



Kátia Patrício Benevides Campos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Especialista em Educação Básica pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Desde 1995 é professora da Rede Municipal de Ensino e tem experiência no Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande.

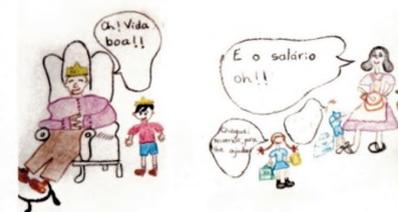
Desenvolve seus estudos sobre questões de gênero, sexualidade, formação de professores e inclusão social.

**Relações de gênero no cotidiano escolar**, problematiza a questão a partir de um processo de formação docente com professores/as da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB.



# Relações de Gênero no Cotidiano Escolar

Kátia Patrício Benevides Campos



...Todo dia ela faz tudo sempre igual...



**Relações de Gênero no Cotidiano Escolar**  
Kátia Patrício Benevides Campos



# Relações de Gênero no cotidiano escolar



Editora da Universidade Federal de Campina Grande

# Relações de Gênero no cotidiano escolar

Kátia Patrício Benevides Campos

1ª edição



Editora da Universidade Federal de Campina Grande  
Campina Grande - 2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
EDITORA DA UFCG - EDUFCG

### EXPEDIENTE

Prof. Thompson Fernandes Mariz  
Reitor

Prof. Dr. José Edílson Amorim  
Vice-Reitor

Prof. Dr. Antonio Clarindo Barbosa de Souza  
Diretor Administrativo da EDUFCG

Editoração Eletrônica  
Sara Cruz

Revisão  
Fabiana Ramos

### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Benedito Antonio Luciano	CEEI
Prof. Carlos Alberto Vieira de Azevedo	CTRN
Profª. Consuelo Padilha Vilar	CCBS
Prof. Edjane E. Dias da Silva	CCJS (Sousa)
Prof. José Helder Pinheiro	CH
Prof. Onaldo Guedes Rodrigues	CSTR (Patos)

C198r

2009 Campos, Kátia Patrício Benevides.  
Relações de gênero no cotidiano escolar /  
Kátia Patrício Benevides Campos. - Campina  
Grande: EDUFCG, 2009.  
99 p.

ISBN 978-85-8967474-4.

1. Formação de Professores. 2. Educação. 3.  
Gênero. I. Título.

EDUFCG

Campina Grande – 2009

Todos os direitos reservados à EDUFCG

[edufcg@reitoria.ufcg.edu.br](mailto:edufcg@reitoria.ufcg.edu.br)

A Caio e a Igor pelo nosso amor

A José Antônio Spinelli Lindoso o meu reconhecimento pela valiosa orientação e confiança a mim atribuída, no curso de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte .

À Roberta Rocha, amiga e co-autora durante todo o trabalho e, principalmente, pelo cuidado e afeto recebido.

A Miguel companheiro de divã, que me conhece profundamente. Ando com ele, aprendendo a lutar mais pela vida e a não ter medo de ser feliz.

A José Willington Germano, pela importante análise no processo de qualificação e a feliz interlocução na defesa da dissertação.

À Brasília Carlos Ferreira pela análise e sugestões no processo de qualificação deste trabalho.

Pela amizade e afeto de Fernanda Leal, suas contribuições psicanalíticas extrapolaram o trabalho em si, ajudando-me a crescer como pessoa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

À Roseane, à Ivone, a Roberto, à Vanusa, à Rossana, à Josefa, à Mônica, a Geraldo, à Valdeci, à Rilda, à Yone, à Rosemary, à Marlete, à Gilberta, à Graça, à Joselita, à Rita, a Josemberg, à Lourdes, à Josevete, à Verônica e a Rosinete pela colaboração e confiança no meu fazer pedagógico.

À Secretaria de Educação de Campina Grande/PB, pela receptividade e colaboração com a pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer à Fabiola, à Janedalva, e à Gêusa pela amizade, sugestões e auxílio na pesquisa.

À Melânia Rodrigues por ter me incentivado a cursar esta Pós-Graduação.

A Zé Luiz Ferreira, Roseana Cavalcanti, Felipe de Andrade e Erick Vinicius pela colaboração de materiais.

À amiga Fabiana pela valiosa correção, sem a qual a qualidade deste trabalho não seria a mesma.

À Editora Universitária da Universidade Federal de Campina Grande, na pessoa do Prof. Antônio Clarindo Barbosa de Sousa, pelo apoio recebido.

À Nininha (tia), a Edgar Correia e sua família que me acolheram com muitas gentilezas.

À Vera Lúcia, prima que sempre me recebeu com alegria e expectativa. Amiga para todas as horas. Com ela dividi dificuldades e diversões nessa cidade gostosa (Natal).

À Glícia, Auxiliadora, Iane, Cris e Joselito pelas trocas acadêmicas e amizade iniciada.

Aqueles/as de minha família e amigos/as que vibraram/vibram por mim.

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>9</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO - A RELAÇÃO GÊNERO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - TRILHANDO CAMINHOS</b>	
1.1 Caminhos percorridos.....	20
<b>CAPÍTULO II - GÊNERO E ESCOLA</b>	
2.1 Gênero: uma construção histórica da diferença.....	26
2.2 Concepções binárias de gênero.....	33
2.2.1 Sexualidade: uma teia de significados.....	40
2.2.2 Múltiplos nós de um corpo.....	55
<b>CAPÍTULO III - O PROCESSO DE PROBLEMATIZAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS</b>	
3.1 Problematização das concepções dos sujeitos.....	66
3.2 Problematização da naturalização dos lugares atribuídos aos homens e as mulheres.....	67
3.3 O Papel da educação na construção das relações de gênero.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>

## PREFÁCIO

O livro ora publicado é resultado de uma dissertação de mestrado produzida pela autora no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Trabalho original, instigante, situa-se na perspectiva feminista de abordagem das relações de gênero no cotidiano escolar.

A autora, Kátia Patrício Benevides Campos, soube combinar, ousadamente, um rigoroso enfoque acadêmico com uma postura militante, engajada, de intervenção no processo social objeto da investigação.

Partindo do pressuposto de que a representação do gênero é um dado relacional, construído em torno de práticas e significações simbólicas que emergem historicamente em universos culturais marcados por tensas relações de poder, Kátia integrou suas distintas articulações – biológica, cultural, histórica, social, política, econômica – em um trabalho de campo denso e sensível às pulsões latentes que se insinuavam nos discursos e práticas dos sujeitos.

Considerando a escola um lócus importante de formação de identidades primárias, a autora dirige seu instrumental de investigação para esse campo, combinando os métodos da pesquisa-ação, da pesquisa-intervenção e da pesquisa sociocultural para apreender, ao mesmo tempo, nos âmbitos relacional, institucional, comportamental e sociocultural, as teias que se entrelaçam na produção de identidades perpassadas por representações enquadradas em visões de mundo patriarcais, conservadoras, reprodutoras da relação de dominação masculina. Isso não impediu a autora de perceber e salientar as fraturas do discurso, seus silêncios, omissões e contradições para desmistificar as representações naturalizadas das relações de gênero e despertar a consciência dos sujeitos, para problematizar em seu fazer pedagógico as concepções e práticas relacionadas ao gênero, ao corpo e à sexualidade, contribuindo na formação de identidades mais plásticas, abertas, igualitárias, livres e democráticas.

As escolhas teóricas e metodológicas de Kátia foram sendo eleitas e dosadas no curso de um processo de investigação em que os

pressupostos, as categorias, as estratégias, as abordagens eram questionadas a cada momento para se adequar a um investimento que foi sendo, a um só tempo, de mergulho apaixonado e valorativo e de análise isenta e criteriosa, calcada na lógica da pesquisa científica.

Do ponto de vista literário, a exposição da autora revela os meandros de sua perquirição de forma equilibrada, percorrendo suas diversas etapas, os passos da metodologia, o trabalho dos conceitos, a interação com os sujeitos num processo vivo e diferenciado.

Enfim, temos um exemplo marcante de como se pode investigar uma realidade específica, sem perder as dimensões que apontam para o universal, naquilo que o mesmo tem tanto de estruturas e padrões que se reproduzem como de virtualidades de transformações que se inscrevem no vir a ser construído, aqui e agora, por sujeitos portadores de valores que questionam o instituído.

José Antônio Spinelli Lindoso

## APRESENTAÇÃO

O livro *Relações de Gênero no Cotidiano Escolar* resulta de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre 2005 e 2007, cujo objeto foi a análise do processo de formação docente nas relações de gênero constituídas na e pela escola pública nordestina.

No primeiro capítulo, *Trilhando Caminhos*, a autora discute o percurso teórico-metodológico implicado nesta análise, procedida por meio de uma pesquisa participativa do tipo intervenção, qual seja, aquela que pressupõe que os sujeitos da investigação são capazes de refletir e, sobretudo, de transformar sua prática pedagógica, sob coordenação de um pesquisador profissional.

No segundo capítulo, *Gênero e Escola*, a autora discute o conceito de gênero como uma construção social que simboliza as relações entre os sexos em sociedades desiguais. Nessa direção, a despeito da existência de diversas sociedades, períodos históricos, grupos étnicos, classes sociais e gerações, tais relações têm assumido a condição de diferença social entre homens e mulheres, inscrita na desigualdade de gênero e expressa no exercício de poder masculino no patriarcado.

No terceiro capítulo, *O Processo de Problematização das Concepções dos Sujeitos*, a autora explicita a negociação das concepções naturalizadas de gênero dos/as professores/as, em direção à construção do conceito de gênero como construção social focalizando a natureza das relações de gênero nas já mencionadas sociedades e o papel docente na construção dessas relações.

A relevância do trabalho em foco consiste em analisar os processos sociais, particularmente, pedagógicos, implicados na construção de relações de gênero na e pela escola pública, ampliando a compreensão das funções sociais desta escola na contemporaneidade. Tais resultados podem ser incorporados em políticas públicas de formação e prática docentes que pretendam

impulsionar a construção de uma escola e, ao mesmo tempo, de uma sociedade em franca democratização, já que se destina a respeitar as individualidades dos seus membros, inclusive aquelas referentes ao gênero, corpo e sexualidade.

Nesse sentido, com muita satisfação, convido a todos a percorrer estas páginas escritas, uma das formas pela qual a autora, no seu fazer pedagógico, contribui na luta pela construção de relações de gênero mais democráticas.

Sílvia Roberta da Mota Rocha

## INTRODUÇÃO

## RELAÇÃO GÊNERO E EDUCAÇÃO

*O que será que será  
Que dá dentro da gente que não devia  
Que desacata a gente que é revelia  
Que é feito aguardente que não sacia  
Que é feito estar doente de uma folia  
Que nem dez mandamentos vão conciliar  
Nem todos os unguentos vão aliviar  
Nem todos os quebrantos toda alquimia  
Que nem todos os santos será que será  
O que não tem descanso nem nunca terá  
O que não tem cansaço nem nunca terá  
O que não tem limite*

*O que será que me dá  
Que me queima por dentro será que me dá  
Que me perturba o sono será que me dá  
Que todos os ardores me vem atijar  
Que todos os tremores me vem agitar  
E todos os suores me vem encharcar  
E todos os meus nervos estão a rogar  
E todos os meus órgãos estão a clamar  
E uma aflição medonha me faz suplicar  
O que não tem vergonha nem nunca terá  
O que não tem governo nem nunca terá  
O que não tem juízo*

(Chico Buarque, 1976)

A educação, enquanto processo social envolve, necessariamente, relações de poder<sup>1</sup> construídas entre homens e mulheres acerca das diferentes formas de masculinidades e feminilidades, permeadas por questões econômicas, políticas e culturais.

Historicamente homens e mulheres são marcados na sociedade capitalista, a partir da divisão social do trabalho, por desigualdades sociais que, por sua vez, são inscritas no gênero.

Embora o capitalismo não tenha determinado as diferenças de gênero, este parece apropriar-se desta questão para sua reprodução no que diz respeito à produção de subclasses, a exemplo das formas de organização da reprodução social que acirram as diferenças sexuais, reproduzindo o capital, como afirma a seguir Ellen Meiksins Wood<sup>2</sup> (2003, p. 231):

Normalmente, o capitalismo nos países avançados usa a opressão de gênero de duas formas: a primeira é comum a outras identidades extra-econômicas, como raça ou idade, e até certo ponto intercambiável com elas como meio de constituir subclasses e oferecer cobertura ideológica. A segunda é específica ao gênero: serve como meio de organizar a reprodução social no que se pensou (talvez incorretamente) ser a forma menos dispendiosa. Com a organização existente das relações entre gêneros, os custos para o capital da reprodução da força de trabalho podem continuar reduzidos – ou pelo menos esta sempre foi

---

<sup>1</sup> Poder compreendido como bem simbólico exercido através da dominação, da resistência, da subversão, da hegemonia e da transformação (Apple Michael W., 1989).

<sup>2</sup> Diferentes das normas preconizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), optamos por expor o nome e sobrenome dos autores e das autoras no corpo do texto. Assumimos esta atitude como forma de reconhecer a importância da visibilidade dos gêneros na produção de conhecimentos, enquanto uma questão política.

a crença geral – mantendo-se os custos de gestação e criação de filhos na esfera privada da família.

Considerando tal fato, na ótica do capital, as despesas decorrentes da reprodução da espécie não são diferentes de outros custos prejudiciais à lógica capitalista. Desse modo, a luta contra as opressões de gênero tem relação direta com a luta anticapitalista.

Neste livro, abordamos gênero como categoria relacional<sup>3</sup>, significando o corpo e a sexualidade. A questão gênero é compreendida como uma construção social e cultural em que masculinos e femininos são lugares e marcas sociais que constituem sujeitos, sendo também constituídos por estes. Assim, masculinos e femininos se relacionam com diversos grupos – étnicos, de classe, sexuais, de raça, aparência física, nacionalidade e outros.

Consideramos que a escola é uma das instituições responsáveis pela constituição de relação de gênero, pois o seu papel, hoje, não é somente o de fazer circular informações, já que existem outras fontes de acesso ao conhecimento, sobretudo na cultura eletrônica na qual vivemos. A escola, nesse contexto, tem como uma de suas principais funções sociais o aprendizado político dos sujeitos, no que diz respeito à convivência social e vivência de múltiplas identidades. Como lembra Bernard Charlot (2000, p. 63),

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (BERNARD CHARLOT, 2000, p. 63)

---

<sup>3</sup> Significa compreender que os lugares atribuídos socialmente aos homens e as mulheres são construídos na relação entre ambos.

Assim, entendemos as relações de gênero como uma construção histórica que, ao longo do tempo, vem inscrevendo no corpo biológico práticas culturais, situadas em todas as sociedades.

Nessa direção, nas sociedades modernas ocidentais, a escola surge como um dos lugares responsáveis pela socialização. Nela, desde pequenos, sujeitos apreendem códigos culturalmente construídos, pertencentes a cada gênero, marcando os lugares sociais de homens e mulheres. Podemos dizer que, dentre diversas aprendizagens mediadas na escola, meninos e meninas aprendem desde cedo os “seus” lugares na sociedade e na cultura. Estas aprendizagens baseiam-se numa concepção binária de gênero, que consiste em modos de ser masculinos e de ser femininos, em que comportamentos são socialmente compreendidos “naturalmente” como próprios de cada sexo. Assim, a escola incorpora-se na vida de meninos e meninas, através de práticas que determinam maneiras de utilização do tempo e espaço dos sujeitos, de acordo também com os lugares socialmente ocupados.

Mediante essa compreensão, apontando para uma investigação em torno da relação gênero e educação, numa perspectiva de construção social, perguntamo-nos: quais as concepções dos/as professores/as sobre gênero, sexualidade e corpo? como professoras e professores (re)significam as relações de gênero na escola? Como professores/as medeiam concepções de gênero na prática cotidiana escolar? Como se dá o processo de problematização das concepções e práticas sociais de gênero dos sujeitos docentes a partir de uma intervenção?

Nessa perspectiva, compreendemos a importância da construção de um trabalho relativo ao campo do gênero, considerando que muitos dos problemas de desigualdade e discriminação entre os sujeitos decorrem dos estereótipos e valores pertencentes à ideologia dominante patriarcal e branca. Entendemos que esta é uma das problemáticas pertinentes, a ser incorporada pela escola, a partir do exercício da justiça e da igualdade entre os sujeitos, levando-se em consideração as diferenças de raça, sexo, aparência física, etnia e outras.

Nessa relação, consideramos tais exigências e responsabilidades importantes na formação dos/as educandos/as, uma vez que pos-

sibilitam aos sujeitos a vivência de relações baseadas nos princípios de igualdade e justiça entre todos, garantia expressa no Artigo.3º, inciso IV, da Constituição da República. Esta tem como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Com base nesses princípios, desenvolvemos o presente estudo, um Programa de Formação de Professores/as, vinculado à perspectiva de uma formação crítico-reflexiva. Objetivamos trabalhar com o professor/a um pensamento mais autônomo, possibilitando-lhe a reflexão sobre a relação entre Gênero e Educação, a partir de experiências pessoais e profissionais. Acreditamos que o conhecimento e a reflexão sobre essas relações possibilitam aos docentes uma melhor compreensão de seus fazeres pedagógicos. Compreendemos que “A especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (JEAN HOUSSAYE, 1995, apud SELMA GARRIDO PIMENTA, 2002).

