidades é muito própria de cada um e dá o exemplo de uma criança de sua sala de aula: Nicholas. Nicholas é um menino que faz maravilhas em dobraduras, é delicado e tem uma habilidade incrível. Aprendeu a atividade em casa e olhando revistas. No dia da entrevista, Rafael me mostrou um dinossauro que o menino havia feito para ele em dobradura e no primeiro dia em que estive na escola fazendo observações, também fui presenteada pelo menino com um dinossauro feito de papel. O professor disse-me que essa habilidade do menino com dobraduras começa a despertar o interesse dos outros meninos da turma, que buscam aprender com o colega este trabalho.

Sobre as brincadeiras, o professor diz que tenta negociar com as crianças algumas atividades, mas que também permite que se organizem por conta própria, pois já estão na faixa etária de 10 e 11 anos:

¹⁸ Nas palavras do professor.

eu tento propor assim para eles: nas atividades de educação física, negociar com eles. Uma ou duas atividades a gente faz todo mundo junto, enquanto grupo, aí depois eu deixo eles fazerem uma atividade que eles queiram fazer. E aí, os meninos é a questão do futebol, aí eu vou e dou uma olhada. Mas todo mundo pode brincar com todo mundo. Mas aí claro, naturalmente os meninos vão para a questão do futebol, a grande maioria, e as meninas ficam nas brincadeiras de corda, de bola de vôlei (Entrevista realizada em 09 de junho de 2009).

Sobre as diferenças ou não entre meninas e meninos, de lidar com situações, o professor acredita que “tem mais essa questão que é próprio da criança, das experiências, da individualidade de cada um” (Idem). Antes, apesar ou além de ser menino ou menina, Rafael acredita que existem as diferenças culturais, o tipo de formação que a criança teve e as experiências que ela viveu e a educação que vem de casa. “Não vejo de formas diferentes. Acho que, vejo respostas diferentes, mas dependendo de cada um, não... independente de serem meninos ou meninas. Acho que são próprias da criança” (Idem).

Finalizando a entrevista, quando perguntei da interferência da escola na construção de meninas e de meninos, Rafael me relatou um caso muito interessante, e como disse ele “a escola marca, sabe?!”... Contou-me que quando trabalhava com a educação infantil, havia em sua turma, um menino que era muito afetuoso e volta e meia vinha até ele para lhe dar um beijo. Até que um dia, uma colega de Rafael, também professora, - mas mais velha – disse-lhe que aquele comportamento não era desejável para um menino:

chegou e disse assim: “Tu não pode deixar o guri te dar beijo toda hora.” E aquilo marcou, “porque?” eu disse: “Porque?” e ela disse: “Tu não ta vendo que isso não é comportamento de menino, é comportamento de menina.” E aí eu fiquei intrigado, e aí eu fui falar com uma [outra] professora, se de alguma forma eu poderia estar prejudicando ele, não que eu achasse... tipo, eu achava o menino super afetuoso. É bonito isso, eu acho legal uma pessoa ser afetuosa, independente de ser menino ou menina. E aí a professora me deu uma informação que eu não gostei e eu não fiquei satisfeito, aí eu fui conversar com a professora Xxx¹⁹, daqui (Idem).

¹⁹ Referindo-se a uma professora da Faculdade de Educação da UFPel, que é psicóloga como formação inicial. Rafael buscou auxílio nesta professora depois de ouvir a mesma opinião de duas professoras diferentes da escola onde trabalhava: que não deveria deixar o menino lhe beijar toda hora “como se fosse uma menina”.

Apesar de estar iniciando na carreira docente, Rafael diz ter ficado muito intrigado com as observações das duas colegas, que geraram insinuações quanto a ele e quanto ao menino, de apenas três anos.

Porque o que a professora deixou subentendido? Que se eu deixasse ele ter esse tipo de comportamento, ele se tornaria um homossexual, sabe? Porque eu deixava e ele dava beijo no professor toda hora, e pedia para dar beijo, sabe? Mas ele se aproximou, foi um contato maior, acho que a experiência da escola.²⁰ E eu vejo ele na rua hoje em dia, reconheço ele. Acho ele um menino super querido, sabe? E aí eu fiquei intrigado com esse tipo de leitura dela, sabe? Se ele [o aluno] se aproxima pra te dar um beijo e eu, porque eu sou homem e sou professor, eu era o tio da creche e ele era menino. Isso necessariamente não conduziria ele a ser homossexual. Qualquer tipo de aproximação do menino para com o professor, ou de outro menino que seja mais, essa questão de ser afetuoso, de ser meigo, de ser educado, se vê como estereotipo, né? (idem).