Assim, o Programa de Formação sobre a relação Gênero e Educação teve como princípio a investigação, contemplando a formação-ação e a formação-investigação. O exercício de investigação e de problematização dessas relações possibilitou aos sujeitos reflexões sobre suas ações no tocante às relações de gênero no cotidiano escolar, bem como às relações políticas que permearam os encontros de formação.

## CAPÍTULO I

### TRILHANDO CAMINHOS

*Não há ensino sem pesquisa.\*  
Esses que-fazer-se encontram  
um no corpo do outro. Enquanto  
ensino continuo buscando,  
reprocurando. Ensino porque  
busco, porque indaguei, porque  
indago e me indago. Pesquiso para  
conhecer o que ainda não conheço  
e comunicar ou anunciar a  
novidade.*

(Paulo Freire, 1999)

## 1.1 Caminhos percorridos

Nessa sessão, apontamos os caminhos percorridos no nosso estudo sobre relações de gênero no cotidiano escolar, discutindo os rumos tomados na nossa pesquisa, caracterizada como qualitativa, em que nos apropriamos da pesquisa-ação, da pesquisa-intervenção e da pesquisa sociocultural para efetivação do processo de formação continuada com professores da Rede Municipal de Campina Grande/PB.

Optamos pela pesquisa qualitativa porque investigamos, neste caso das relações de gênero, os significados dos sujeitos atribuídos aos processos e fenômenos sociais que não podem ser quantificados. De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (1994, p. 21-2), a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa direção, o processo de formação efetivou-se mediante as pesquisas ação, intervenção<sup>1</sup> e a sociocultural. A pertinência destas para esta investigação pode ser demonstrada por três aspectos:

- a) a **pesquisa-ação** mobiliza os sujeitos para se reconhecerem enquanto grupo pertencente a determinadas condições materiais de existência, de tempo e de lugar, provocando mudanças de comportamento dos sujeitos pesquisados (MARISA VORRABER COSTA, 1995);
- b) na **pesquisa-intervenção**, entram em jogo os processos, as análises e a atuação nas instituições estudadas (REGINA B. BARROS, 1994);

---

<sup>1</sup> Sobre a pesquisa intervenção

- c) na **pesquisa sociocultural**, os processos mentais e o contexto sociocultural são produzidos pelas múltiplas influências, conforme contextos diversos, o que auxilia na interlocução das informações (JAMES V. WERTSCH, 1998).

Os sujeitos da pesquisa foram 30 professores e professoras da Rede Municipal de Campina Grande-PB, participantes do processo formativo, com os quais utilizamos questionários e realizamos entrevistas coletivas em nove encontros de formação. Destes, trabalhamos com 5 sujeitos focais, com os quais realizamos entrevistas individuais e observações do seu cotidiano escolar.

Selecionamos, inicialmente, 30 sujeitos a partir de convites informais, realizados em visitas a algumas escolas de diferentes localidades da cidade, onde explicitamos a proposta da pesquisa. Obtivemos informações pessoais sobre os/as professores/as através de questionários por eles/elas preenchidos. Dos 30 docentes selecionados, 26 eram professoras e 4 professores, que trabalham desde a Educação Infantil até a 1ª fase do Ensino Fundamental. Compareceram, desde o primeiro encontro de formação, 26 professores/as, porém 22 sujeitos concluíram o Programa de Formação, sendo 19 professoras e 3 professores.

Dentre os 22 professores/as que participaram integralmente do processo de formação, selecionamos 5 sujeitos focais a partir de características diversificadas. Acreditamos que as diferenças entre sujeitos possibilitam conhecer diferentes visões de mundo forjadas a partir das experiências e histórias de cada um. Assim, os critérios de escolha foram com base no gênero, idade, tempo de serviço, tipo de formação inicial e final, diversidade e relevância de informações captadas no convite à pesquisa.

Para identificação dos sujeitos participantes, foram preenchidos questionários contendo informações pessoais e alguns marcadores sociais como gênero, camada social, estado civil e outros.

As entrevistas individuais com os 5 professores/as foram intercaladas em duas fases: uma antes do processo formativo e a outra após. A primeira entrevista objetivou identificar os significados individuais dos sujeitos em relação à temática de estudo - conhecimento de

como os professores/as pensam as relações de gênero - proporcionando à pesquisadora a compreensão destes significados, o que possibilitou estruturar melhor a intervenção e especificamente as entrevistas coletivas. Partimos do pressuposto de que há necessidade de negociação da nossa compreensão sobre o tema, enquanto principal mediador das concepções de gênero, e do aporte cultural dos sujeitos no processo formativo.

As entrevistas coletivas realizadas durante os nove encontros de formação da intervenção objetivaram favorecer a problematização das relações de gênero pelo sujeitos, sobretudo pelos sujeitos focais (5), permitindo-nos o acompanhamento dos significados de gênero pelos indivíduos no Programa de formação docente (MENGA LUDKE, 2001).

Um outro instrumento importante para o nosso estudo foram as observações participantes. Foram realizadas três com cada sujeito antes das entrevistas individuais. Nelas, focalizamos o processo de mediação dos 5 professores/as no tratamento das relações de gênero na escola, uma vez que consideramos o cotidiano escolar um locus da práxis social. É nele que os sujeitos estabelecem relações, constroem valores, (re)produzem comportamentos, interagindo de acordo com diferentes visões de mundo. Como lugar de socialização, a escola se constitui num lugar de micro relações sociais, onde sujeitos negociam situações a partir das interações sociais estabelecidas nela, podendo repercutir na constituição da cultura da sociedade como um todo. Assim, as experiências do cotidiano escolar são mediadas pelas relações políticas, econômicas e culturais. Tais observações forneceram informações sobre as relações de gênero que, por sua vez, constituíram-se como matéria prima para a intervenção às entrevistas coletivas subseqüentes.

A investigação implicou a elaboração e a análise do papel pedagógico de um programa de formação docente na desconstrução e reconstrução de concepções de Gênero pelos sujeitos em análise, intitulado Programa de Formação de Professores/as sobre a Relação entre Gênero e Educação.

Nessa direção, enfocamos a análise de um programa de formação no campo do gênero, a partir das problematizações das diferentes visões dos/as docentes sobre os papéis sociais historicamente

construídos nas relações de gênero. Acreditamos que a interação entre pesquisadora e professores/as co-participantes<sup>2</sup> da investigação possibilitou discussões sobre as relações de dominação entre indivíduo e sociedade, a partir das relações de gênero mediadas especificamente no/pelo contexto escolar.

Os principais eixos constitutivos da nossa pesquisa intervenção, junto à formação continuada de professores da Rede municipal de Campina Grande, propuseram uma (re)construção dos saberes sobre as relações de gênero vivenciadas no interior da escola, incorporando quatro fatores importantes<sup>3</sup>: a formação<sup>4</sup> docente: limites e possibilidades; a problematização das concepções de gênero incorporadas nos contextos institucionais-políticos, históricos e culturais; diferentes linguagens no processo formativo<sup>5</sup> e o processo de problematização das concepções dos sujeitos.

---

<sup>2</sup> Referimo-nos aos/as professores/as como co-participantes da pesquisa. Ao mesmo tempo em que suas ações e discursos são analisados, estes/as também participam de forma mais efetiva na pesquisa, uma vez que têm oportunidade de refletir sobre seus fazeres pedagógicos e a instituição em questão. Assim, o processo de formação se deu a partir das informações em grupo e de problematizações das questões em discussão.

<sup>3</sup> Será discutido no capítulo: O processo de problematização das concepções dos sujeitos

<sup>4</sup> A discussão sobre O Programa de Formação de Professores no contexto institucional encontra-se no livro A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres/ Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Paulo Sérgio Cunha Farias.(Orgs). Campina Grande: EDUFCEG, 2007

<sup>5</sup> Tal discussão será realizada mais adiante, em outra publicação.

## CAPÍTULO II

### GÊNERO E ESCOLA

*[...] a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero.*

*(Guacira Lopes Louro, 2004)*

## 2.1 Gênero: uma construção histórica da diferença

Historiadoras, ao tratarem a construção da história como ciência, mostram a ciência como a dos homens. As teorias, em seu aspecto essencialmente descritivo e interpretativo, têm negado a experiência das mulheres como um fato histórico a ser analisado e descrito (LOUISE A. TILLY, 1994; INGRID CARLANDER, 1975; JOAN SCOOT, 1995). A discussão consiste na urgência do encontro de métodos que permitam investigar a história das mulheres no tempo, a qual possa viabilizar uma história social voltada para uma análise dos problemas capazes de operar a relação, entre conhecimento e gênero, e experiência das mulheres e história da humanidade. A historiadora Louise A. Tilly (1994) acredita que este método está no âmbito das ciências sociais na forma de “desconstrução”, o qual tem como finalidade investigar em que condições históricas os fatos foram construídos.

Assim, a história das mulheres está voltada para a questão de gênero, uma vez que o termo gênero simboliza o aspecto social das relações entre os sexos. Gênero é um conceito distinto do conceito biológico do sexo. Nas Ciências Sociais a questão gênero é considerada de maneira complexa, não podendo ser compreendida fora das estruturas sociais e históricas. O gênero produz e é produzido nas diversas áreas da vida social, de forma simbólica, através da cultura, da ideologia, das práticas políticas e discursivas, ou seja, na divisão social do trabalho assalariado, na organização burocrática do Estado, na manifestação da sexualidade e na estruturação da violência, principalmente a simbólica, que sempre afetou as mulheres.

Na perspectiva de Louise Tilly (1994), as relações de gênero assumem formas diferentes em diversas sociedades, períodos históricos, grupos étnicos, classes sociais e gerações, obtendo em comum a diferença social entre homens e mulheres, inscrita na desigualdade de gênero expressa no exercício de poder masculino, representado pelo patriarcado.

A concepção de gênero como construção social considera o caráter relacional do feminino e do masculino, porque leva em consideração o outro no sentido de compreender que nenhuma identidade é absoluta. A identidade se constrói na relação com o outro, através de um processo de significação, fundada socialmente por relações de poder. Assim, o gênero constrói e é construído a partir de práticas culturais entre homens e mulheres em que estão imbricadas relações sociais, políticas e de poder, que é exercido sob diversas formas, a partir de significações construídas em torno das diferenças entre os sexos. A esse respeito, Joan Scott (1995, p. 86) afirma: “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é a forma primária de dar significado às relações de poder”. Desse modo, podemos dizer que os sujeitos são construídos pelos sistemas simbólicos da sociedade e que, com base no corpo sexuado, foram criados papéis considerados adequados aos homens e às mulheres, produzindo diferentes formas de exercício de poder.

Essa compreensão de gênero implica inter-relação de quatro elementos:

- a) o gênero é construído a partir de representações simbólicas presentes na cultura, a exemplo de Adão/Eva, representação da mulher e do homem cristãos da cultura ocidental; razão/sentimento; bonito/feio e outros pares de pólos que fazem parte de uma construção cultural fundamentada em modelos classificados como sendo masculinos e femininos;
- b) o gênero é normatizado pelas instituições sociais (religiosas, educativas, jurídicas, etc.), legitimando os significados dos símbolos através de interpretações produzidas em torno das masculinidades e das feminilidades;
- c) o gênero é constituído pelas organizações sociais, não sendo elemento somente de sistemas de parentesco, sendo também construído na economia e na política, uma vez que as relações entre os diferentes grupos (raça, etnia, sexualidade, nacionalidade e outros) são engendradas também pelo gênero; e

d) diz respeito à identidade subjetiva, sendo sugerido que os/as historiadores/as busquem pesquisar “as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades de organização e representações sociais historicamente situadas”. (JOAN SCOTT, 1995, p. 87).

Nesse sentido, a autora discute a importância de investigação em torno de vários papéis sociais e simbolismos sexuais em diversas sociedades e períodos históricos, os quais eram/são portadores de sentidos determinando o modo de funcionamento de uma ordem social. Assim, entendemos as relações de gênero como uma construção histórica, que, por muito tempo, inscreveu no corpo biológico práticas culturais, constituindo identidades socioculturais.

Isto revela que a questão de gênero se traduz em uma questão política, uma vez que, culturalmente, a distinção biológica entre os sexos acarretou a produção da diferença entre homens e mulheres. O dito “diferente” foi atribuído ao gênero feminino.

Nessa produção da diferença, Françoise Hértier (1986), em *Masculino/Feminino*: o pensamento da diferença ressalta a importância de se elucidar o motivo do sentimento de inferioridade presente nas mulheres em quase todas as culturas conhecidas na história da humanidade.

Baseando-se nas relações de parentesco, aliança, divisão sexual do trabalho e fecundação, a autora afirma a importância do corpo humano, a sua reprodução, como lugar privilegiado para observação, uma vez que é a partir dela que se funda a oposição masculino/feminino, diferenças estas das quais emergem representações simbólicas. Assim, o biológico é atribuído às construções das instituições sociais e dos sistemas de representação e de pensamento. Vale dizer que não é no sexo que se inscreve a hierarquia, estando este nas representações sobre a reprodução, as quais implicam: procriação, desenvolvimento do embrião, participação dos genitores e suas representações sobre o corpo, que se dão a partir do biológico, a exemplo do sangue, saliva, esperma e suor. Tais componentes marcam as desigualdades e dominação diferenciada entre os sexos por meio

de elementos estruturantes das sociedades e não como uma questão de natureza.

Desse modo, estudos antropológicos mostram que as formas e sentidos do gênero variam de acordo com as sociedades. O que parece ser universal é a relação de dominação inscrita pelo homem produzida pela hierarquização entre os sexos. Relação esta mediada pelo trabalho, desde as formas mais primitivas. Assim, o trabalho passa a ser fundamental na construção do gênero, funcionando tanto como ferramenta necessária na própria determinação do modo de produção das culturas, quanto dispositivo simbólico para instituição das relações sociais.

Analisando a dominação masculina, Pierre Bourdieu (1999, p. 29) discute que “em uma relação de dominação, as práticas e as representações dos dois sexos não são, de maneira alguma, simétricas”. Isto decorre tanto de pontos de vistas diferenciados entre homens e mulheres sobre a relação amorosa, como do ato sexual considerado, pelos homens, uma maneira de dominação, de apropriação, que se dá a partir da divisão sexual. A esse respeito Pierre Bourdieu (1999, p.33) afirma:

Longe de as necessidades da reprodução biológica determinarem a organização simbólica da divisão social do trabalho e, progressivamente, de toda a ordem natural e social, é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, sobretudo na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, a partir daí, de todo o cosmo. A força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada.

Assim, tratar de gênero requer o reconhecimento de que sua história constituiu-se política e socialmente por práticas e discursos

produzidos numa perspectiva de naturalização de lugares sociais desempenhados pelo homem e pela mulher, a exemplo da história da opressão das mulheres, da dominação masculina, das lutas e subversões de sujeitos pela dominação nas diversas culturas, através de expressões variadas.

Nessa sentido, a contribuição particular da história das mulheres foi a reorientação do interesse pelas pessoas comuns do passado, motor da história social, na direção das mulheres nas suas relações sociais, econômicas e políticas. A escritora Betty Friedan, em 1963, analisou as novas características da opressão da mulher na sociedade industrial, no contraste existente entre sua capacidade e os seus cargos exercidos, de acordo com os valores masculinos predominantes. A autora discute a opressão sofrida pela mulher como sendo produzida por uma mística persistente da feminilidade, que nega a necessidade do desenvolvimento da mulher, enquanto indivíduo, necessidade que não se limitou à dimensão biológica, mas social e histórica.

Dentro das perspectivas históricas, o feminismo vem a significar um movimento e um conjunto de teorias que tem em vistas a libertação da mulher. Nasceu nos Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960, e se desenvolveu rapidamente por todos os países industrialmente avançados, entre os anos de 1968 e 1977. Pode-se afirmar que no século XIX apareceram muitos movimentos que visavam construir uma nova perspectiva histórica, tendo como alvo a mulher. Dessa forma, essa luta no ocidente, ganha visibilidade no século XIX e inicialmente, expressava o anseio de estender o direito de voto às mulheres (Sufragismo). Esse movimento iniciou uma longa trajetória marcada por teorizações, lutas, e, em alguns momentos, desencontros e acomodação. Mesmo diante de crises e dificuldades, ele foi sustentado em meio às conquistas políticas e sociais.

Na segunda metade do século XIX, a luta feminista foi retomada com mais vigor, junto às manifestações coletivas de diversos grupos: negros, jovens, estudantes, intelectuais. Essa expressão traduzia a insatisfação “em relação aos tradicionais arranjos políticos e sociais, às grandes teorias universais, ao vazio do formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (GUACIRA LOPES LOURO, 2001, p. 16).

A partir da retomada do movimento feminista, o conceito de gênero começa a ser delineado como caráter socialmente construído para identificar as distinções entre os sexos. Apesar das diferenças sexuais (sexo) serem biológicas, estas são representadas socialmente pelas formas de comportamento consideradas “apropriadas” aos homens e às mulheres. Assim, os espaços e atribuições, destinados às mulheres e aos homens, diferenciam-se de acordo com as diferentes sociedades. O que parece ser corrente nas sociedades é a condição de opressão a que as mulheres foram submetidas ao longo da história.

Sabemos que tal condição existe na relação com o outro, o homem, que a produziu. É por isso que o assunto gênero precisa ser tratado de forma relacional, pois a história de opressão das mulheres tem uma relação direta com o lugar de poder que o homem assumiu socialmente.

Historicamente, essa diferença foi atribuída às mulheres nas formas de patriarcado, gerando uma profunda desigualdade entre homens e mulheres, “... com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade” (TOMAZ TADEU DA SILVA, 1999, p. 92). A desigualdade suscitou ao longo do movimento feminista o apelo à igualdade de oportunidades, ao acesso às instituições e formas de conhecimento, que, até então, pertenciam ao mundo masculino<sup>6</sup>. Apesar de ter havido conquistas significativas nesse aspecto, Tomaz Tadeu da Silva (1999) mostra que, mesmo existindo a igualdade ao acesso, o mundo continua sendo determinado pelo homem, uma vez que grande parte dos interesses é representada pelas formas de pensamento e conhecimento produzidos historicamente em universos masculinos.

Podemos constatar a predominância masculina no mundo contemporâneo em diversas situações: em procedimentos formais acadêmicos como, por exemplo, na referência a autoras usando os seus sobrenomes, que geralmente são masculinos, contribuindo para a ocultação da mulher no processo de produção de saber; na disparidade

---

<sup>6</sup> Os termos masculino e feminino são utilizados para indicar representações de lugares atribuídos culturalmente ao homem e a mulher, os quais constituíram-se em mundos masculinos e femininos.

do percentual para candidatura a cargos políticos, permitindo ao homem um maior percentual em relação à mulher, significando uma menor representação política dos interesses da mulher, o que termina por refletir o pensamento e decisões masculinas; e na gerência de negócios empresariais, de maioria constituída por homens, entre outros. Essas formas de poder, exercidas pela representação masculina e presentes na vida cotidiana, vão desde as mais visíveis até as mais sutis.

Nessa perspectiva, as relações sociais construídas na escola, pautadas em relações de poder e saber, têm como referência os modelos masculinos. Assim, a prática social é constituída a partir de como é pensado o lugar dos homens e das mulheres, de masculinos e femininos.

È pertinente esclarecer que não se trata de reproduzir uma relação de gênero pela chave inversa, impondo os masculinos aos femininos, ou seja, sobrepondo interesses considerados de mulheres. Como diz Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 94), “Seria desejável que todas as pessoas cultivassem características que normalmente são consideradas como pertencendo a apenas um dos gêneros.” Nessa discussão, compreender a relação entre os gêneros, de forma relacional, ganha importância, pois “... não são as mulheres que são simplesmente vistas como problema, mas principalmente os homens, na medida em que estão situados no pólo de poder da relação.” (TOMAZ TADEU DA SILVA, 1999, p. 95).

Diante dessa afirmação, reconhecemos que a desigualdade<sup>7</sup> entre os gêneros trouxe perdas tanto para as mulheres como para os homens. Às mulheres, coube socialmente os lugares de obediência, de sensibilidade, de incerteza, sendo conduzidas historicamente em função dos homens. Essa relação entre os gêneros produziu em muitas mulheres sentimentos de impotência, gerando-lhes dificuldades em resolver questões socialmente atribuídas aos desempenhos dos homens. Estes, por sua vez, apesar de exercerem historicamente um maior domínio na sociedade, foram, em grande parte, construídos diferentemente das mulheres, no sentido de não desenvolverem formas

---

<sup>7</sup> A desigualdade aqui refere-se às relações de discriminação entre os gêneros.

de representação de ordem afetiva expressas no campo feminino. Aos homens, foram destinados a agressividade, que representa potência, e a masculinidade, muito difundida nas formas de vivências da sexualidade e racionalidade. Do ponto de vista social, aos homens, têm sido atribuídos os lugares dos racionais, dos que pensam, dos pragmáticos, dos que tomam as decisões acertadas nas horas corretas.

Diante dessas questões, não podemos esquecer que os sujeitos que constituem a polarização homens/mulheres pertencem às várias marcas sociais<sup>8</sup> e, portanto, suas lutas e resistências podem alterar a visão dicotômica traduzida na relação dominador/dominado. Em outras palavras, as minorias podem reverter seus lugares e instâncias de tirania em espaços de lutas e oposições. Isso nos leva a uma necessidade de desconstrução da polarização dos gêneros, a partir de uma problematização.

## 2.2 Concepções binárias de gênero

Esta sessão discute as concepções iniciais dos professores/as sobre gênero, corpo e sexualidade. Analisaremos tais concepções a partir da perspectiva de gênero como uma construção histórica, em que papéis são atribuídos socialmente a homens e a mulheres, com base na diferença biológica (o sexo). Essa diferença está marcada por preconceitos e estereótipos, os quais, historicamente, têm gerado desigualdades entre homens e mulheres em todos os espaços e instituições.

Entendemos a escola como um espaço generificado, em que símbolos, normas e comportamentos atuam sobre os sujeitos das mais variadas formas, a exemplo das aprendizagens objetivas que se dão por meio de atividades prescritivas, bem como através das aprendizagens subjetivas, as quais acontecem por meio de comportamentos, normas, regras etc. Assim, analisamos as concepções iniciais dos 5

---

<sup>8</sup> Marcas sociais são constituídas pelos diferentes grupos – raça, sexualidade, etnia, aparência física, gênero, etc.

sujeitos focais, levantadas por meio de entrevistas semi-estruturadas e das observações de três aulas por cada professor. Apresentamos três atitudes e concepções expressas pelos sujeitos, sobre gênero:

- a) visto como naturalizado, concepção expressa pelas dificuldades de alguns/mas professores/as no posicionamento sobre a questão, com argumentos de que não costumam pensar sobre o assunto;
- b) apresenta-se como conteúdos; e
- c) visto como inato e produzido, ao mesmo tempo assim, apresentando uma contradição.

Nas entrevistas, podemos conhecer como os/as professores/as, através de seus discursos, pensam e concebem as relações de gênero, corpo, sexualidade e currículo. Nas observações vimos in loco como se deu a mediação dessas relações a partir da observação de eventos escolares, como também analisamos nas entrevistas e observações as concepções de currículo que têm esses/as professores/as.

Inicialmente constatamos, durante as conversas com os/as professores/as, a existência de conflitos, gerando uma certa confusão da compreensão do que seria gênero. Isso ficou evidente, por diversas vezes, em conversas informais, após as entrevistas. Alguns/mas explicitavam que raramente pensavam sobre o assunto, dificultando uma opinião formada. Esse fato revela que a problemática gênero é naturalizada não estando, na maioria das vezes, incorporada no fazer político e pedagógico dos/as professores/as.

Diante dos conflitos existentes, de um modo geral, percebe-se o quanto a questão gênero ainda não é analisada por parte da sociedade e das instituições. Embora seja uma discussão suscitada hoje pela própria necessidade das mudanças nas relações, ainda há um grande hiato entre profissionais de educação e a problemática.

Uma segunda compreensão surge numa perspectiva conteudista. Os professores/as consideram que o gênero influencia na dinâmica das salas de aula, a partir dos conteúdos, embora não

sejam objeto de ensino-aprendizagem na escola. Vejamos alguns depoimentos, quando perguntamos o que é gênero para eles/as:

*Quando a gente fala em gênero, vem duas palavras, o masculino e o feminino. Enquanto professora até quando a gente conversa com os meninos sobre gênero substantivo e adjetivo vem sempre essas duas palavras masculino e feminino. (Valéria).*

*Gênero, só na questão do masculino e do feminino; conteúdo mesmo, em termo de conteúdo mesmo só. (Renata)*

De acordo com as duas professoras acima citadas, a questão gênero é vista como uma aprendizagem curricular, através do conteúdo da língua portuguesa, é encarada como vivência na escola, de forma indireta, a partir das relações de ensino-aprendizagem de conteúdos didático-pedagógicos consideradas prescritivas.

Um terceiro modo de tratar o gênero diz respeito à compreensão das posições sociais para designar homens e mulheres, a exemplo de uma professora que concebe o gênero como sinônimo de masculino e feminino, apontando para a naturalização e cristalização dos papéis socialmente construídos entre ambos. Vejamos:

*Quando fala em gênero a gente pensa essa diferença masculino e feminino. (Giovana)*

Mesmo indicando uma construção do masculino e do feminino, essa professora e outros/as admitem, ao mesmo tempo, que os gêneros são inatos, relacionado-os aos sexos e não a posições socialmente ocupadas pelos sujeitos. Quando interrogados/as sobre uma construção ou não do masculino e do feminino, surge o seguinte diálogo:

*Pesquisadora - Esse masculino e esse feminino, eles são inatos ou construídos?*

*Valéria - Esse masculino que você diz é o homem e o feminino é mulher? Vejo inata.*

Pesquisadora - *E esse masculino e esse feminino, você acha que é inato, ou é adquirido?*

João - *Eu acho que é um pouco de cada tanto. Tem a parte que você já nasce e tem a que você vem adquirindo pela educação, pela sua família. Por exemplo: o comportamento que se espera do homem. Desde pequeno você na família, já se espera um comportamento do homem. Da mesma forma da mulher. Já se espera um comportamento e aí é ensinado e é transmitido isso para ambos os sexos.*

De acordo com esses depoimentos, vemos que os/as professores/as apontam para o masculino e o feminino como inatos e como uma produção social, a partir de comportamentos atribuídos para o homem e a mulher, apresentando uma grande contradição. Assim, as diferenças biológicas (de sexo) físicas são coladas às posições do masculino e do feminino, acabando por fixar os sujeitos. O problema consiste na não compreensão dos sujeitos no tocante à relação masculino e feminino como posições e/ou lugares ocupados socialmente.

Vale dizer que as diferenças existem, fazem parte da singularização, caracterizando cada um. O que questionamos são as produções feitas com base nas diferenças biológicas. Nesse caso, os professores apontam para o reconhecimento de uma construção nessa relação.

Vejam os:

*Pra mim, gênero varia. Por exemplo, a gente quando trabalha gênero em sala de aula, a gente vê a questão do menino, da menina. Vê de uma forma bem ampla como é a relação entre eles, como trabalhar as diferenças que existe entre eles, A integração, às vezes, ela se torna um*

*tanto complicada, até na própria relação entre o menino e a menina. (Gerferson)*

*Eu acho que quando se fala em gênero, você tem que pensar no masculino e no feminino. As relações que acontecem entre um homem e uma mulher, tanto no local de trabalho, na família, eu acho que diz respeito a isso ao masculino e ao feminino (João).*

Os professores sugerem uma compreensão de gênero como relacional. Implicitamente, falam dos papéis atribuídos a cada um/uma, admitem as diferenças biológicas e os conflitos existentes a partir dessas diferenças. Esses conflitos são marcados por questões de superioridade masculina, como evidencia o texto abaixo:

*É trabalhosa essa questão do menino e da menina, no sentido de integrar, de fazer com que eles tenham um relacionamento mais amigável. Porque, pelo menos com a turma que eu estou este ano, a gente nota que os meninos, eles querem ter e têm uma certa superioridade em relação às meninas, até na própria aprendizagem. Vamos dizer, não querem ser menos, na verdade não são.*

*Eu acho que a própria sociedade já impõe esse tipo de sentimento de superioridade do homem. A questão do machismo que já vem de épocas passadas e, muitas vezes, a família passa para o filho que ele tem que ser é o homem da casa, que o homem ele tem que ter essa superioridade em relação à mulher. (Geferson).*

Um outro dado apontado pelo professor no depoimento acima é o seu reconhecimento da relação de poder do masculino sobre o feminino, revelado na idéia de superioridade exercida pelos homens, exemplificada nas atividades didático-pedagógicas. Ele admite o poder masculino como produto da sociedade desenvolvida historicamente pelas relações patriarcais, atentando para posturas autoritárias exercidas pelos meninos na relação com as meninas. Há uma preocupação com a falta de integração entre meninos e meninas, indicada por uma construção da superioridade masculina. Embora ele revele ser “uma coisa boa” o trabalho com o gênero, admite sua dificuldade de lidar com a questão em sala de aula. É pertinente afirmar que a complicação da questão surge de uma construção marcada pelas relações anti-democráticas entre homens e mulheres. Gênero é uma questão que perpassa todo o contexto social.

Nas observações realizadas na sala de aula deste professor, percebemos que há um maior cuidado com as meninas. O trato do professor, diferenciado para meninas e meninos, fica expresso na conduta da mediação das atividades. Com elas, a relação se deu de forma mais carinhosa e mais meiga. Com eles, a mediação aconteceu de forma mais rígida e mais objetiva.

De modo semelhante, João admite o tratamento diferenciado para os meninos e para as meninas. Discutindo sobre como ele lida com esta questão no cotidiano, fala:

*Geralmente com as meninas a gente tenta mais conversa. Já com os meninos a gente tem que ser mais severo, ser mais rígido. Por mais que a gente não queira agir assim, mas eu fico notando que, pelo menos eu sou assim. Tipo assim, os meninos precisam do pulso mais firme, que eu seja mais rígido. Com as meninas, já dá pra você ir ali com a conversa, de forma mais calma, mais pacífica. (João)*

Esclarecendo sobre as razões da diferença de tratamento entre os meninos e as meninas, João diz:

*É porque é uma coisa que já está impregnado na gente. Porque a mulher, desde cedo, a gente aprende que você tem que tratar bem. Acho que vem disso aí. Talvez, seja por isso, por essa educação que a gente recebeu de tratar bem a mulher, como a mais carinhosa. Talvez seja por isso (João).*

Daniela Auad (2006) discutindo o comportamento, geralmente indisciplinado, dos meninos, mostra que esse fato acontece em diferentes escolas de variadas nacionalidades:

Destaco que as construções sociais sobre o masculino, assim como as idéias relativas ao que esperar de um menino, podem conter dados que associem os meninos à imagem de 'bagunceiros' ou 'ameaçadores da ordem. (DANIELA AUAD, 2006, p. 33)

Além disso, devido à sua socialização, meninos têm maior facilidade para exteriorizarem sua recusa à autoridade da professora, contestando-a:

Homens e meninos teriam, por uma série de fatores, maior facilidade em recusar autoridade porque, de vários modos, esse é um comportamento mais aceito, ou quase esperado, dos seres que possuem pênis. E pobrezinhos daqueles que desejarem ser obedientes! (DANIELA AUAD, 2006, p. 33, grifo da autora).

De acordo com autora, embora seja desconfortável para o/a professor/a, esta atitude pode soar também como "uma manifestação desejada e necessária da masculinidade" (DANIELA AUAD, 2006, p. 34). Tal manifestação contrária do menino pode gerar desconfianças quanto à sua saúde orgânica. Ela revela que em muitos casos o/a professor/a questiona se o menino não está doente ou tem algum outro problema. As atitudes que ameaçam a ordem, quando partem das meninas, geralmente vão contra a idéia de feminilidade produzida culturalmente mediante atributos maternos a elas atribuídas.

Como dissemos, há hoje a necessidade de problematizar as relações de gênero na escola, considerando que ela é, dentre outras instituições, um espaço generificado. Vemos na escola, lugares, atribuições, comportamentos adequados a meninos e meninas. Em todas as atividades escolares, as relações de gênero são estabelecidas e vivenciadas. Não podemos esquecer que as aprendizagens acontecem sob diferentes formas, ou seja, através de atividades didático-pedagógicas e interação entre os diferentes sujeitos: professor/a-aluno/a, aluno/a-aluno/a, códigos, normas, comportamentos, espaço físico. Enfim, há uma infinidade de símbolos na escola que, a todo momento, indicam o que pode e o que não pode ser feito pelos/para meninos e pelas/para meninas, pelos/para homens e pelas/para mulheres.

### *2.2.1 Sexualidade: uma teia de significados.*

A sexualidade tem estado no centro da vida compondo as esferas do psicológico, do político, do sociocultural, do econômico, do filosófico e do religioso. A representação da sexualidade nas diversas esferas aparece em sentidos opostos, produzindo simbolismos, os quais tomam o corpo como locus de sua produção. Assim a sexualidade inscreve-se no sexo como principal regulador dos sujeitos, diferenciando-se de acordo com as sociedades e seus contextos históricos.

Conforme tem sido apresentada, a sexualidade não é somente biológica, mas carrega em seu bojo uma pluralidade de signos e significantes, implicando aprendizagens culturais e sociais, a exemplo dos diversos campos do conhecimento.

Na antropologia social e na sociologia, a sexualidade tem implicações com aprendizagens sócio-culturais, revelando uma verdade de uma determinada cultura. Há um reconhecimento de diferentes padrões sexuais existentes no interior de uma mesma cultura e em outras.

Para Sigmund Freud (1972), a essência da sexualidade está no inconsciente, contradizendo as aparentes verdades e certezas trazidas pela vida consciente. A sexualidade expressa forças, desejos

da vida cotidiana reprimidos culturalmente. Portanto, para a psicanálise, a sexualidade é vista a partir dos argumentos da solidez do gênero, da necessidade sexual e da identidade, sugerindo uma constituição precária, uma vez que é modelada pelo processo de aquisição de regras culturais, ou seja, esses argumentos tem sua importância no desenvolvimento psico-social dos sujeitos.

Na 'nova história social', é questionada a fixidez do lugar do feminino e do masculino, sugerindo uma problematização dos lugares ocupados por estes, a partir de categorias sociais como infância, prostituição, homossexualidade e outras; e na nova política do feminismo, políticas gay e lésbica e outros movimentos radicais questionam contradições sexuais a partir das relações de dominação do poder masculino sobre o feminino, incluindo nessa relação outros tipos de dominação, a exemplo da de raça, sexualidade e outras (JEFFREY WEEKS, 2001).