Quando aconteceu tal situação, o professor diz que tentou argumentar, mas foi em vão, pois a colega tinha tão fortemente arraigada essa representação do “ser menino” e do “ser menina”, que não se convencia.

Aí eu fiquei tão perplexo assim, que eu não sabia mesmo o que dizer. Falei, tentei contornar, mas não consegui. E eu não deixei de fazer isso, porque eu achava que não tava, de forma alguma, prejudicando ele. E até porque ele não ia entender. Porque daqui a pouco o professor era tão educado, tão carinhoso com ele e daqui a pouco deixou de ser, porque existe toda uma construção cultural de que isso não era próprio pra ele, porque era menino (Idem).

Rafael conta que por “estas e outras”, começou a ler sobre relações de gênero, comprar livros que tratassem do assunto e que ele considerava interessantes para discutir com as crianças e a trabalhar certas questões com seus alunos e com suas alunas, independente da série em que estivesse lecionando.

E eu sempre querendo discutir muito com as crianças essas questões, porque algumas coisas dos meninos é super valorizadas, assim. E até do homem, culturalmente, na sociedade, por que super valorizados? E o trabalho da menina não é tanto. E da dona de casa. Porque às vezes as crianças acabam dizendo que as mães são donas de casa, e não é profissão, né? E aí tem todo o estigma que vai criando, pela questão... que a mãe “não faz nada”. A mãe é só dona de casa, a mãe não tem profissão, sabe? E eu venho sempre discutindo isso, porque acho que é importante as crianças entenderem e valorizar todos; são trabalhos diferentes. Acho que socialmente, culturalmente, se constrói valores maiores para uns e outros. Acho que a gente, enquanto formador tem esse compromisso (Idem).

²⁰ Fala da experiência da escola de educação infantil, ambiente em que as crianças têm um contato maior, inclusive físico, com os/as demais colegas e com o/a professor/a.

Lembrando ainda das pesquisas desenvolvidas por Marina Tomasini (2008), a estudiosa nos lembra que as categorizações de gênero implicam uma valorização de atributos de feminilidade e masculinidade. Os meninos “feminizavam” outros companheiros quando queriam excluí-los de alguma brincadeira. O beijo diário do menino no professor está, segundo as professoras “críticas do beijo”, feminizando este menino e fazendo, assim, com que ele perdesse seu valor de menino/homem e fosse prejudicado por isso. É um fato destacável que quem se feminiza é excluído. Isso pode ser interpretado pela valorização dicotômica e desigual de gênero, que a cultura vem realizando há muito tempo.

O professor Rafael sabe da necessidade de que as questões de gênero sejam trabalhadas na escola, mas reconhece que é um trabalho que leva tempo. Não é de uma hora para outra que o diferente é aceito, que verdades sólidas são questionadas. E também sabe que são poucos/as os/as professores/as dispostos/as a discutir e a desenvolver trabalhos que toquem nesta questão, dentro da escola. Mas diz que, de sua parte, vai continuar tentando desconstruir algumas “verdades”, o que faz desde o início de seu trabalho, quando passou pela situação contada anteriormente, na escola de educação infantil. Contou-me que, no auge de sua inexperiência, foi um alívio para ele quando a professora da Faculdade de Educação, com quem foi falar, lhe disse que de forma alguma ele estaria prejudicando o menino com isso.

A professora disse que não, que não tinha nada a ver. Que era questão de afetividade, assim até pela questão da própria... ele tinha se sentido bem na escola, com os colegas, todo mundo, então estava, acho que, demonstrando dessa forma (idem).

Rafael acredita ser importante que as pessoas desenvolvam a afetividade, independente de seu sexo. “Porque independente de ser menino ou menina, eu acho legal ser afetuoso, ser carinhoso com as pessoas. E eu fico lembrando dessas “marcantes”²¹; eu sempre lembro desse menino e dessa professora me dizendo isso” (Idem).

²¹ Referindo-se ao caso do menino que demonstrava afetuosidade dando beijo no professor, na educação infantil.

6.4 O corpo na relação entre crianças: aceitação ou não em tocar nos/as colegas

Para iniciar este último item, acredito que devo falar inicialmente da grande diferença que existe entre um berçário de educação infantil e as turmas de séries iniciais em geral, ou da diferença que percebi entre este berçário que observei e as duas turmas: a de primeiro ano e a de quarta série. Ao contrário das séries iniciais, no berçário a questão do corpo das crianças é central. Neste início da escolarização, as crianças aprendem sobre o próprio corpo, sobre como alimentá-lo, sobre como controlar suas necessidades fisiológicas, sobre como socializá-lo e controlá-lo.