Embora reconheçamos a existência de pontos divergentes nessas concepções, nós os consideramos importantes nessa discussão. Concordamos com Jeffrey Weeks (2001, p. 47), quando afirma que "Todas as vertentes obrigam-nos a enfrentar questões que são fundamentalmente sociais e históricas, obrigam-nos a perguntar: quais são as forças culturais que modelam nossos significados sexuais?"

Nossa concordância se dá na medida em que a sexualidade tornou-se uma questão política, estando na ordem de todas as instâncias educativas. Como mencionamos, a sexualidade é regulada por todas as instituições.

Um outro motivo se deve ao fato de considerarmos a importância política de todas as vertentes, no trato com a sexualidade, uma vez que vivenciamos historicamente questões que subjazem a cada uma delas. Embora cada uma tenha sua especificidade, acreditamos que a fertilidade da sexualidade é dada pela sua manifestação psico-social, a partir de implicações políticas, de acordo com determinados contextos históricos e culturais.

Nessa discussão, destacamos o importante legado de Sigmund Freud (1972) sobre o desenvolvimento da sexualidade, no que concerne à estrutura psico-social. Este defende uma estrutura a qual se encon-

tra presente em todos os sujeitos, manifestando-se diferentemente de acordo com os contextos históricos e culturais, o que implica na redefinição de um desenvolvimento psico-social do sujeito. Vemos que não há uma prioridade nem cultural nem biológica, mas uma relação de construção política em que as instituições ocupam seu locus nesse processo.

Nesse sentido, quando falamos em sexualidade são muitos os significados que atribuímos: o gênero, o prazer, a curiosidade, o corpo, o sexo, a escolha do objeto sexual, a fantasia, enfim, um campo fértil e difuso que carrega inúmeros significados. Assim, a sexualidade é produzida cultural e socialmente, tem “a ver tanto com as palavras, as imagens, os rituais e as fantasias como com o corpo” (JEFFREY WEEKS, 2001, p. 20). O autor argumenta que nossos desejos e prazeres não são vividos livremente, obedecem a uma rede de relações construídas pelas normas, representações e uma “complexa combinação de sentidos” passível de modificações ao longo do tempo (JEFFREY WEEKS, 2001, p. 20).

Como construção, a sexualidade difere de uma cultura para outra, uma vez que sociedades e grupos determinam limites, impondo o que é permitido ou não na vivência da sexualidade.

No caso Brasileiro, Guacira Louro (1998) refere-se a Richard Parker, pesquisador americano que morou no Brasil há alguns anos. Este afirmava que a nossa sexualidade é marcada pela sensualidade. Para a autora, a sexualidade manifesta-se na forma de compreensão que os brasileiros têm de si mesmos, não somente de forma individual, mas num nível social e cultural. Isto é, a nossa sexualidade é construída e tratada a partir do modo como nos vemos enquanto povo.

A esse respeito, observando uma aula de um professor no trabalho com um refrão de uma música de carnaval, verificamos que ele não se dá conta do conteúdo ideológico presente na música. João escreve e ensaia com a turma a seguinte música, que seria apresentada pela turma de 1º ciclo intermediário (1ª série), na festa de carnaval da escola:

*O teu cabelo não nega mulata*

*Porque és mulata na cor*

*Mas como a cor não pega, mulata!*

*Mulata eu quero o teu amor.*

Ao introduzir a música João faz as seguintes interrogações:

*João – lembram da música que ensaiamos com as meninas? Falava de quê?*

*Alunos/as – O teu cabelo não nega mulata...*

*João - Vocês sabem o que é uma mulata? E o que é a Mulata? Mulata é uma pessoa morena, uma mulher moreninha, a pele escurinha como Maria e Rosa. Então a gente vai aprender a cantar.*

O trabalho com a música se deu a partir da construção da relação grafema-fonema e do esclarecimento do significado da palavra Mulata, identificando-a a partir de duas meninas. O conteúdo ideológico da música não foi problematizado com a turma. O fato de tratar a música como uma (re)produção ideológica, acaba por naturalizar as relações de dominação nela expressas.

A música fala da sexualidade da mulher negra brasileira. Bem sabemos que historicamente a mulher negra brasileira carregou, e ainda carrega, como marca, o preconceito por ser mulher e negra. A estrofe em questão retrata o modo como esta foi pensada e tratada como raça inferior e como objeto sexual, durante longos anos, principalmente no regime escravocrata, por aqueles que exerciam o poder sobre elas. Muitos foram os senhores da Casa Grande que as tinham como mercadorias, fazendo-as de trabalhadoras braçais e objetos sexuais.

A forma como João tratou a atividade mostra como não é clara para ele a presença de subjetividades nas atividades prescritivas, as

quais também (re)produzem ideologias como as de gênero, de raça e a de classe. A aparente neutralidade do conhecimento e a naturalização da concepção preconceituosa em relação à mulher negra ganhou força pelo modo como foi tratada a atividade. Que oportunidade interessante teria João para fazer questionamentos do tipo: o que pensamos quando vemos um/a negro/a? Conhecemos muitas pessoas negras? Fazemos parte da raça negra? Como trabalham as pessoas negras que vocês conhecem? Como são as pessoas que gostamos? Como são as pessoas que achamos bonitas ou feias? O que é ser feio/a ou bonito/a? É importante amar as pessoas? É importante poder escolher um namorado, um amor? Por que a cor da mulata não pega? Por que ele quer o amor da mulata? O que vocês mais gostaram e menos gostaram na música? Por quê?

Acreditamos que essas e outras questões poderiam ajudar na desconstrução do preconceito, refletido na idéia inferiorizada e de objeto sexual da mulher negra. A música contempla a mulher como produto desejado, tendo implicações de raça, de classe e de gênero. Vale lembrar que sendo esta uma experiência realizada numa escola pública de periferia, os sujeitos que a freqüentam, na sua maioria, são crianças oriundas da camada socialmente desfavorecida. Por isso, uma das oportunidades de aprender a exercitar a leitura da sua condição, enquanto sujeito dominado pelas relações de classe, gênero e raça, é na escola. Afinal, uma das tarefas da educação, segundo Paulo Freire (1998), é colocar o educando frente à sua realidade, para que possa compreendê-la. Somente a partir da sua compreensão, como sujeito histórico presente no mundo, é que ele pode trabalhar para a transformação de uma sociedade melhor. Para o autor,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se

como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

(PAULO FREIRE, 1998, p. 46).

Certamente, uma discussão nessa direção provoca sentidos e contra-sensos, considerando os estereótipos impressos nesses sujeitos a partir de uma produção cultural que naturaliza as relações de dominação. Seu valor consiste no fazer pensar sobre modelos de homens e mulheres que, tradicionalmente cristalizados, acirram desigualdades sociais, neste caso, através das relações de gênero, de raça e de classe.

Assim, "a sexualidade é uma questão política e uma questão cultural" (DEBORAH BRITZMAN, 1998, p. 159). Para a autora, a sexualidade é uma questão de cidadania, significando o direito de participação dos sujeitos tanto nas relações íntimas, como em projetos políticos.

A compreensão da sexualidade pelos/as professores/as pesquisados/as se dá de forma muito confusa. A partir dos depoimentos abaixo, apontaram a sexualidade como: inerente à criança e como manifestações constantes de afeto, de desejos, de vaidades, no desenvolvimento do sujeito, vinculando-a ao genital; ligada ao desenvolvimento biológico, expresso na fase da puberdade; voltada às práticas sexuais; e apontando para uma identidade individual, não relacional. Observamos, ainda, que uma das professoras entrevistadas, que concebe a sexualidade como determinista, elege a puberdade como uma fase de expressão de escolhas sexuais ou não, como se estivessem guardadas dentro dos sujeitos. Assim, quando perguntadas sobre o que é sexualidade, elas responderam:

*A sexualidade, eu acredito que vem do sexual. Sempre que fala em sexualidade a gente pensa masculino e feminino. Mas a questão que eu vejo é o que cada um termina por escolher. A sexualidade numa criança, eu diria que seria*

*mais o lado afetivo dela. Mas quando vem para a fase da puberdade, diria que essa sexualidade já vem carregada do que eles vão ser no futuro, da sua escolha também com sexo oposto ou não. Então é por isso que é muito bom, nessa fase, a gente ver o interesse deles. A gente percebe as meninas. Elas procuram se arrumar de forma diferente, até mesmo na questão das roupas, para mostrar. Então eu vejo isso como se fosse um pouco de sexualidade. Elas despertam, também, o interesse no sexo oposto. Do mesmo jeito, os meninos andando mais perfumado. Então eu vejo a sexualidade, como vai despertando em cada ser humano. Que ele tem dentro dele, que pode despertar tanto para o sexo oposto como, se for da vontade dele, como do mesmo sexo.(Valéria)*

*Eu acho assim, que passa pelo sexo em si, pelo emocional, pela vivência do prazer sexual. Está ligada a um componente emocional forte assim, de sentimento, de emoção, de amor, de carinho, de demonstração de afeto. Eu acho que a sexualidade é vivida, vivenciada de uma forma integral, eu acho que a demonstração de afeto, do carinho, de amor.(Giovanna)*

Diferente das professoras, os professores admitem uma dificuldade em falar sobre o que seja sexualidade. Observamos que suas dificuldades consistem na falta de conhecimento e discussão da sexualidade como um todo. Contudo, não deixam de expressar o que pensam a respeito. Vejamos o que eles dizem:

*É assim, para ser bem claro mesmo, sexualidade eu não tenho assim uma noção muito clara. Mas Sexualidade, é quando você é tipo a manifestação por exemplo: a mulher manifes-*

*ta a sexualidade dela diferente do homem. Ela é mais romântica, é mais sonhadora. Porque é justamente o masculino e o feminino. Ele pode manifestar a sua sexualidade de forma diferente. É tanto que a gente tem mulheres que são mais carinhosas. Eu acho que a sexualidade é a forma da gente se expressar. Aí você tem a sua forma, a sociedade também espera que você demonstre isso. Na sala de aula a gente observa, justamente, a gente confirma isso, vemos as meninas, geralmente assim, mais carinhosas. Se aproximam mais do professor. (João)*

*Eu não vejo, a sexualidade ligado a homem e mulher, eu vejo a sexualidade que trabalha o ser, de modo geral. Sem fazer essa comparação entre um e outro. Agora o que eu vejo é o seguinte, que quando ela é abordada, sempre está se direcionando a essa questão homem e mulher, ou a relação entre ambos, mas eu entendo. Não vou dizer que tenho o conhecimento sobre o tema específico. Mas eu vejo que a sexualidade ela não é para mim, essa relação, esse confronto entre o homem e a mulher (Geferson).*

O fato de os professores alegarem não saber objetivamente do que se trata a sexualidade mostra uma realidade educacional a qual expressa a falta de conhecimento, da maioria dos/as professores, sobre o desenvolvimento do sujeito, principalmente, do desenvolvimento infantil, período em que a criança inicia a curiosidade sobre a sexualidade. Assim, Sigmund Freud (1972), em seu artigo “Três ensaios sobre a sexualidade”, trata da relação entre sexualidade e conhecimento. Ele afirma que, desde pequenas, as crianças pensam sobre a sexualidade, estabelecendo hipóteses através do pensamento mágico e da tentativa de compreensão de encontrar respostas ao mundo dos adultos.

No depoimento de João, a sexualidade aparece como forma de expressão do sujeito, vinculada às expectativas sociais. Além das dificuldades comuns aos professores no trato com o conhecimento sobre o desenvolvimento da sexualidade, o professor João atrela a sexualidade a uma produção cultural que (re)produz formas de vivência da sexualidade de acordo com os gêneros.

De acordo com Gerferson, a sexualidade se aproxima de uma identidade individual, mas não relacional. Quando Geferson diz que “não vê a sexualidade ligada a homem e mulher, mas a que trabalha o ser de um modo geral”, ele tende a negar a sexualidade também como relação. Qualquer relação, comporta afetividade na relação com o outro. É a partir do outro que nos diferenciamos enquanto sujeitos e é com o outro também que vivenciamos nossa sexualidade. Portanto, a sexualidade envolve a relação com o outro, seja como parceiro/a de sexos opostos ou do mesmo sexo e/ou como referência.

Como a sexualidade se dá pelo próprio processo de construção do conhecimento, na relação consigo e com os outros, torna-se um saber fundamental na compreensão da práxis educativa. Mireille Cifali e Francis Imbert (1999), por exemplo, discutem a contribuição da psicanálise para a educação, a qual consiste, segundo ambos, na compreensão dos desejos, dos processos de desenvolvimento da infância, da sexualidade e suas manifestações corporais e psíquicas:

Do mesmo modo, ‘só pode ser educador quem pode sentir a partir do íntimo a vida psíquica infantil e nós adultos não compreendemos as crianças porque não compreendemos mais nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova a que ponto alheamo-nos dela’. Complexo de Édipo, narcisismo, disposições perversas, erotismo anal curiosidade sexual: todas essas descobertas da ‘psicanálise com relação à infância’ devem permitir aos adultos-educadores avaliar a ‘distância’ que separa seus ‘processos de pensamento dos da criança normal’ (MIREILLE CIFALI E FRANCIS IMBERT, 1999, 52).

Para uma melhor compreensão da relação sexualidade e educação, considerando o/a professor/a como principal mediador/a dessa relação, através dos depoimentos dos/as professores/as, verificamos: um enquadramento de uma normalidade da sexualidade; surgimento de uma inversão de comportamento do gênero, revelando subversão; e incômodo com a homossexualidade, ao mesmo tempo que uma abertura para mediação, embora haja utilização do aporte cultural binário.

O enquadramento da sexualidade consiste no não enquadramento do/a aluno/a nas formas dominantes de gênero. Meninos e meninas que não possuem características “próprias” de cada gênero são advertidos ou até punidos pelos/as seus /suas professores/as, revelando o despreparo destes ao se defrontarem com determinadas situações e o constrangimento gerado por isso.

Assim, professores/as revelam seus esforços em normalizar comportamentos das crianças, quando estas não se enquadram numa sexualidade dita normal, expressa de duas formas: a primeira diz respeito ao surgimento “precoce” da sexualidade, como se ela aparecesse, somente na puberdade, e a segunda revela o não enquadramento do sujeito às formas de masculinidades e feminilidades ditas normais. Nesse sentido, vejamos a conversa entre a pesquisadora e a professora Renata:

*Pesquisadora - Como é que você identifica essa sexualidade na escola, na sala de aula?*

*Renata - No comportamento deles. A gente não conhece o tipo de relacionamento que os pais têm em casa, não é? O pai com a mãe. Mas eu pelo menos percebo que eles tem uns comportamentos que eu não sei explicar. Um comportamento que eu acho que eles já vêem em televisão. Eu acho que eles presenciam alguma coisa, que na escola repercute.*

*Pesquisadora - Tipo, como? me diz um exemplo.*

Renata - *Tipo, beijar na boca, tipo mexer com o coleguinha no banheiro, eu já presenciei, já vi. Tipo, nessa idade assim 6, 7 anos dizer que tem namorada. Eu tenho um aluno que ele diz que tem namorada. Ele diz que vai trabalhar para dar as coisas de presente a ela.*

Pesquisadora - *E como é que você lida com essa sexualidade deles/as?*

Renata - *Eu lido com naturalidade. Só que eu observo, quando essa sexualidade fica de uma maneira que dá para perceber, que atinge, às vezes, outras crianças. Elas começam a perceber, então eu começo observar com mais atenção e saber como conversar com eles para saber em que nível e em que ponto essa sexualidade nele está acentuada.*

Pesquisadora - *Quando você conversa, você conversa em que sentido?*

Renata - *Tem coisas que a gente tem que chamar atenção, por exemplo: eu não mando mais duas meninas, nem dois meninos junto para o banheiro, porque no início do ano eu percebi que tem crianças na sala que tem um comportamento, talvez ela viu em casa e estava na escola... Outro dia eu percebi que ela só queria ir para o banheiro com outra menina. Por conta da demora eu procurei saber e uma ficava mexendo com a outra*

Pesquisadora - *Mas você acha que esse mexido é como?*

Renata - *Mexendo no órgão sexual da outra menina. Tirava a calcinha e ficava mexendo. Aí a gente tem que... eu não mando mais duas no banheiro juntas, nem dois meninos no banhei-*

*ro porque a gente não pode perceber a toda hora, nem pode observar o que acontece dentro do banheiro.*

O que Renata entende como anormalidade na sexualidade dos meninos e das meninas é expressa por eles e por elas na descoberta do próprio corpo, do corpo do outro e na manifestação da afetividade direcionada a um objeto sexual externo à família, quando a criança não mais deseja a si própria, nem a seus pais, mas o outro lá fora. A professora problematiza o que é natural e naturaliza o que é para ser problematizado.

A professora atribui precocidade a esses comportamentos, achando-os inadequados às idades das crianças, a ponto de atribuí-los a uma aprendizagem de influências familiares e/ou televisiva. Vale dizer que a sexualidade, além de ser inata, manifesta-se diferentemente de acordo com as idades e as culturas. Portanto, ela também é aprendida. Neste caso, não é a escola que tem que determinar a melhor forma de vivência da sexualidade de seus/suas alunos/as. A escola necessita, sim, compreender como a sexualidade se desenvolve, para poder oferecer uma educação voltada para o exercício de relações mais democráticas entre os sujeitos, de forma que a sexualidade não seja tida como um ponto chave de interdição entre as pessoas.