Uma das questões principais do berçário observado é tirar a fralda das crianças, aos poucos, para que se acostumem a usar o banheiro. Como existe apenas um banheiro de uso coletivo, meninas e meninos acompanham o desenvolvimento do controle do corpo das/os colegas. No berçário, as crianças se tocam; incrivelmente parece não estar tão fortemente distinguido o “ser menino” e o “ser menina”, e todas parecem agir, neste ponto, como se não importasse o sexo que carregam. As brincadeiras são as mesmas, os brinquedos disputados são os mesmos, a agressividade e a afetuosidade das crianças parecem não mudar de acordo com o sexo, e sim das situações que experimentam.

Na turma do primeiro ano, a professora ainda realiza atividades recreativas com toda a turma, não só no espaço da recreação, mas entre algumas atividades de sala de aula também. Apesar da interação necessária para realizar as propostas de brincadeiras da professora, percebe-se aqui uma maior resistência das crianças em tocar nos/as colegas, especialmente em colegas do sexo oposto. Os meninos se aproximam mais de outros meninos e as meninas se aproximam mais de outras meninas; por algum motivo – ou muitos motivos... – começam a se distanciar e a se diferenciar. Porém, quando é a professora que fala que as duplas para algumas brincadeiras devem ser mistas, as crianças não apresentam tanta resistência e fazem o que lhes é solicitado. Lembrando Marina Tomasini (2008), como já dito anteriormente, desde muito cedo as crianças aprendem que o uso da categorização sexual é

obrigatório e logo aprendem a demonstrar uma identidade masculina *ou* feminina.

Esta postura de perceber-se como menina ou como menino e ‘dever agir como tal’ vai sendo incentivado desde muito cedo. Desde antes do próprio nascimento da criança, os futuros pais e as futuras mães diferenciam as compras de roupas e brinquedos, logo que descobrem o sexo da criança que está chegando. Esta influência do meio familiar e social é tão forte, que mesmo que não haja uma diferenciação clara por parte das crianças nos primeiros anos de suas vidas, os/as pequenos/as começam a fazer questão de ser diferentes do sexo oposto, tão logo passam a se perceber como meninas ou como meninas. Tomasini (2008) lembra ainda que, quando a formação grupal está associada a um critério estável, como o sexo, este fato pode facilitar a formação de preconceitos e discriminações. Estes preconceitos – ou a prevenção a eles – parece ser muito bem trabalhado nas práticas do professor Rafael.

O que observei na turma de quarta série, apesar de ter visto pouquíssimas vezes os meninos se tocarem – as meninas chegam perto do corpo das outras colegas, sem tanto receio – é que os meninos são muito carinhosos e tranquilos. Talvez por influência do professor, que estimula o tempo inteiro o diálogo, o que eu pude ver e que me chamou atenção foi meninos de 10 e 11 anos que querem ajudar nas atividades rotineiramente consideradas “de meninas”, que carregam livros para o professor, que recolhem lixo e que varrem a sala de aula. O diálogo e o “dar sua opinião sabendo ouvir os/as demais” muito trabalhado pelo professor nesta sala de aula faz a diferença, e é possível ver aqui meninas e meninos argumentado com colegas e com o professor, ainda que não se toquem tanto, como fazem as meninas.

Poderíamos nos perguntar, ainda, por que os meninos têm tanta resistência em se tocar, quando passam a se entender como meninos? Para compreender melhor, retorno à Tomasini (2008, p. 98) que desenvolve três níveis analíticos para melhor analisar os atos de categorização sexual: 1) gênero aparece como critério saliente das organizações das atividades

escolares; 2) intervenções normativas dos agentes educativos que valorizam de forma diferenciada meninos e meninas; 3) ações de meninos e meninas no âmbito de suas interações, onde se põem em jogo sistemas de classificação binários e excludentes (nós e eles; nós e elas) e se operam tipificações segundo critérios de masculinidade e feminilidade. ‘Tocar-se’ é considerado inferior pelo grupo de meninos; é algo que pertence ao mundo das meninas/mulheres e algo que, se for feito por meninos, tende a ‘desvalorizá-los’ como meninos, fazendo com que se feminizem, fazendo com que se pareça com o grupo das meninas.

Apesar do exposto, conforme as pesquisas buscadas e apesar da resistência das crianças (meninos) do primeiro ano e quarta série em tocar-se, acredito que o/as docentes sujeitos desta pesquisa trabalhem de uma forma bastante positiva para quebrar alguns paradigmas já presentes nas atitudes das crianças maiores – e não tão presentes ainda entre as menores. Digo que trabalham em um “sentido positivo”, por ter visto que, em todas as práticas nas quais os corpos eram o centro da prática pedagógica, era feito um esforço por parte do/da professor/a para uma maior interação das crianças, buscando mostrar-lhes que não havia problemas em se tocar e que não seriam desvalorizados por isso.