Nestes outros diálogos, o professor e a professora apresentam um certo receio com comportamentos considerados invertidos aos gêneros. Vejamos o diálogo entre a pesquisadora e o professor João:

*João - É tanto quando tem alguém que não se enquadra nessa coisa a gente já percebe, já vê.*

*Pesquisadora – Então como é que você lida com essa criança que você diz que não se enquadra no modo de ser homem e de ser mulher?*

*João - Eu tento agir naturalmente. Inclusive nessa turma aqui eu não tenho nenhum caso*

*específico, mas na tarde 4ª série, já são maiores, eu tenho um menino que ele é bem assim... ele não gosta de brincar com os meninos, ele só tem uma amiga. Aí às vezes os meninos ficam dizendo piadinhas, alguma brincadeira, alguma coisa. Eu tento minimizar isso aí, entendeu?*

*Pesquisadora - Você vê algum problema numa criança que seja afeminada ou masculinizada na sala de aula?*

*João - Não, por que a parte do aprendizado não altera. Ele é um bom aluno, participa. Na sala de aula eu não vejo problema nenhum. Eu tento evitar para que não surja esses comentariózinhos, para que tudo no mundo que ele seja referência na sala, para que eles não fiquem com essas brincadeiras. Eu procuro cortar isso, evitar isso pra que os meninos não tomem conta, não fiquem a todo tempo tirando gracinha ou brincadeira com ele, mas que atrapalha não.*

João expressa uma preocupação com a sexualidade voltada para uma super-proteção com aqueles/as alunos/as que não se enquadram em comportamentos “apropriados” aos masculinos e/ou aos femininos. Ao mesmo tempo, parece colaborar com essa situação, quando evita um maior enfrentamento com a turma sobre as diferenças e semelhanças existentes entre homens e mulheres. O problema para o professor consiste em mediar com a turma a necessidade de respeito entre os colegas. Será que João como professor não teria que ter uma conversa com os/as alunos/as sobre o direito que as pessoas têm de se identificar ou não uns com os outros, de gostar ou não de determinadas coisas que socialmente estão atribuídas ao universo feminino e/ou masculino? Certamente, essas questões não teriam que ser direcionadas para cada sexo, mas deveriam ser questionados os gostos e os desgostos de cada um/uma. Talvez a forma como João tratou a situação, numa perspectiva de minimização, contribua para

enaltecer ainda mais situações em que as crianças se utilizam de estereótipos para menosprezarem os outros que não se enquadram no padrão de uma sexualidade considerada normal. Sabemos que, embora seja uma situação difícil para o/a professor/a, sua autoridade na sala de aula consiste também em impor limites aos/as alunos/as, quando se trata de questões de injustiças sociais. Afinal, uma das grandes tarefas da educação é ensinar uma convivência mais justa entre os sujeitos. É nesse sentido que a sexualidade, para Deborah Britzman (1998, p. 159),

[...] é também uma questão de cidadania, pois o espaço da sexualidade deve ser tão amplo quanto possível para que as pessoas participem de relações íntimas e de projetos políticos. Sexualidade, então, é uma questão cultural e uma questão política (DEBORAH BRITZMAN, 1998, p. 159).

Nessa direção, perguntamos até que ponto a escola deve intervir nas identidades sexuais dos sujeitos? Por que não pensar numa pedagogia em que a sexualidade possa ser discutida e problematizada numa dimensão mais cultural, em que a investigação das normas sexuais, dos prazeres e das descobertas individuais e coletivas possam ser lidas a partir da história de culturas, as quais são construídas mediante interesses políticos? Quais os significados produzidos no interior de uma escola, quando a sexualidade é colocada numa perspectiva de uma política de igualdade, considerando as diferenças? Assim, Deborah Britzman apóia-se em Michel Foucault (2001, p. 99) para afirmar que:

[...] o exame da genealogia do sexo leva não apenas à educação, mas a todo o aparato de produção de conhecimento acadêmico; aos vários movimentos eugenistas e racistas; a categorias aparentemente neutras do Estado, tais como a população, demografia, certidões de nascimento; na verdade ao próprio bio-poder (MICHEL FOUCAULT apud DEBORAH BRITZMAN 2001, p. 99).

Sabemos que a forma como a sexualidade é tratada na escola vem se repetindo ao longo da história devido a razões políticas, a exemplo da (re)produção das desigualdades de gênero, de raça e hierarquias sociais. A esse respeito, Deborah Britzman (2001) discute que a educação sexual nas escolas trabalha os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras, a fim de produzir uma pedagogia da normalidade, servindo de base para o movimento higienista social chamado de educação sexual.

Considerando a contradição de uma educação que exige renúncia ao instinto sexual, é importante, nessa relação, compreender a educação como uma questionadora e ampliadora do olhar que o ego tem da sexualidade. Portanto, diante das dificuldades dos/as educadores/as no trato com a sexualidade, é importante:

[...] analisar este tipo de ambivalência, na qual os adultos realmente encontram as investigações sexuais da criança, mas podem não saber como responder, nós devemos nos voltar para a história. Pois a forma como o adulto responde não é original; ao invés disso, os adultos se baseiam em imperativos culturais, em suas próprias ansiedades e são afetados por discursos culturais mais amplos, justamente aqueles que se confundem com a história da sexualidade. Michel Foucault (1990) nos proporciona uma outra forma de pensarmos sobre o sexo, uma forma que enfatiza sua invenção ou 'construção', opondo-se, assim, à asserção normalizante de que o sexo tem uma natureza verdadeira ou essencial.

(DEBORAH BRITZMAN, 2001, p. 98-9).

Deborah Britzman (2001) sugere que os/as professoras/as estejam atentos/as para os efeitos dos conteúdos pedagógicos, no tocante à curiosidade dos/as alunos/as, bem como para as incertezas e sintomas que surgem na exploração de suas ansiedades. Mais importante que ter respostas precisas sobre sexualidade, é estar aberto/

a para assumir uma nova postura política, a fim de garimpar a desconhecida trilha da sexualidade. Para a autora, a sexualidade tem a ver com liberdade, com a luta dos direitos civis em busca de informações adequadas, com o imaginário e com o espaço público.

É nesse sentido que a escola necessita incorporar na sua prática cotidiana saberes sobre sexualidade. Talvez, essa seja muito mais uma questão de enfrentamento e postura no sentido de assumi-la também como espaço generificado e sexualizado e não somente como uma produtora de conhecimentos conteudísticos, desconectados do sujeito. Significa dizer que não podemos esquecer que os sujeitos que constituem a escola são sujeitos sexuados, que desejam, amam, odeiam e se relacionam consigo mesmo e com os outros. Por isso, a sexualidade precisa ser pensada e assumida por todos/as, nos diversos espaços institucionais, principalmente na escola, por trabalhar diretamente com parte do processo formativo dos sujeitos, considerando os múltiplos saberes que os constituem.

### *2.2.2 Múltiplos nós de um corpo*

No mundo contemporâneo assistimos a um movimento de propagação de um corpo calcado em imperativos de jovialidade e beleza, que conta com investimentos de diversas instituições, principalmente as midiáticas. São várias as formas de regulação dos corpos e incentivos de obtenção de um corpo belo, saudável e padronizado. Os incentivos vão desde a fabricação de produtos de beleza, cada vez mais potentes, a academias de ginásticas e cirurgias plásticas. Muitas são as ocasiões em que não nos percebemos como um corpo que fala, que representa o que somos, que produz representações do vivido na nossa experiência cotidiana.

Tal existência relaciona-se com a história das instituições, que se forjam a partir das relações sociais. Portanto, nosso corpo inscreve-se na mais primitiva história dos homens ao longo do tempo, sofreu modificações anatômicas e fisiológicas a partir da relação com os meios de produção. Em sua forma rudimentar, o corpo era utilizado somente

para a própria sobrevivência, cumprindo as funções de proteção dos perigos da natureza como o frio, a chuva e os animais ferozes, como, por exemplo, na busca ao alimento. Com a descoberta do fogo e de outros elementos naturais, nascem outras aprendizagens, as quais exigiam da humanidade um outro modo de interação com o meio (SIMONE DE BEAUVOIR, 1980).

Assim, nascem novas relações, novos interesses e, junto com eles novos corpos. Corpos não somente fisiológicos, anatômicos ou biológicos, mas corpos políticos, que medeiam relações e estabelecem formar de ser e de viver. Neles, inscrevem-se modelos, visões de mundo, a política. É nesse sentido que jamais poderemos olhar para o corpo como separado da mente. Somos um corpo que fala, que interdita, que acolhe, que rejeita, que ama, que mata. Por isso, somos produtos e produtores de corpos. Assim, falar de corpo é falar de si próprio, das instituições, da vida, dos sentimentos, do mundo político.

Na relação corpo e política, destacamos a construção social dos corpos baseada em oposições binárias marcadas pelas diferenças sexuais. Tais diferenças produziram oposição entre masculino e feminino, marcas que dividem as atividades (sexuais e outras) e as coisas, fazendo parte de um sistema de oposições presentes em todo o contexto social. Nas palavras de Pierre Bourdieu (1999, p.16):

[...] segundo a oposição entre masculino e feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, alto/baixo, em cima/embaixo, na frente/atrás, direita/esquerda, reto/curvo(e falso), seco/úmido, duro/mole, temperado/insosso, claro/escuro, fora(público)/dentro(privado) etc., que para alguns correspondem a movimentos do corpo (alto/baixo // subir/descer, fora/dentro // sair/entrar). Semelhantes na diferença, tais oposições são suficientemente concordes para se sustentarem mutuamente, no jogo e pelo jogo inesgotável de transferências práticas e metáforas; e também suficientemen-

te divergentes para conferir, a cada uma, uma espécie de espessura semântica, nascida da sobredeterminação pelas harmonias, conotações e correspondências.

Presente em todos os espaços de forma objetivada e subjetivada, a divisão sexual está expressa nos corpos e nos “habitus dos agentes, funcionando como esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (PIERRE BOUDIEU, 1999, p. 17). Nesse jogo de relações, construímos formas naturalizadas sobre as divisões de toda uma ordem e as legitimamos a partir de seu reconhecimento como tal.

Desse modo, as estruturas sociais baseadas nessa dicotomia foram fundadas produzindo seus efeitos de diversas formas e em diferentes instituições. Tais efeitos, historicamente veiculados nas instituições por práticas reguladoras, operam mecanismos disciplinares e relações generificadas. Assim, sua atuação se dá via interdição de corpos, tornando-os foco central na produção de sujeitos.

Este processo de produção de sujeitos através de controle corporal é discutido por Michel Foucault (2001), que analisa o surgimento de um poder político sobre a vida, tendo como referência histórica os séculos XVII e XVIII. Na época, esse poder foi constituído através de dois pólos interligados: o pólo anátomo, política de economia do corpo que utiliza mecanismos de adestramento e desenvolvimento de aptidões, produzindo utilidade e docilidade; e o pólo bio-política da população, século XVIII, que centrou-se na proliferação da vida, da longevidade, da saúde, como mecanismo de regulação da população, utilizando-se de processos biológicos. Como afirma Michel Foucault:

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de

cima para baixo (MICHEL FOUCAULT, 2001, p. 131)

Nessa constituição, evidencia-se um poder que operará sobre os corpos uma regulação sobre a vida, de forma que esta passa a ser minuciosamente calculada. A partir do exercício desse novo poder, emergem outras questões produzidas por uma nova demanda social e cultural, no controle da época em que a vida passa a ser regulada pelas “instituições, práticas políticas e observações econômicas” (MICHEL FOUCAULT, 2001, p. 131). Nesse contexto, surgem problemas de ordem pública como: habitação, natalidade, saúde pública, longevidade, entre outros. Tais questões explicitam uma forma de obtenção de submissão dos corpos e controle das populações.

Num processo de investimento sobre a vida, a saúde dos corpos passa a ser uma estratégia de escolarização através de uma regulação e controle do corpo, uma vez que sua saúde é significada como garantia de vida das populações. Assim, o poder de gerar vida ganha um cenário diferente do poder soberano, que operava sobre o direito da morte. Partindo deste novo sentido atribuído à vida, os discursos sobre o corpo surgem como um dos mecanismos de correção e disciplinamento dos sujeitos. Emergem diversas estratégias de produção de um corpo calcado na função biológica e utilitária. A função biológica é sustentada por uma série de argumentos cientificistas, a exemplo do desenvolvimento da força, coragem, saúde, resistência, agilidade, etc. A utilitária justifica-se a partir de contextos políticos, econômicos e culturais, nos diferentes momentos históricos, em prol da transformação social, do bem-estar da população, do progresso e do desenvolvimento. Ambas as funções atuam como mecanismos de regulação de sujeitos e instâncias, produzindo significados em torno deste fazer pedagógico.

Nessa relação, perguntamos: o que a escola tem a ver com isso? Na escola, os sujeitos que a frequentam vivenciam todo essa produção. De uma forma ou de outra, os sujeitos que lá estão são produzidos por uma cultura que impõe maneiras corretas de tratamento do corpo. O corpo é visto aqui não como conjunto estrutural de múscu-

los e ossos, mas um corpo que fala, que pensa, que produz e é produzido ao longo do tempo e da história.

Desse modo, destacamos a educação como integrante de uma política cultural, em que são construídas as relações de gênero, tendo como um dos focos o corpo. Apesar do corpo físico do sujeito ser também um corpo político e social, a escola parece não se dar conta dessa produção. Como bem coloca Guacira Lopes Louro (2000, p. 60),

O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. Importante teórica negra feminista, Bell Hooks lembra-nos de tal dicotomia, afirmando que, por isso, nós, professoras e professores, entramos numa sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, 'espíritos descorporificados' (HOOKS, 1999, Apud GUACIRA LOPES LOURO, 2000, p. 60, grifo da autora).

Assim, grande parte dos/as professores/as não se dão conta da função exercida pelo corpo no aparato escolar, como preocupação central do processo educativo. Como revela Michel Foucault (1991), em seu livro *Vigiar e Punir*, a escola tem trabalhado historicamente com o disciplinamento dos corpos. Sua preocupação tem consistido em controlar, modelar, corrigir corpos de meninos e meninas, homens e mulheres.

Nessa direção, apresentamos duas concepções de corpo evidenciadas pelos/as professores/as: corpo como apolítico e assexuado e corpo como matéria, silhueta que guarda a alma. Essas duas formas de concepções de corpo aparecem nos diálogos de forma sepa-

rada e mista. Mista quando um só sujeito apresenta várias compreensões ao mesmo tempo, indicando em alguns momentos uma certa confusão sobre o assunto.

No que diz respeito à relação entre corpo e educação, de acordo com as concepções de corpo dos/as professores/as do estudo, estes/as concebem um corpo assexuado, uma vez que tentam colocá-lo numa posição de neutralidade. O corpo, para os/as professores/as, vincula-se à sexualidade, numa perspectiva de matéria, como locus de sua manifestação, cumprindo a função de guardar a alma. Vejamos os significados atribuídos ao corpo:

*Eu vejo o corpo como elemento importante para essa questão dessa sexualidade. Porque é através do corpo mesmo que a gente vai se mostrar para o outro. Até você despertar numa pessoa interesse para dizer assim, ver o seu interior, primeiro você tenta mostrar o seu corpo, porque essa proximidade tem que se dar através do corpo. E esse corpo, a gente pode dizer que ele é muito valorizado ou desvalorizado porque a mídia apresenta aquele corpo escultural, aquele corpo que é o corpo olhado, é o corpo desejado. Mas eu ainda vejo o corpo, seria não o essencial, mas seria o cartão de visita. Seria aquela coisa que desperta mais no olhar. Isso eu vejo mais nos homens. Nas mulheres não, eu acho que as mulheres não valorizam tanto essa questão do corpo mesmo. Elas vão mais para a questão da sensibilidade, naquela questão que mulher é mais eivada de sentimentos. Então o corpo, para o homem, ele tem um sentido e para mulher eu vejo com outro sentido. Já para a mulher eu vejo o corpo como um convite. É tanto que a mulher ela não olha para o homem assim. Claro que a beleza também dele vai chamar a atenção, mas tem*

*outras coisas. Eu vejo assim: o corpo para o homem um sentido, para mulher eu vejo um outro sentido mais complexo. (Valéria)*

Para Valéria, falar do corpo remete à relação amorosa, na qual aos gêneros são atribuídos formas diferenciadas de compreensão do corpo. Para ela, homens e mulheres carregam valores diferentes no trato com o corpo do outro. O corpo é visto como sexual, com dualismo, havendo uma separação entre corpo e sentimento. Ela não expressa o pensamento de seu próprio corpo como lugar do vivido, da sua morada, como um corpo político que pensa, decide, age e que é produzido, também, historicamente. Embora reconheça toda uma produção midiática do corpo, o olhar dela está sempre fixado no outro. Sua importância, enquanto sujeito de um corpo político, parece ser inexistente. O corpo acaba cumprindo somente funções pragmáticas, a exemplo de um “cartão de visitas” para o outro, que, após recebê-lo, saberá valorizar o que tem na sua “essência”. A procura dessa essência parece estar vinculada a uma possível alma e não ao corpo. Acreditamos que o que somos está impresso no nosso corpo, não há como separá-lo. Somos sujeitos corporificados.