6.5 Algumas impressões finais

Particularmente fiquei muito feliz na escolha de minhas e de meu “sujeitos de pesquisa”. Digo isso porque, em quase todos os dias de observações, saí satisfeita das salas de aula, com a impressão de que, cada um/a a sua maneira, estas docentes e este docente que observei estão contribuindo para um outro tipo de formação, diferente da minha por exemplo. São professoras e professor que têm presente as discussões de gênero e talvez por isso pensem mais e acabem fazendo as crianças pensarem mais sobre o “ser menina” e o “ser menino” como algo que se vai construindo.

Quando digo que gosto do que vi, não significa que eu esperasse ver este tipo de trabalho com estas docentes e com este docente, mas penso que, talvez, sejam estas/este três docentes exceções. Penso nisso quando lembro o fato relatado por

Rafael, de duas professoras considerando prejudicial um menino de três anos beijar o professor. Ou de outro caso, contado pela professora Angélica, de uma estagiária da turma do magistério, que estava fazendo observações para seu estágio no mesmo berçário em que eu fazia e na mesma época, só que em horários intercalados. Esta estagiária disse para as professoras do berçário que seria desejável que o lugar tivesse mais bonecas para as meninas. Isso me fez pensar que as professoras tentam desconstruir algo tido como real e único, mas quando alguém externo à sala de aula e que não tem acesso aos mesmos referenciais chega a esta sala de aula, acha o lugar estranho e questiona: porque não é “como deveria ser”?

A minha impressão sobre o Berçário, é que há uma boa interação entre as crianças; meninos e meninas e, nesta turma a questão das diferenças, ao que vi até agora, não é muito reforçada, as professoras parecem ter clareza sobre o assunto. Hoje, quando eu ia saindo, a professora Angélica, me contou impressionada, que ontem, esteve acompanhando a aula uma estagiária do magistério (fazendo observações para seu estágio) e que fez muitos comentários do tipo: “Tem poucas bonecas nesta sala de aula.” “Vou trazer mais bonecas para vocês.” “Meninas brincam de boneca e meninos brincam de carrinho.” Enquanto a professora Angélica me contava isso, a professora Ana falou: “Pois é... se ela quiser dar aula, terá que mudar alguns conceitos...”. Achei bem interessante elas, como professoras perceberem o absurdo destes comentários, e também me impressionou a forma como isso já está presente em docentes que ainda nem começaram a trabalhar, como é o caso desta estagiária (Observação realizada em 13 de maio de 2009).

Como em todos os assuntos as pessoas pensam e agem de formas diferentes, nas questões de gênero não poderia ser diferente, sendo que há muito que se discutir ainda, inclusive na escola. Uma das observações com a professora Magda remeteu-me aos estudos de Marina Tomasini (2008), quando esta autora conta que percebeu, em suas observações, que nas escolas observadas por ela, na Argentina, as professoras comparando meninos e meninas, qualificando um grupo e desqualificando o outro. Magda também faz comparações quando chama a atenção das crianças, mas compara a turma como um todo, não a separa por sexo, como faziam as docentes observadas por Tomasini.

Algo que observei hoje, que na verdade aconteceu em todos os dias de minhas observações, mas que eu ainda não tinha me dado conta, é que a professora, quando compara sua turma, pega o grupo como um todo, não faz separações entre meninas e meninos, entre “bons” e “maus”, etc., mas sempre fala do grupo inteiro. Por exemplo, quando a turma está “conversadeira”, diz coisas do tipo: “Mas que barulho! Não, essa não pode ser a minha turma, o barulho deve ser da turma ao lado, que é barulhenta. Mas meus alunos não, eles são

maravilhosos!” E aos poucos as crianças vão se acalmando (Observação realizada em 29 de maio de 2009).

Achei mais interessante chamar a atenção da turma como um todo, como um grupo; é como se cada aluno/a e todos/as sejam responsáveis pela ordem deste ambiente coletivo, não como menino ou como menina, mas como crianças comprometidas com suas aprendizagens.

Sobre as aulas do professor Rafael, a impressão que ficou foi de que ele se esforça muito para desenvolver atividades lúdicas com as crianças, e que todos os materiais são cuidadosamente pensados e preparados antes de cada aula. A aula é rica em discussões; cada aluno tem vez e voz para manifestar o que pensa sobre os temas propostos. As crianças desta turma ainda vivem sua “infância”, no sentido moderno do termo, estando todas em um nível parecido e aceitando bem as propostas bastante lúdicas do professor. É necessário considerar que este professor possui clareza acerca das questões de gênero, tendo já participado de um projeto na escola, que teve como objetivo pensar no porquê o grupo das meninas não aceitava o grupo dos meninos para as brincadeiras e tinha dificuldades de relacionamento e vice-versa. É um professor que busca muitas leituras para sanar suas dúvidas, como disciplina, comportamento, metodologias, tendo já se deparado em sua caminhada docente, com as questões de gênero na escola.

Três docentes e três jeitos diferentes de lidar com as situações de conflito ou desigualdade de gênero que aparecem em suas salas de aula. Mas três jeitos que me agradam, apesar de diferentes. Posições de docentes que são abertas/os para pensarem e refletirem sobre novas possibilidades, diferentes do que já “está dado”. Que vão à luta, cada qual à sua maneira, para desconstruir um pouquinho, dia-a-dia, da desigualdade de gênero.

7. CONCLUSÕES

Retornando ao início, às primeiras motivações que me levaram a iniciar um projeto em meados de 2007, sobre gênero e relações, sobre as relações entre mulheres e homens, posso dizer que estou hoje feliz com o resultado de minhas pesquisas e leituras, com alguns esclarecimentos que tive e com a possibilidade de *pensar melhor* sobre as relações de gênero e de poder, ao final, disponibilizar um material destas reflexões. Talvez não tenha tido propriamente por um resultado concreto e fixo, palpável; acredito que tive sim resposta a muitas de minhas dúvidas iniciais, mas, mais do que isso, tive um grande aprendizado e a possibilidade de encontrar espaços de discussões sobre gênero, de produções de trabalhos nesta área nos quais eu nunca havia estado e nem imaginava que existissem realmente, há pouco tempo atrás – ainda que estes espaços sejam quase que totalmente formado por mulheres.

Ao chegar ao final desta pesquisa e ao olhar para trás, vejo que eu tinha algumas questões modestas de pesquisa, que foram ganhando corpo, não somente com a pesquisa de campo, mas com toda a teoria – social feminista, de gênero e educação, de identidade e representação – que esteve presente neste tempo e nesta escrita. Pretendo fazer uma caminhada agora, breve e objetiva, do que desenvolvi em cada capítulo e do porquê de algumas escolhas feitas por mim. Como dito no início deste trabalho, minha maior questão nesta pesquisa, foi perceber “o que os discursos, as práticas docentes e as interações professor/a alunas/os dizem sobre as relações de gênero?” Para responder – ou compreender melhor – esta questão, antes das entrevistas e das observações, algumas teorias e estudos foram considerados, dos quais retomarei alguns pontos agora.

No segundo capítulo, no qual trato brevemente da teoria social feminista, o objetivo foi retomar, ainda que de forma sintética, um pouco da história das lutas das mulheres, das lutas feministas, para entender melhor como se chegou ao conceito de gênero e porque esta categoria se tornou tão importante na discussão acerca das desigualdades entre o ‘feminino’ e o ‘masculino’. Foi apresentado sinteticamente o início do movimento feminista e algumas divisões – seguindo a classificação de algumas autoras e de alguns autores – que aconteceram dentro deste grande movimento, dentre as quais, os “feminismos da igualdade”, o “feminismo da diferença” e os “pós-feminismos”. Lembrando sempre de que não existe uma ordem cronológica exata na evolução do movimento feminista, assim como não há uma divisão exata e fechada entre os diferentes feminismos; são maneiras didáticas de melhor compreender os acontecimentos e as posições de estudiosas e de estudiosos de diferentes épocas.

No terceiro capítulo, o mais longo desta dissertação, passo pela discussão da educação e gênero, iniciando pelo conceito mesmo de gênero, apoiada principalmente em Guacira Louro – buscando compreender gênero como constituinte da identidade dos sujeitos – e em Joan Scott – “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Ao compreender um pouco melhor o conceito de gênero, no segundo ponto deste mesmo capítulo, é feita uma revisão do gênero e da docência, na qual falo da feminização do magistério, do ‘abandono’ por parte dos homens, desta ocupação, do como, além do maior número de mulheres no magistério, a ele passaram a ser atribuídas características ditas femininas, como ‘cuidado’, ‘vocação’ e, com isso, a conseqüente desvalorização do magistério. Para esta parte da reflexão, me apoio em Michael Apple, Jane de Almeida, Guacira Lopes Louro, Marília Pinto de Carvalho.

Em seguida, após de falar do aumento em número de mulheres no magistério e da crescente característica “feminina” da docência, trato, no terceiro ponto do terceiro capítulo, das construções escolares das diferenças.

Aqui, apoiada em Louro, em suas observações e reflexões sobre o espaço escolar, e em Walkerdine, Tomasini, Silva et al e Dall'Igna, em pesquisas realizadas por estas autoras dentro da escola e dentro das salas de aula sobre a visão dos/das docentes sobre meninas e meninos, pretendi expor um pouco do que já foi feito no que tange a estudos empíricos sobre relações de gênero.