Como parte material da vida, o corpo é compreendido pelos/as outros/as professores/as como corpo biológico, para o qual os cuidados são necessários. Vemos tanto uma concepção higienista, muito propagada no século XX e em voga até os nossos dias, como também uma separação entre corpo e mente. Sempre que se fala em corpo, ele não exerce a função de locus, de morada e produtor de sentimentos, emoções, política e vida. Os/as professores/as referem-se ao corpo como coisa externa que apenas guarda algo e sua função consiste apenas em guardar e expressar sentimentos, deixando de ser um corpo político, como podemos observar nos fragmentos da fala a seguir:

*O corpo é a parte material da vida da gente. A gente tem que ter cuidado. Cuidados especiais, não é? Principalmente a higiene pessoal. E as prevenções de doenças que nesses cuidados especiais vem tudo. Inclusive o cuidado com as partes internas e externas do corpo. (Renata)*

*Corpo no sentido físico mesmo. O conjunto de nossos órgãos, dos nossos membros. (João)*

*Corpo é onde os sentimentos se expressam, é o conjunto de tudo que a gente precisa para viver, para se movimentar. É uma coisa particular também. (Giovanna).*

Para uma melhor compreensão do significado de corpo na mediação pedagógica dos professores/as, perguntamos como eles/elas lidam com o corpo dos/as alunos/as na escola e se a escola atua sobre os corpos dos sujeitos. Nesse sentido, apareceram as seguintes formas de compreensão do corpo na mediação pedagógica: castração dos corpos através da cobertura destes como forma de controle; corpo como pretexto para o trabalho com a higienização e a postura, expressando um conteúdo disciplinar; e indicação de uma problematização da relação disciplinar com o corpo. Vejamos:

*Na questão de corpo, as meninas tem hora que eu acho que eu pego muito no pé no sentido de que, na hora da educação física, quando elas vão pra aula tenta usar um short bem curtinho. Essas coisa assim que muitas vezes os meninos chegam para gente e diz: “ô professora, nas aula de educação física as meninas tem que estarem tirando a roupa dessa forma?” Então eu digo a elas: “A partir de hoje as meninas estão proibidas de virem com blusas tomara-que-caia para escola, na aula de educação física”. Aí eu disse: “sabe por quê? Pra evitar que aconteça isso”. Aí eu tomei essa atitude assim que é radical. Mas eu cuidei de uma questão do corpo das meninas. (Valéria)*

*Nos conteúdos a gente está sempre tratando dessa questão. E na prática, eu acho que só*

*com a merenda. Merenda quando é de qualidade é que a escola trabalha nesse sentido. Quanto à prevenção, a cuidados, a escola não faz essa parte. (Renata)*

*A gente não tem uma atividade assim muito direcionada para lidar muito com o corpo, o movimento, essa parte aí. Eu acho que atua pouco viu, porque a gente não pensa muito nisso. A própria estrutura, as cadeiras são horríveis para eles sentarem, a posição. A gente não liga muito com isso a parte corpo, se ele está se sentido bem ou não, tanto faz. A gente quer que ele esteja ali. (João)*

*Acho que sim. No que diz respeito talvez, não sei se educar ou reprimir, na forma de sentar. É uma educação. Porque, às vezes, eles sentam muito à vontade e eu reclamo que tem que corrigir a postura, de sentar e não colocar o pé em cima. Não sei se passaria por isso. Aqui a gente tem educação física. O professor já faz assim um trabalho é de corpo, de movimento. Mas assim de se perceber como corpo, eu acho que não, a escola não faz isso não. (Giovanna)*

A preocupação da primeira professora consiste na regulação do corpo nas aulas de educação física, quando controla e determina o tipo de vestimentas que devem ser utilizadas pelas meninas. O olhar de Valéria para o corpo de suas alunas centra-se na Educação Física. Historicamente, a Educação Física se constituiu em um dos campos de saber que toma o corpo como foco do seu agir. Guacira Lopes Louro afirma que:

*Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu 'corpo de*

*conhecimento' sem o corpo. No 'sagrado' campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso suspeitamos do corpo (GUACIRA LOPES LOURO, 2000, p. 60)*

Diferentemente do que pensam os/as outros/as professores/as, com exceção da última professora, a escola o tempo todo trabalha o corpo dos sujeitos, sejam alunos/as e/ou professores/as. A questão é que o trabalho passa despercebido, pois as estratégias de regulação e controle foram produzidas historicamente e, conseqüentemente, foram naturalizadas. O trabalho com o corpo revelado pelos/as professores/as volta-se para uma perspectiva de higienização biologizante e conteudista. Somente a última professora reconhece a função educativa da escola, atuando no corpo com disciplinamento e, também, a não percepção da escola com relação ao corpo.

## CAPÍTULO III

O PROCESSO DE  
PROBLEMATIZAÇÃO  
DAS CONCEPÇÕES  
DOS SUJEITOS

*Voltar ao meu corpo. Quando me  
surpreendo ao fundo do espelho  
assusto-me. Mal posso acreditar que  
tenho limites, que sou recortada e  
definida. Sinto-me espalhada no ar,  
pensando dentro das criaturas, vivendo  
nas coisas além de mim mesma.  
Quando me surpreendo ao espelho não  
me assusto porque me ache feia ou  
bonita. É que me descobro de outra  
realidade.*

(Clarice Lispector)

### 3.1 Problematização das concepções dos sujeitos

No livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, Edgar Morin (2004) nos convida a pensar a educação como enfrentamento de incertezas colocadas como desafios de um novo tempo. Desafios que exigem o ensino da compreensão como “obra para a educação do futuro” (EDGAR MORIN, 2004, p. 17). Para o autor, a ciência trouxe, ao longo do tempo, muitas certezas, suscitando ao mesmo tempo lugares de incertezas. Aprender exige a incerteza do conhecimento a partir do conhecido, dos paradigmas, das doutrinas e dos dogmas.

Nesse sentido, possibilitar um programa de formação de professores implica a compreensão dos diferentes valores, atitudes e comportamentos construídos historicamente, evidenciados pelos sujeitos durante o processo de formação sobre a relação gênero e educação. Nossa preocupação consistiu em negociar as concepções naturalizadas de gênero dos/as professores/as com a idéia de gênero como construção social. Para isso, utilizamos diferentes instrumentos didático-pedagógicos e o diálogo entre pesquisadora e sujeitos como mediadores do processo. Assim, o lugar da pesquisadora/formadora se constitui, inicialmente, como o da escuta e, conseqüentemente, o da problematização das questões que envolvem a relação gênero e educação no cotidiano escolar.

Na discussão sobre gênero, a principal unidade de análise que tínhamos é a que relaciona a prática pedagógica formativa com o papel da mediadora na identificação e problematização de concepções de gênero. Assim, neste capítulo, a função da mediadora foi analisada sob os seguintes pontos de vista: a natureza das relações na problematização das relações de gênero; e o papel da educação na construção das relações de gênero, mais especificamente, o papel da escola na educação formal.

### 3.2 A problematização da naturalização dos lugares atribuídos aos homens e às mulheres

Na natureza das relações de gênero, encontramos quatro tipos de concepções de gênero:

- a) a binária, apoiada no biológico e no divino; b) como dominação; c) como reprodução da dominação pela chave inversa; e d) como contradição.

Na concepção binária e dualista de gênero, sustentada nas perspectivas biológica e divina, professores/as analisam, a partir do filme *Sonho impossível*, as relações entre homens e mulheres nos espaços público e privado. Assim, fizemos a seguinte questão: Quais os lugares atribuídos aos personagens e por quê?

Professores/as através de um cartaz apresenta um trecho da música de Chico Buarque e fazem o seguinte comentário:

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
Me sacode às seis horas da manhã  
E sorri um sorriso sensual...

(Chico Buarque)

*A música retrata o dia-a-dia da mulher. Dia-a-dia de trabalho, de muitos afazeres e poucos prazeres. Ela trabalha fora, e a noite tem seus sonhos. Só é sonho mesmo. Prazer?...*

*E aqui a educação. Quem educa os filhos mais é a mãe. Então a mãe, a mulher é responsável por essa situação em não ensinar aos filhos pequenos a dividir as tarefas, sem ficar reproduzindo esse papel, esse mesmo modelo. O homem só fica com o lado bom, lado do prazer, da diversão, sempre sendo aquele que é servido e a mulher sendo aquela para servir, com muitas responsabilidades, com dupla jornada de trabalho, a educação dos filhos etc. (Giovanna)*

Pesquisadora - *O que você mais percebeu em relação à educação dos filhos? Há semelhanças, há diferenças?*

Giovanna - *A menina sempre ajuda a mãe a cuidar do bebê, a fazer alguma coisa, uma tarefa, as tarefas de casa, a fazer a feira e o menino sempre perto do pai, sem fazer nada.*

Percebemos uma contradição no discurso de Giovanna, quando responsabiliza a mulher pela reprodução dessa relação. Ao mesmo tempo que ela denuncia as relações de dominação de gênero como de ordem social, vincula a reprodução dessa relação à mulher, atribuindo mais uma vez, somente a esta, a tarefa de educação dos filhos.

Como momento importante, a mediação, inicialmente, deu-se mais, através dos materiais e de atividades didático-pedagógicas, que propriamente pela intervenção docente. Pela falta de experiência desta pesquisadora no trato com essas questões, tememos sobrepor a nossa concepção à do grupo em formação. Assim, optamos, nos primeiros encontros, por estabelecer um vínculo afetivo de confiança entre nós e o grupo, de forma que não houvesse omissão da questão em discussão.

Nos primeiros encontros, a tentativa de desconstrução de concepções naturalizadas de gênero foi mediada pelas próprias práticas do grupo através de interrogações e depoimentos sobre as relações existentes, o que permitiu a auto-reflexão sobre as relações de gênero. Assim, a intervenção aconteceu muito mais por meio de reflexões e problematizações, objetivando desconstruir concepções de gênero naturalizadas, que por proposituras sobre como trabalhar as relações de gênero na escola. Reconhecemos que poderíamos ter instigado mais o grupo a partir de interrogações como: quem são os responsáveis pela educação dos/as filhos? A reprodução de um modelo em que somente a menina contribui nas tarefas domésticas é de responsabilidade exclusiva da mulher? É justo atribuir somente à mulher

a educação dos/as filhos/as? Certamente, essas e outras questões poderiam ter sido mais evidenciadas nos encontros iniciais.

Num segundo momento, professores/as passam a questionar a concepção binária, tratando-a como dominação, a qual consideramos como um avanço para a compreensão das relações de gênero como construção social. Tal compreensão favorece o reconhecimento das relações de poder e de papéis sociais nessa construção. Vejamos:

*Mesmo que ela sonhe (a personagem sonha com a igualdade das relações) quando cai na real, reproduz tudo do dia anterior. Ela sonha, mas não se conscientiza (Eva)*

*Pesquisadora – Você falou sobre o modelo de família. Se você fosse listar o modelo de família, quais os modelos de família que você listaria, que você conhece, ou que percebe que hoje existe?*

*Eu me referi ao modelo de família tradicional: pai, filho, mãe. Mas a gente sabe que existem outros modelos, como eu tenho na minha sala de aula, por exemplo: avó e avô assumem os/as netos/as porque a mãe muitas vezes tem um/a filho/a e se separa. Mãe e filhos/as sozinhos/as é o que tem muito, tias, avós e mãe (Eva).*

Como vivência, professores/as apontam as mudanças nas relações, vinculando-as às necessidades da modernidade, as quais exigem outros modelos de homem e de mulher não mais atrelados somente às formas dominantes de gênero, expressas na crise do patriarcalismo. Como fenômeno global, essa crise, ocasionada pelo crescimento da economia informacional, transformações do processo de reprodução da espécie humana e pela luta do movimento feminista a partir da década de 60, provocou profundas mudanças na sociedade, impressas em todos os segmentos: político, econômico e cultural. Assim, o patriarcalismo revela-se na autoridade institucionalmente

imposta pelo homem sobre a mulher e filhos/as. De acordo com Manuel Castells (2002b, p. 169), “Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da reprodução, e do consumo à política, à legislação e à cultura”.

Os/as professores/as apontam a fragilidade do modelo de família patriarcal, admitem a existência de relações exercidas sobre o domínio masculino, ao mesmo tempo que as reproduzem a partir de dois momentos: quando a professora Valéria atribui o rendimento do orçamento doméstico à forma como administrado pela mulher, característica de competência dela, e quando expressa um desejo de relações invertidas em que o poder passa a ser exercido pela mulher. Assim, professores/as reconhecem a reprodução pela chave inversa, ou seja, pela inversão de lugares construídos socialmente para homens e mulheres. Embora essa seja, ainda, uma concepção equivocada, porque se trata de dominação, tal compreensão colabora para superação da dominação sofrida pelas mulheres. Vejamos:

*Como as colegas já falaram na vida moderna, com o corre-corre, esses papéis vão mudando e eu digo assim por experiência própria de uma quebra de regras. Logo quando me casei, começa assim: de tirar sapatos do marido, tudo sabe. Servir de tudo. Até porque casei naquele encantamento, e toda vez que chegava botava assim o pé e eu tirava o sapato dele. Aí eu disse para mim mesma: mas estou fazendo papel de idiota. Certo dia, quando chegou botou o pé aí eu botei o meu também. Se você não tirar o meu, eu também não tiro o seu, pronto. Quebrei. Nem ele tirou o meu, nem eu tirei o dele. Então essas quebras, a gente muda as coisas. (Valéria)*

A divisão sexual do trabalho nos remete ao conhecimento da disparidade salarial entre o homem e a mulher. Mesmo exercendo as

mesmas funções, historicamente há uma valorização do trabalho masculino como expressão de dominação. Estudos mostram que a rapidez da evolução das categorias profissionais “liberais/técnicas e administrativas/gerenciais” acentuou a desqualificação do trabalho feminino, representada pelo pequeno grau de exigência especializado pelo serviço. Nesse sentido, Manuel Castells (2002, p. 200) afirma que “[...] as mulheres ocupam cargos que exigem qualificações semelhantes em troca de salários menores, com menor segurança no emprego e menores chances de chegar às posições mais elevadas”.

Diante do exposto perguntamos: Porquê o salário da mulher torna-se mais rendoso? Quais as concepções que subjazem às atitudes de algumas mulheres em conceber a vida como sacrifício e renúncia aos prazeres cotidianos? A organização econômica representada pela mulher no filme se deve ao despreendimento da personagem na relação com o seu lazer, empregando seu salário nas compras domésticas. Diferente dela, seu companheiro recebe um salário superior, utilizando-o em seu lazer com os amigos. Como questionamento dessa relação de renúncia vivenciada por algumas mulheres, vejamos:

*Pesquisadora - Porque vocês dizem que o salário de vocês mulheres rende mais do que o dinheiro de seus maridos?*

*Valéria - Por experiência própria. Quando nós recebemos o salário não gastamos com farras e nem bebidas. O dinheiro vai para as necessidades. Eles são muito desorganizados, não sabem fazer render.*

*Irene – Mesmo aquele marido que não farra, não foi acostumado a administrar a casa, então não sabe gastar, se desorganiza. Gasta fora, se diverte de alguma forma. A sorte é que nós mulheres pegamos uma parte para as despesas do mês, aí fica mais fácil controlar.*

*Pesquisadora – Vocês acham justo abrir mão do lazer de vocês? Como é trabalhar somente para cumprir obrigações domésticas?*

*Valéria – Nós também temos o nosso lazer, só que é mais controlado. Não costumamos fazer tantas besteiras, apenas uma farrinhas e mesmo assim junto com eles.*

Como desejo de uma concepção de gênero mais relacional, questionamos a tendência da reprodução de relações patriarcais, representada pela disputa entre homens e mulheres no sentido de inversão dos papéis culturalmente atribuídos nas relações.

Com base nos depoimentos, trabalhamos no penúltimo encontro o filme: “Acorda! Raimundo... Acorda!”. Nossa preocupação consistiu em desconstruir a questão de gênero baseada na inversão de papéis, em que as mudanças das relações entre homens e mulheres se sustentariam a partir da opressão do homem pela mulher. Nesse sentido, é pertinente observarmos o seguinte diálogo;

*Pesquisadora: No filme vimos que os papéis foram invertidos. Será que toda essa discussão, que tivemos nos encontros, favorece a inversão de papéis?*

*João – Essa inversão nos leva a pensarmos se realmente esse é o modelo de família, porque os papéis desse filme são invertidos. Acreditamos no equilíbrio para que ambos estejam satisfeitos.*

*Pesquisadora - Eu pergunto ao grupo ainda. Essa perspectiva apontada pelo filme está de acordo com algumas leituras que fizemos sobre gênero, sobre sexualidade, e sobre corpo? É a mesma concepção? O filme está na mesma perspectiva?*

*Gefferson – O filme é importante porque estávamos comentando, voltou para o mesmo ponto. Para ele é a questão de perseguição. Nessa altura do campeonato, está na mesma relação. Um ser que é superior, só muda de identidade e o outro é submisso.*

Rafael – *É como ela falou. Essa relação não é interessante, nem para o homem, nem para a mulher. Só tem tido uma troca de papéis, numa tentativa de nivelar. Nessa tentativa é bom que haja o respeito maior, múltiplo, entre os dois. Acho que inverter os papéis não resolve a questão.*

Pesquisadora – *Como vínhamos lendo e discutindo a questão de gênero não passa por essa inversão. Inverter os papéis significa colocar a mulher no lugar da opressora. Isso não resolve nada, continua o acirramento das relações.*

*Essas diferenças que nós estudamos não têm que ser postas como negativas, como opostas, como ponto de brigas. A autora Simone de Bouvoau, uma francesa, coloca essa diferença entre homem e mulher como simbiose, como completude. Pensando assim vemos que os problemas se inscrevem nas diferenças. As diferenças existem, mas não devem ser pontos de conflitos.*

Rosa - *E essa diferença é que nos define!*

As relações de dominação inscritas nas diferenças biológicas entre homens e mulheres constituíram-se em uma das principais questões enfocadas durante a formação. Culturalmente, tornou-se comum em alguns discursos feministas a luta pela igualdade entre mulheres e homens, fato presente também nos discursos dos/as professores/as. Assim, trabalhamos no sentido de reconhecer a importância das diferenças entre homens e mulheres, no sentido de singularização dos sujeitos. A esse respeito, Guacira Lopes Louro (2001, p. 46), com base em Joan Scott, afirma: “a igualdade é um conceito político que supõe a diferença. Segundo ela [Scott], não há sentido em se reivindicar a igualdade para os sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos”. Para a autora, a luta deve ser pela equivalência entre os sujeitos. Compreender a igualdade na diferença representa a luta pela construção de relações democráticas, pela liberdade dos sujeitos

em fazer valer as diferenças de raça, aparência física, sexualidade, etnia etc.

Para conhecimento da compreensão de gênero dos/as professores/as, após as discussões realizadas no programa de formação, pedimos que expressassem como pensam gênero. Vejamos:

*Pesquisadora – Escolham um/uma colega e expressem nessa folha, através de um desenho ou uma outra forma, como vocês estão pensando o gênero hoje. A idéia que vocês tinham sobre gênero, continua? O que vocês poderiam acrescentar? Mudou alguma coisa? Se vocês tivessem que dizer a alguém o que é gênero, como vocês tratariam essa questão?*

*Marta – Coloquei gênero, homem e mulher. Conflitos. Depois que eu participei, é assim infelizmente, eu não sei se é infelizmente, certo? Os conflitos se agravaram. Aprendi uma coisa na igreja, aprendi uma coisa em casa, aprendi uma coisa na escola e há conflitos na educação dos meus filhos. E fica cada vez mais conflitante porque tenho que mostrar a bíblia. Na bíblia eles vêem um argumento que não gosta. Sabe assim complicou.*

*Pesquisadora – Que bom! Vejo o conflito como coisa boa. As mudanças parecem chegar quando entramos em conflito, quando questionamos, quando não temos as coisas como definitivas. Entrar em conflito é um momento de auto-reflexão. Acredito que o exercício do auto-conhecimento nos ajuda a crescer como pessoas.*

*Nesse caso de tabu das questões de gênero seja colocado pela igreja, pela família ou pela sociedade, o conflito nos faz questionar as relações que são*

*estabelecidas pelas instituições. Isso é muito bom, mostra que você está repensando algumas coisas.*

*Vânia – Eu fiz um cartão, você disse que tinha que dedicar a alguém. Então eu disse: não tem melhor formato que ser um cartão. Então eu coloquei que gênero é assim como as flores, certo? Então as flores brotam, então os gêneros em nossas vidas têm que brotar através de nossos sentimentos como seres humanos, como somos. As flores crescem, como tempos que cresce, mas crescer o que entre nós? Coloquei também que a flor reproduz e a gente tem que reproduzir amor. Quando a gente ama, primeiramente a nós. Coloquei que a flor murcha quando não temos esse bem dentro de nós.*

*Giovanna - Aos colegas de escola*

*Hoje ao final das discussões que envolveram filmes, livros, textos teóricos, pude compreender e entender melhor a questão do gênero não só na educação, mas na sociedade de um modo geral.*

*Compreendi que o conceito de gênero foi construído historicamente. Apesar das diferenças naturais, biológicas e afetivas entre os sexos, os papéis de homem e de mulher foram definidos ao longo do tempo. Esta relação sempre implicou em poder e dominação. O que se questiona não são as diferenças, elas existem claramente, mas a relação dos papéis e de poder. Não devemos como educadores/as reproduzir os preconceitos existentes, mas tentar respeitar as diferenças, questionar e nos posicionar como agentes que contribuem para a mudança de visão dessa relação. Não se trata de dar o poder a mulher e inverter a situação de dominação, mas trabalhar para que haja cooperação e respeito entre os sexos a fim de se conquistar uma harmonia de relacionamento – Aqui eu encerrei com um texto bíblico, ele diz assim (oralidade): “Criou*

*Deus o homem a sua imagem e semelhança, a imagem de Deus o criou, homem e mulher, os criou... E viu Deus tudo o quanto fizera e eis que era muito bom! (Gn.2)".*

*[...] é para crer na criação e aquilo que discutimos aqui que religião é um segredo, é claro que as interpretações que vimos em Jesus trouxe a libertação e a quebra de muitos fanatismos inclusive em relação ao sexo. Ele tratou a mulher, ele valorizou a mulher do seu tempo, muitos outros paradigmas ele quebrou. Então, as vezes, as pessoas têm um conceito errado, é claro que a religião durante muito tempo cooperou para essas diferenças, esses discurso, mas em Jesus há um texto Hebraico que não Judeus em Grego, falando da distribuição de raça, não há homem e nem mulher, todos são iguais perante Deus, o que devíamos entender é isso e alguma coisa da bíblia mesmo que são coisas que se você observar tem preconceito.*

Arelados/as às explicações biologizantes e naturalizadas, professores/as justificam as diferenças comportamentais entre meninos e meninas, homens e mulheres. Tratam os sujeitos a partir de um processo evolutivo, enfocando a genética como reprodução, independentemente da história. Assim, a espécie humana torna-se definida, independente de suas relações com o meio cultural.

Dois aspectos, apresentados pelos/as professores/as, que caracterizam o gênero como natureza é sua compreensão vinculada ao sexo e ao amor<sup>9</sup>, justificados como de ordem divina. Sob a ordem divina o homem e a mulher são evidenciados, a partir de um mesmo processo de maturação que as plantas. Nessa relação, sentimentos naturalizados vinculam-se a todas as espécies, compondo uma mesma ordem. Na relação com uma flor, o gênero possui as mesmas propriedades naturais, negando uma construção dos papéis sociais atribuídos aos sexos. Independente da cultura, homens e mulheres são obras divinas possuidoras de sentimentos naturalizados.

Como justificativa de uma presença não demoníaca, na formação biológica, psíquica e social do sujeito, professores atribuem comportamentos “inadequados” ao gênero como uma má formação genética, a exemplo do caso de uma judoca de Campina Grande/PB, que, caracterizada como hermafrodita, submeteu-se a uma intervenção cirúrgica para “escolher” sua identidade sexual.

Acreditamos que não é o sexo que define o sujeito, mas as marcas culturais que imprimem formas dominantes de ser masculinos e femininos. O problema consiste em saber quais os efeitos dessas marcas na vida dos sujeitos e como fazermos para diminuir e extinguir os preconceitos, desigualdades e injustiças sociais em torno de homens e de mulheres.

Assim, os depoimentos mostram que, ao mesmo tempo que os sujeitos tentam superar a dominação, experimentando um pouco o papel do dominante, como uma etapa da transformação até chegar uma concepção mais equilibrada, percebemos que boa parte da dificuldade de se problematizar se deve a uma formação cristã e o tratamento das questões de corpo, sexo e sexualidade como tabus. Nesse sentido, encontramos uma contradição entre uma concepção de gênero como construção social, a qual deveria ser explicada pela história, uma vez que, pelo mesmo sujeito, ela é explicada como da ordem do divino. A contradição se dá na medida em que teoricamente compreendem o gênero como construção social, mas não o significam como tal, estabelecendo relações a partir de perspectivas biológicas e

---

<sup>9</sup> Numa dimensão biológica da constituição do humano entre organismo e o meio, Humberto Maturana (2005) realiza uma discussão sobre a emoção como o elemento predominante na produção da linhagem hominídea. Do ponto de vista biológico, “[...] o amor é a emoção fundamental na história da linhagem hominídea a que pertencemos” (HUMBERTO MATURANA, 2005 p. 67). Segundo o autor, o amor é a emoção caracterizada pelo aceite do outro o qual o legitima na relação. Portanto sua negação apresentada pela rejeição, significada pela indiferença entre os sujeitos, aponta para a ausência da linguagem. A linguagem, assim, somente se estabelece a partir da coordenação de ações expressas pela comunicação entre os sujeitos, fundando o humano (HUMBERTO MATURANA, 2005).

por meio de tabus e da religião. Dessa forma, consideramos um meio avanço quanto às concepções dos sujeitos em relação à perspectiva de gênero como construção social.

### 3.3 O papel da educação na construção das relações de gênero

Como representação social, enfocamos a importância da educação na construção de relações entre meninos e meninas, homens e mulheres. Discutindo as relações de dominação de gênero e as responsabilidades das instituições no processo educativo dos sujeitos, realizamos a seguinte discussão, com base no filme “A cor púrpura”:

*Pesquisadora – Que tipo de mulher vocês vêem como a mais desvalorizada?*

*Renata – É a preta, a feia e a pobre. Eu digo hoje, ela própria se desvaloriza. Eu acho que essa desvalorização vem a partir dela mesmo. Ela mesmo começa a se desvalorizar porque ela é pobre, preta e feia. Porque é mulher.*

*Pesquisadora - Por que você acha que a mulher se desvaloriza?*

*Renata – Eu acho que a mulher se desvaloriza por que é a partir dela, ela mesma não se dá o valor e muitas vezes não luta pra que essa situação diminua. Pelo menos que ela se auto-valorize e a sociedade também. A tendência é a sociedade desvalorizar mais ainda. A relação que a gente tem com os pais dos alunos na escola, a gente quer conversar com uma mãe dar conselhos. “Eu não consigo não, não consegui, já sou assim, já nasci não vou conseguir mais...” Aí a gente, às vezes, até dizer que ela pode conseguir, ela mesmo renega. Tem uma mãe de aluno da gente que ela está encaixada, ela é preta, pobre e*

*feia. Alguém conseguiu que ela voltasse a estudar. [...] o marido se separou dela. E ela diz: agora eu estou livre, agora está na hora da liberdade. Agora ela tem outras companhias, ela foi ser alguém e está conseguindo estudar.*

Renata expressa a dominação apontando para uma concepção binária de gênero. Isto se evidencia quando ela questiona essa dominação, eximindo o homem da responsabilidade, não analisando historicamente o processo de construção do lugar social dessa mulher. Questiona a dominação, mas responsabiliza o sujeito que sofre a opressão. Tal compreensão expressa o poder ideológico na cultura; ou seja, a ideologia é apropriação de um discurso que é contrário ao próprio sujeito, fazendo-o vítima da reprodução do seu preconceito (ROBERTA MOTA ROCHA, 2002).

Renata discute a relação de dominação sofrida pela mulher como uma produção individual, sobre a qual a sociedade não tem responsabilidades. Vimos, anteriormente, que os sujeitos se constituem a partir de um outro coletivo. Logo, esse outro é construído mediante a cultura e as instituições. Como não considerar os estereótipos impressos na classe subalterna, na raça, na condição de mulher e na forma dos padrões dominantes de beleza? A história nos mostra que os sujeitos incluídos nesses marcadores sociais são, na sua maioria, culturalmente relegados pelo sistema social, ao começar pelas condições dignas de sobrevivência que são inexistentes. Certamente, o lugar dessa mulher citada por Renata não tem implicações apenas individuais, mas coletivas. Seu comportamento expressa uma baixa auto-estima, fruto, talvez, de uma história de discriminação pela sua condição de classe, de raça, de aparência física e de mulher. Mesmo sem conhecimento dos motivos que a levaram à mudança de comportamento, o fato de ter encontrado o seu valor, como fala Renata, evidencia, por outro lado, a sua implicação na vida enquanto sujeito histórico.

Diferente de Renata, Irene discute os lugares da mulher pobre, feia e negra com apropriação. Como revela o seu depoimento, alguns estereótipos foram vivenciados por ela, favorecendo-lhe a análise da

questão a partir de uma construção coletiva atrelada às instituições, apontando a importância destas e as responsabilidades dos sujeitos no processo educativo:

Essa desvalorização não vem dela, acho que vem das instituições que ela passa. A primeira instituição é a família que coloca na cabeça dela, da mulher, da menina que ela é diferente, que ela é submissa, que ela tem que fazer o trabalho de casa, que o menino não é para fazer o serviço de casa. A maneira da menina sentar tem que ser diferente, as brincadeiras são diferentes. Depois ela passa pela escola, a escola também reproduz isso, a igreja e por aí vai. Ela vai internalizando, desde pequenininha, esses conceitos, essa maneira de se comportar, essa maneira de ser. Até Celly, ela não sabia nem sorrir, por quê? Porque quando ela não foi ensinada a sorrir, ela não podia sorrir. Quando ela sorria, ela esboçava um sorriso e ainda cobria com as mãos. Foi aprendendo na marra, prendendo a mão dela, para soltar a boca até aprender a sorrir. Da mesma questão, a maneira de amar, de se achar bonita. Eu não sei. Eu, desde pequenininha, eu fui criada assim, desde pequenininha, era um pequeno monstro, era feia de doer, eu vendo minhas fotos, hoje eu nem acredito. Eu achava um terror, por quê? “Ah, Isabel é muito bonitinha”, que era minha irmã, que era bem gordinha, perninha grossa. Eu não, eu era graveto, um bichinho. Até hoje quando uma pessoa diz que eu sou bonita eu paro como se uma coisa entrasse dentro de mim, que não fosse próprio de mim. Eu não consigo me achar bonita. Hoje em dia eu me acho olhável, bonita? acho que não (Irene).

O depoimento de Irene constituiu um momento muito significativo para o grupo, colaborando para o repensar sobre os efeitos dos estereótipos e dos preconceitos na vida dos sujeitos. Como um

dos momentos mais significativos da formação, alguns professores/as lamentaram a difícil experiência de Irene, mas declararam a riqueza de sua história no tocante à necessidade dos educadores/as repensarem sobre suas atitudes e comportamentos nas relações com os/as alunos/as e pessoas. De acordo com elas/eles, geralmente, as relações com seus/suas alunos/as são estabelecidas de forma automática sem uma reflexão sobre as relações de dominação, as quais, muitas vezes, passam despercebidas pela sua própria naturalização.

Os dados apontam para uma construção individual de uma identidade de resistência através de uma auto-reflexão, a partir do outro. É, nesse sentido, que consideramos importante o papel da educação na relação com o gênero para a construção das identidades legitimadoras, de resistência e de projeto<sup>10</sup>. Através de suas experiências individuais, professores/as podem transformar identidades oprimidas em identidades transformadoras na medida em que lutam por justiça e igualdade das relações de gênero (MANUEL CASTELLS, 2002).