Encerrando o terceiro capítulo, tentei buscar e revisar alguns estudos empíricos sobre relações de gênero realizados dentro da escola. Além dos citados anteriormente, encontrei alguns estudos muito interessantes sobre infância e gênero, realizados em Portugal, como é o caso de Manuela Ferreira. No Brasil, a maior produção deste tipo – relações de gênero no interior da escola, com pesquisas empíricas – acontece em pesquisas de mestrado ou doutorado, o caso de quase todos os estudos revisados neste trabalho, que aqui se concentrou na região sul, com trabalhos da UFRGS, um da UFSM, um da UFPel. Lembrando que apesar de não existirem muitos trabalhos, minha revisão certamente não contemplou todos; acredito que se eu tivesse feito uma busca mais minuciosa nas produções das universidades – e se todas as universidades dispusessem os trabalhos – mais estudos poderiam ter sido acrescentados à revisão. Contudo, pode-se dizer que não existem mesmo muitos trabalhos empíricos sobre gênero, como afirmado ao longo deste trabalho.

No quarto capítulo – o último de revisão bibliográfica – apoiada especialmente em Stuart Hall, busquei falar um pouco dos conceitos de identidade e representação vinculados ao conceito de gênero. Senti a necessidade de me aproximar mais destes conceitos devido, principalmente, à metodologia proposta nesta pesquisa, de entrevistas e observações. As docentes e o docente que participaram e contribuíram com esta pesquisa o fizeram através de narrações, de respostas às perguntas feitas. Ao formular uma resposta, cada qual recorria às suas representações e compreensões de realidade, de sociedade, de relações e da própria identidade. Ao agir diariamente em sala de aula, relacionando-se com alunos e alunas, um mundo de representações individuais (ou nem tanto) também era acionado.

Pensando nisso, resolvi compreender melhor os conceitos de identidade e representação, na linha dos Estudos Culturais. Compreender que tudo o que fazemos e falamos, carrega sentido, compreender por que nos identificamos como “mulheres” *ou* “homens” e por que temos esta necessidade nos identificarmos. A partir dos discursos que são aceitos e incorporados, busquei perceber algo em comum na fala do/as docentes sobre o ser professora e o ser professor, sobre o ser menino e o ser menina. A representação sobre a própria identidade e a representação sobre a identidade das crianças meninas e das crianças meninos.

No quinto capítulo apresento a proposta de metodologia realizada e, finalmente, no sexto capítulo, a pesquisa de campo. Pensando na proposta inicial desta pesquisa, apresentada lá no primeiro capítulo: “o que os discursos, as práticas docentes e as interações professor/a alunos/as mostram sobre as relações de gênero?”, dividi o capítulo no qual apresento a pesquisa de campo, em quatro temáticas principais: 1) identidade docente segundo o gênero; 2) práticas pedagógicas e relações de gênero; 3) concepções docentes sobre gênero e desempenho escolar; 3) o corpo na relação entre crianças.

Na parte inicial deste capítulo, onde foram tratados os significados de ser professor homem e os significados de ser professora mulher, busquei compreender como estas docentes e este docente se percebiam na condição de mulher ou na condição de homem, dentro da escola. E como percebi, é possível captar aspectos em comum na fala dos três docentes. Aspectos estes que também podem ser notados quando olhamos para história da docência, para o como esta profissão se tornou uma ocupação “de mulheres” e “para mulheres”.

O segundo aspecto a ser tratado foi como são estas professoras e este professor em sala de aula, um pouco de suas identidades observáveis, ou ao menos, aquelas que eu pude observar com as referências que tenho. Aqui, para ser mais breve, retomo o que já havia dito. Se eu pudesse definir as três salas de aula, com apenas uma palavra para cada, seria mais ou menos assim: O ambiente da sala de aula da professora Angélica, é um ambiente informal, com mulheres e crianças convivendo, com conversas sobre pessoas,

sentimentos, família, fatos banais do cotidiano, e com muita alegria. A turma da professora Magda, eu defini como “organização”, um ambiente onde se vai para aprender e se aprende, onde se convive dentro de certos limites estabelecidos e obedecidos, isto é, um ambiente no qual há hora para aprender, para brincar, para jogar, etc., e isto deve e é respeitado. A turma do professor Rafael é a “turma do diálogo”, na qual, através da conversa todos/as se entendem. Pelo diálogo participativo todos/as devem falar, mas também devem ouvir os/as demais. Acredito que os aspectos de sala de aula falem um pouco de cada docente.

O terceiro ponto da pesquisa de campo que foi também o mais extenso descreve o que o/as docentes falam de meninos e meninas, como percebem estas identidades. Um dos aspectos discutidos neste ponto foi desempenho, tanto as duas professoras como o professor, afirmaram não perceberem diferenças de desempenho entre meninas e menino, o mesmo não acontece com o comportamento. O professor Rafael fala por mais que integre as crianças nas brincadeiras durante a educação física, por exemplo, na hora em que é dada para estas crianças a liberdade de escolherem o que fazer, do que brincar, o grupo se separa entre meninos e meninas; eles vão jogar futebol e elas, preferem a dança. Magda fala de algo que considere bastante interessante; o ‘fator princesinha’, o fato das meninas, mesmo com pouca idade, saberem se utilizar do ser menina/mulher para conseguirem o que querem, quando não o conseguem por argumentos ou pela força. Já Angélica, diz que ainda é cedo para perceber diferenças significativas entre meninos e meninas, mas que logo elas começarão a aparecer e as crianças começarão a se separar, como fazem, conforme disse a professora, as crianças da escola que têm cinco ou seis anos.

No último item deste capítulo de pesquisa de campo trato de algo que não estava em meus objetivos iniciais, mas que chamou minha atenção durante as observações, o fato de como as crianças pequenas se tocam livremente e de como, conforme vão crescendo, começam a apresentar resistências em tocar nos/as colegas, principalmente quando estes/estas colegas forem do sexo oposto. Finalizo o sexto capítulo com algumas impressões sobre a pesquisa, sobre o que vi e ouvi nas salas de aula.

Sobre a pesquisa realizada, tenho que dizer que, de tudo o que ouvi, duas coisas despertaram minha atenção e me fizeram refletir mais sobre. Ambas foram ditas pela professora Magda. Primeiro, o conforto em ser professora mulher. O conforto de estar em uma ocupação para mulheres e de mulheres. O conforto de não se sentir “deslocada” ou no “lugar errado”. Um conforto historicamente produzido e tão presente que ainda é sentido e percebido. Segundo, o que me fez pensar, foi o ‘fator princesinha’ percebido pela professora nas meninas de sua sala de aula – de todas as salas de aula? O ‘fator princesinha’ que se acredita que existe em todas as mulheres?

Essa constatação de Magda a partir de suas alunas, inevitavelmente me faz pensar nas mulheres em geral e não tenho certeza se sei explicar o porquê. Nas mulheres que choram, quando não existem mais argumentos. Nas mulheres que usam a sedução quando não existem mais argumentos. Não falo de ‘mulheres’ como um grupo fechado e também não digo que todas tenhamos estas características. O que penso é que as representações de mulher como meiga, chorona, sedutora, um ser cheio de artimanhas a ponto de “virar a cabeça” de seres ‘mais fracos’, ainda que ‘mais racionais’, como os homens, estão tão presente que parece que não há como fugir delas. As mulheres são apresentadas e representadas assim por mulheres e homens, na literatura, em novelas, em canções. Mas, será que usamos todas nós, mulheres, o ‘fator princesinha’?

O que percebemos a partir da pesquisa é que, mesmo que os sujeitos tenham clareza das questões de gênero, ainda há certa representação de que a docência é uma ocupação feminina, mesmo que este/estas docentes sejam contrários a isso. Sobre a representação de meninos e meninas, não percebi diferenças no modo como estas professoras e este professor encaram meninos e meninas com relação ao desempenho. O que já muda de figura, quando o assunto é comportamento.

Esta pesquisa em meu entender traz elementos para pensar e discutir as relações de gênero na escola, o que percebo como um aspecto positivo. Não finalizo este trabalho totalmente satisfeita, porque acredito que muita pesquisa nesta área ainda deva ser feita, que muitas conversas com professores de

educação básica sobre gênero e sexualidades ainda devam ser realizadas, e que as pesquisas acadêmicas deveriam retornar às escolas de onde saíram como “material bruto”, “pesquisa de campo”. Mesmo que as representações sobre o ser menina/mulher e o ser menino/homem não mudem ‘da noite para o dia’, estas pequenas conversas que questionam as “verdades verdadeiras”, estas pequenas “lutas diárias” em movimento contrário aos estereótipos vão possibilitando, aos poucos, outros olhares. Penso que é nestes outros olharem possíveis que podem surgir, de um conversa, de uma leitura, que as pesquisas sobre gênero e sexualidades devem apostar. Se nenhuma identidade é fixa, e se o ser humano não é estável, as representações, inclusive sobre gênero e sexualidade, podem mudar ao longo de uma vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, fev, 1996, p. 71-78.

APPLE, Michel. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, fev. 1988, p. 14-23.

BELLO, Alexandre T. **Sujeitos infantis masculinos**: homens por vir? Porto Alegre, UFRGS, 2005 (Dissertação de Mestrado).

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula**: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Gênero e análise sociológica no trabalho docente: um palco de imagens. In: PEIXOTO, A. M. C. e PASSOS, M. (orgs.). **A escola e seus atores** – educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-113.

CONCEIÇÃO, Natália C. et al. A produção sobre relações de gênero e sexualidades nas reuniões da ANPed. In **XVII Congresso de Iniciação Científica e X Congresso de Pós-Graduação da UFPel**. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CH/CH_00409.pdf. Acesso em: 20 mar. 2009.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa S.; SOMMER, Luis H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, maio-ago, 2003, p. 36-61.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferenças? In **Educação e Revista**, Belo Horizonte, n. 46, dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982007000200010&script=sci_arttext. Acesso em 29/11/2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, Manuela. O trabalho de fronteira nas relações de gênero como processo estruturante de identidades homo e heterossexuais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num JI. **Revista ex aequo**, Oeiras, Celta, n. 7, 2002. p. 113-118.

FERREIRA, Márcia. O. V. Desconforto e invisibilidade. Representações de gênero entre sindicalistas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n 47, jun./ 2008, p. 15-40.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima ; LUSA, Diana; KLUMB, Márcia Cristiane Völz ; CONCEICAO, Natália Coimbra ; ARAÚJO, Adelita Campos ; SANTOS, Ana M. Vieira dos ; MELLO, Jenice Tasqueto de ; DALÉ, Yomara Bispo da Costa. *Relações de*

gênero e sexualidades no campo da educação; uma análise a partir da produção da ANPEd - delineamento quantitativo. Pelotas, CNPq/UFPEl, 2009. 90p. (Relatório de pesquisa).

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da UNICAMP, 2004.

FINCO, Daniela. Relações sociais de gênero, práticas educativas e “transgressões” de meninas e meninos na educação infantil. **Anais do VII Seminário Fazendo Gênero**. 28, 29 e 30 de 2006. On-line. Disponível em: www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/D/Daniela_Finco_23.pdf. Acesso em: 14 set. 2008.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo e LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira Ciências e Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set, 2003.

GUERRA, Judite. **Dos “segredos sagrados”**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Porto Alegre, UFRGS, 2005 (Dissertação de Mestrado).

GUIZZO, Bianca S. **Identidades de gênero e propagandas televisivas**: um estudo no contexto da educação infantil. Porto Alegre, UFRGS, 2005 (Dissertação de Mestrado).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In Educação e Realidade, 22(2): 15-46 jul./dez. 1997a.

_____. Introduction. In: HALL, Stuart. (org). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 1997b. p. 1-12.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (organizadora). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. Educação e Realidade. v.20 n.2, jul./dez, 1995, p.101-132.

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

_____. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e Realidade**. 25 n.2, jul./dez, 2000, 59-76.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSA, Diana. **As relações de gênero em uma turma de pré-escola**. Pelotas: UFPEL, 2008 (Artigo de especialização).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio em pesquisa:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC – ABRASCO, 1992.

REVERTER BAÑÓN, Sonia. La perspectiva de género en la filosofía. **Feminismo/s**, Alicante, n. 1, jun. 2003, p. 33-50.

RIBEIRO, Arilda Inês M. Mulheres Educadas na Colônia. In VEIGA, Cynthia G.; LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94.

ROCHA, Maria Custódia Jorge da. **Educação, Gênero e Poder:** uma abordagem política, sociológica e organizacional. Tese de Doutorado em Educação: Universidade do Minho, Portugal, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/4683>. Acesso em: 11 set. 2008.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Pós-fácio: conceituando o gênero. In SAFFIOTI, Heleieth e MUÑOZ-VARGAS, Mônica (orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS: Brasília, DF: UNICEF, 1994. p. 271-283.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20 n.2, jul/dez, 1995, p. 71-99.

SILVA, Cármen A. Duarte da et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 107, julho/1999, p. 207-225.

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. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In COSTA, Maria Vorraber (organizadora). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SORJ, Bila. A Revista *Estudos Feminista* e as Políticas Públicas: Qual Relação? In **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16 n.1, 288, janeiro-abril/2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a13v16n1.pdf>. Acesso em 11 set. 2008.

SUBIRATS, Mariana; BURLLET, Cristina. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. In: ORTEGA et al, **Manual de sociología de la educación**, Madrid: Visor, 1989. p 258-266.

TOMASINI, Marina. Categorización sexual y socialización escolar em el nivel inicial. In: MORGADE, Graciela e ALONSO, Graciela (compiladoras). **Cuerpos y sexualidades em la escuela:** da la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós, 2008. p.93-112.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 20 n.2, jul/dez 1995, 207-226.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomáz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. p.7-72.