Nessa construção, chamamos a atenção para dizer que o outro, necessariamente, não tem que ser visto como negativo, mas como oposição que se completa, gerando assim uma simbiose, que se dá pela diferença e completude, pela reciprocidade das relações. Simone de Beauvoir (1980, p.12), discutindo a produção cultural da diferença entre homens e mulheres, afirma que:

[...] por bem ou por mal os indivíduos e os grupos são obrigados a reconhecer a reciprocidade de suas

---

<sup>10</sup> De acordo com Manuel Castells (2002), a *identidade legitimadora* é caracterizada pelas instituições dominantes as quais racionalizam e reproduzem a dominação; a *identidade de resistência* diz respeito ao processo de resistência contra as condições de opressão vivenciadas pelos grupos estigmatizados; e a *identidade de projeto* se dá quando os grupos estigmatizados se apropriam de condições culturais, construindo uma nova identidade, redefinindo seu lugar na sociedade e buscando transformação na estrutura social.

relações. Como se entende, então que entre os sexos essa reciprocidade não tenha sido colocada, que um dos termos se tenha imposto como único essencial, negando toda relatividade em relação a seu correlativo, definindo com alteridade pura? [...] não é o Outro que definindo-se como Outro define o Um; ele é oposto como Outro pelo Um definindo-se como Um. Mas para que o Outro não se transforme no Um é preciso que se sujeite a esse ponto de vista alheio. De onde vem essa submissão na mulher? (SIMONE DE BEAUVIOR, 1980, p.12)

De acordo com a autora, a submissão da mulher, como conhecemos, vem de muito longe. Historicamente, “[...] sua dependência não é consequência de um evento ou de uma evolução, ela não ‘aconteceu’. É em parte porque escapa ao caráter acidental do fato histórico que a alteridade aparece aqui como um absoluto”. (SIMONE DE BEAUVIOR, 1980, p.13)

Como instrumento ideológico na escola, portador de significados, trabalhamos as relações entre meninos e meninas a partir do livro “Menino brinca de boneca?” Como recurso didático, o livro de literatura, geralmente visto com neutralidade, é isento da responsabilidade do ensino de aprendizagens subjetivas, nesse caso, das relações de gênero, que são construídas, desde a infância, a partir do como pode e deve se comportar meninos e meninas. Vejamos:

*Pesquisadora – Vou lê esse livro para vocês referente ao assunto que estamos discutindo. Menino brinca de boneca? Quem conhece ou trabalhou esse livro na escola? Se trabalhou, como trabalhou? Se vocês fossem trabalhar como trabalhariam?*

*Renata – Eu peguei esse livro porque achei interessante também, porque quando nós não temos acesso a uma certa leitura sobre o tema, nós vemos as pessoas agirem diante das questões vivenciadas de maneira preconceituosa.*

*Na minha cabeça o que tem no livro está certo é a gente já vivencia. Tem coisinhas que a gente ainda não consegue colocar na cabeça da gente sem ter um pouquinho assim de preconceito, eu mesmo ainda tenho. Apesar que a gente ainda tem os preconceitos com o brinco, diz que é coisa de malandro, de mulher. Infelizmente, por mais que trabalhemos sobre isso no meu aluno: na questão do brinco que homem pode usar e o sistema? Quando ele chega lá fora, a sociedade vai dizer que ele não pode fazer isso ou aquilo. Ele vai ser discriminado, vai perder o emprego. E aí é o sistema? Essa mudança de paradigmas nesse sentido é muito difícil.*

*Rosa – Mas a questão é toda cultural. A própria sociedade foi construindo seus conceitos e preconceitos em cima de uma questão voltada pra educação.*

*Pesquisadora – Concordo que a mudança de paradigmas é difícil, mas eu pergunto: tais preconceitos não são criados por nós mesmos? É possível a quebra de padrões dominantes cheios de preconceitos? Acredito que nós educadores podemos ajudar a quebrar preconceitos na escola.*

*Renato, me parece que pelo que você colocou, as habilidades parece serem aprendidas, é isso?*

*Renato – Aprendidas, com certeza. Começa desde criança. o homem ele se cria justamente correndo, saltando, subindo em árvore. Querqueira ou não o homem ele tem um desenvolvimento físico mais estimulado (Renato)*

*Pesquisadora - Você acha que isso ocorre também no processo inverso?*

*Renato – Inverso como?*

Pesquisadora – *Nós estamos falando no desenvolvimento físico do menino que não ocorre na menina. Algumas dificuldades consideradas do universo feminino são vivenciadas também pelos meninos?*

Renato – *Eu acho que todo mundo tem um pouquinho das duas. Eu acho que não tem nenhum problema você ser ou Terezinha ou Gabriela. A questão é você procurar se dedicar, procurar escolher e se dedicar, escolher aquelas atividades que você tem mais habilidade. [...] então o ideal, eu acredito que seja dosar as crianças, no caso os pais uma coisa e outra.*

Roberta – *Se perguntarmos a uma menina o que quer ser quando crescer é difícil ela dizer que quer ser motorista, pilotar um avião ou um navio. Elas sempre dizem que querem ser cantora, modelo, atriz, bailarina. O homem não, o homem já diz: eu quero ser soldado, pilotar um avião. Então são interesses do sexo masculino e do sexo feminino.*

Pesquisadora – *Quais as causas que vocês vêem dos interesses diferenciados entre os meninos e as meninas? Ou melhor das identificações deles/as com coisas consideradas do campo masculino e do campo feminino?*

Roberta – *Eu creio que seja o nível cultural mesmo, uma questão de modelos.*

Pesquisadora – *a questão principal que devemos considerar é que, mesmo existindo as diferenças biológicas entre meninos e meninas e suas identificações como determinadas coisas, não podemos fazer dessas escolhas razões para discriminações e preconceitos. A diferença também é importante, é o que identifica cada pessoa.*

Com base nos depoimentos, professores/as atribuem à educação, à sociedade e à cultura, as formas dominantes de comportamentos atrelados aos meninos e às meninas, aos homens e às mulheres. Ao mesmo tempo em que reconhecem tal construção, apontam as instituições como responsáveis pelos padrões sociais. Vemos que há uma dificuldade dos/as professores/as em se responsabilizarem pela quebra de alguns padrões sociais. Ao que tudo indica, sentem-se impotentes diante de um sistema maior. Talvez tal impotência exista pela implicação desses sujeitos na crença dessas regras.

Como construção social, sabemos que os padrões são redefinidos de acordo com tempos históricos e novas demandas sociais. Portanto, os sujeitos são responsáveis pelas mudanças de paradigmas. Nesse caso, a escola precisa repensar seus valores, no sentido de proporcionar aos sujeitos formas mais democráticas de convivência social. O que não podemos é deixar de abrir espaços na escola para uma construção da cidadania, em nome de mecanismos de dominação utilizados socialmente. Por considerarmos a importância das regras e de limites favoráveis a uma convivência social justa, é que compreendemos a pertinência da negociação das relações entre os sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu atravesso as coisas – e no meio da  
travessia não vejo! – só estava entretido  
na idéia dos lugares*

*de saída e de chegada.*

*[...] então eu carecia de uma realidade no  
real, sem divago. Digo: o real não está  
na saída nem na chegada: ele se dispõe  
para a gente é no meio da travessia.*

(João G. Rosa, 1986)

Os estudos sobre gênero no Brasil foram incorporados, no final da década de 80. Inicialmente, de forma tímida, e depois, mais incisivamente, feministas utilizam o termo gênero como um constituinte das identidades dos sujeitos. Desde então, muitas são as discussões e produções teóricas realizadas em espaços acadêmicos, focalizando diferentes temas na relação com o gênero.

Como campo de teorização das relações entre homens e mulheres, a discussão sobre gênero preocupa-se em mapear a história de homens e de mulheres, a fim de problematizar as relações de dominação inscritas em torno das identidades dos sujeitos. De acordo com essa compreensão, as diferentes instituições e práticas sociais produzem e são produzidas pelos gêneros (GUACIRA LOPES LOURO, 2001).

As práticas e as instituições produzem os sujeitos, uma vez que a igreja, a justiça, a escola, a política, o governo e as práticas educativas de um modo geral são permeadas pelos gêneros. Dizemos que todas as instituições são generificadas, ou seja, constituem e são constituídas pelo gênero que, junto com outras marcas sociais (raça, etnia, sexualidade, aparência física e outros), produzem relações sociais.

Tal compreensão permeou este trabalho, no sentido de tanto conhecer como os professores pensavam/pensam as relações de gênero, como de problematizá-las através de uma formação continuada, objetivando uma compreensão, por parte do grupo, dos significados culturais produzidos em torno do gênero.

Na relação entre gênero e educação, a partir das entrevistas individuais, observações e encontros de formação, da perspectiva de parte dos sujeitos, os dados sugerem que professores/as concebem o gênero de forma naturalizada, sustentada por concepção binária e biológica de feminino e masculino. Um outro dado afirma que a ausência do gênero na escola é idéia de artefatos culturais escolares, professores/as e alunos/as assexuados, apontando para uma necessidade de sua aprendizagem de forma “correta”, através de uma possível preparação do professor. Analisando esse aspecto, vemos que o gênero poderia ser “ensinado” numa dimensão conteudista, como se os valores e as atitudes dos sujeitos na escola não fossem

componentes formativos. Ainda podemos analisar no discurso dos/as docentes um conceito de gênero, por um lado, pronto e acabado e, portanto, possível de ser tomado como conteúdo, enrijecido nos programas formativos; e, por outro, descolado da própria sexualidade do agente social: o professor no caso.

Ademais, a pesquisa aponta que, apesar de admitirem influências das relações de gênero nas dinâmicas da sala de aula e da escola, os sujeitos não as consideram objeto de ensino-aprendizagem, resultando na extração da subjetividade e da historicidade inerente ao currículo escolar, como uma produção de sentidos histórico e socialmente construída.

Desse prisma, a escola é pensada, pelos sujeitos, como espaço de transmissão formal de conteúdos disciplinares, em contraposição à concepção de escola como espaço generificado, apontando para uma perspectiva tecnicista de educação. Assim, a questão gênero é vista como uma aprendizagem curricular, através do conteúdo da língua portuguesa, encarada como um fato vivenciado na escola, de forma indireta, atrelada à relação ensino-aprendizagem de atividades didático-pedagógicas, representado pelo currículo prescritivo. Isto é, a aprendizagem de comportamentos, atitudes e valores de gênero não é contemplada como saber escolar, mas como uma aprendizagem do campo doméstico, necessária na escola, em favor de uma boa socialização entre os sujeitos.

Ainda a respeito do conceito de saber escolar e suas formas de ensino, um outro grupo de sujeitos aponta para uma perspectiva de ensino-aprendizagem do gênero na escola a partir da forma como as relações sociais são construídas, das atitudes dos agentes sociais. Mesmo sem muita clareza, como sugerem os dados no corpo do trabalho, esses sujeitos reconhecem a sua influência na construção de relações de gênero na escola, uma vez que admitem, como professores/as, contribui para uma formação sexista. Ao que parece, esses docentes têm uma concepção de saber escolar, de estratégias de ensino e de currículo mais alargada, porque contempla a construção de subjetividades no fazer docente.

É nesse sentido que necessitamos ver a escola não como um corpo neutro de conhecimentos e assexuada, mas como produtora de

ideologias que estão a serviço de diferentes visões de mundo e de sociedade. Como sociedade histórica pensamos e agimos sobre nós mesmos a partir das instituições, das relações de poder, da cultura, da política e da sociedade como um todo (MARILENA CHAÚÍ, 1981). Acreditamos que, por não ser neutra e assexuada, a escola deve trabalhar numa perspectiva que considere o sujeito como produto e produtor de relações sociais.

Desse modo, os sujeitos envolvidos no projeto educacional precisam pensar a escola como (re)produtora de idéias, de visões de mundo. Como instituição educativa, a escola forma sujeitos que, organicamente, produzem vida política. Isto é, o individual é político, e o político é individual.

Nessa compreensão, as atividades didático-pedagógicas prescritivas, bem como os discursos veiculados e os eventos informais desenvolvidos na escola são importantes instâncias formativas dos sujeitos, na sua relação política com a sociedade. Assim, professores/as, agentes sociais do fazer pedagógico, atuam sobre os sujeitos, inscrevendo os seus lugares a partir de suas identidades.

Na relação com a sociedade, professores/as compreendem o gênero a partir de novos espaços ocupados pela mulher socialmente, justificados pelas necessidades orçamentárias. Em decorrência do desenvolvimento de novas demandas e funções no mercado de trabalho, as quais implicaram a inclusão das mulheres, houve um redimensionamento das instituições sociais e das relações de trabalho. Implica dizer que tais mudanças podem não significar muitas conquistas no campo do gênero, no tocante à vivência de relações mais democráticas entre homens e mulheres, como apontam alguns dados revelados por Manuel Castells (2002) sobre a desvalorização do trabalho da mulher, explicitada no valor da remuneração do seu trabalho em relação às atividades exercidas pelos homens.

Nessa relação, novos espaços ocupados pelo homem não são evidenciados pelos/as professores/as. As conquistas aparecem somente como femininas, contrariamente, ao fato de que, sob certo ângulo, as mudanças ocorridas nas relações de gêneros beneficiaram homens e mulheres, no sentido de um alargamento de relações mais democráticas, embora, esta ainda seja uma grande luta.

ideologias que estão a serviço de diferentes visões de mundo e de sociedade. Como sociedade histórica pensamos e agimos sobre nós mesmos a partir das instituições, das relações de poder, da cultura, da política e da sociedade como um todo (MARILENA CHAUI, 1981). Acreditamos que, por não ser neutra e assexuada, a escola deve trabalhar numa perspectiva que considere o sujeito como produto e produtor de relações sociais.

Desse modo, os sujeitos envolvidos no projeto educacional precisam pensar a escola como (re)produtora de idéias, de visões de mundo. Como instituição educativa, a escola forma sujeitos que, organicamente, produzem vida política. Isto é, o individual é político, e o político é individual.

Nessa compreensão, as atividades didático-pedagógicas prescritivas, bem como os discursos veiculados e os eventos informais desenvolvidos na escola são importantes instâncias formativas dos sujeitos, na sua relação política com a sociedade. Assim, professores/as, agentes sociais do fazer pedagógico, atuam sobre os sujeitos, inscrevendo os seus lugares a partir de suas identidades.

Na relação com a sociedade, professores/as compreendem o gênero a partir de novos espaços ocupados pela mulher socialmente, justificados pelas necessidades orçamentárias. Em decorrência do desenvolvimento de novas demandas e funções no mercado de trabalho, as quais implicaram a inclusão das mulheres, houve um redimensionamento das instituições sociais e das relações de trabalho. Implica dizer que tais mudanças podem não significar muitas conquistas no campo do gênero, no tocante à vivência de relações mais democráticas entre homens e mulheres, como apontam alguns dados revelados por Manuel Castells (2002) sobre a desvalorização do trabalho da mulher, explicitada no valor da remuneração do seu trabalho em relação às atividades exercidas pelos homens.

Nessa relação, novos espaços ocupados pelo homem não são evidenciados pelos/as professores/as. As conquistas aparecem somente como femininas, contrariamente, ao fato de que, sob certo ângulo, as mudanças ocorridas nas relações de gêneros beneficiaram homens e mulheres, no sentido de um alargamento de relações mais democráticas, embora, esta ainda seja uma grande luta.

Conscientemente ou não, professores/as (re)produzem valores sexistas, portanto, inerentes ao gênero, suprimindo este tipo de saber em favor daquele mais valorizado no quadro dos saberes escolares, a exemplo do da língua portuguesa.

Assim, aparecem duas idéias sobre gênero: como não ensino, revelando uma neutralidade das relações, e como objeto de ensino, a partir de conteúdo prescritivo. Mesmo admitindo trabalhar gênero, os/as professores/as revelam não saber o como, expressando o desejo de transformar o ensino sobre gênero em ensino prescritivo.

Nessa sentido, encontramos uma contradição através da auto-reflexão sobre a concepção binária e a presença da dominação de gênero. Professores/as não conseguiram se apropriar, de fato, da concepção de gênero como construção, uma vez que a cristalização do tabu e da religião impedem uma análise que rompa com a idéia do divino e do sagrado. Há uma necessidade, quase que universal, entre os sujeitos, a de explicações do mundo através de uma natureza religiosa do homem, a qual expressa realidades coletivas (ÉMILE DURKHEIM, 1983).

Desse modo, professores/as justificam o gênero a partir de um sistema de idéias que, como representações coletivas, explicam as relações entre homens e mulheres a partir de sistemas de crenças diferenciados, os quais têm em comum representações fundamentais, com significações objetivas preenchendo as mesmas funções. Neste caso, explica-se o gênero na relação com o divino (ÉMILE DURKHEIM, 1983). As formas de ser homem e de ser mulher acabam sendo determinadas pelas crenças e valores atrelados a concepções religiosas que funcionam com um sistema de regras e proibições.

Como sistema rígido que explica o mundo por uma ordem divina, incômodos sobre gênero mostram os tabus que, incorporados pela cultura, impedem os sujeitos de pensar a sexualidade e o corpo fora das explicações religiosas. Como tabu, sua força vai se transformando ao longo do tempo, permeado pelas normas e costumes, transformando-se em lei. É a força de um hábito constituindo sua base própria não mais atrelada à crença demoníaca. (SIGMUND FREUD, 1913-1914).

A partir destes resultados, a importância do programa de formação se deu na medida em que ele favoreceu a ampliação das concepções de gênero, pela própria natureza das atividades que estão sustentadas por uma concepção de construção, permitindo a auto-reflexão coletiva dos/as professores/as sobre suas próprias concepções. Ou melhor, a auto-avaliação de um sujeito colaborou com a construção de concepções de gênero, uma vez que os sujeitos saíram pensando diferente sobre o objeto.

Compreendemos o programa como uma prática educativa, formadora de identidades de projeto e de resistência, permitindo aos sujeitos vivenciarem as situações de conflitos entre as identidades transformadoras e as identidades legitimadoras. A discussão coletiva, como espaço de acolhimento de homens e de mulheres, permitiu a auto-expressão que, como depoimento, pôde interferir no auto-conhecimento e conhecimento do outro.

Como construção de subjetividades no fazer docente, reconhecemos tanto a aprendizagem da pesquisadora com o processo de formação, como apontamos para a necessidade dos programas políticos de formação avançarem no sentido de traçar caminhos para análise de relações cotidianas de reprodução da dominação, de como o/a professor/a poderia construir essa noção de respeito ao outro. Mesmo reconhecendo a pertinência do conhecimento e da problematização das relações de gênero para as mudanças das concepções, consideramos importantes construções de modelos de análise de gênero no cotidiano escolar.

Comparando com outras teorizações, Wilma Coelho (2006) afirma ser este um dos campos pouco visitados, levando em consideração a quantidade do aporte teórico voltado para análise de problemas sobre avaliação, indicadores socioeconômicos, questões metodológicas e didáticas entre outras. Considerando que todas as teorizações objetivam trabalhar com a escola numa perspectiva de formação para a cidadania, estas parecem predominar como as mais importantes diante das questões de gênero, raça, sexualidade e credo (WILMA COELHO, 2006).

Esclarecemos que, mesmo diante da importância dessas teorizações, a questão gênero subjaz à produção do conhecimento,

considerando que o conhecimento e as práticas sociais são genericadas. Portanto, as relações estabelecidas entre o conhecimento, sujeitos e instituições engendram e são engendradas pelo gênero.

## REFERÊNCIAS

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana  
sempre.*

*Quem traz no corpo uma marca Maria, Maria mistura dor e  
alegria.*

*Mas, é preciso ter manha, é preciso ter graça.  
É preciso ter sonho sempre quem traz na pele essa marca.  
Possui a estranha mania de ter fé na vida*

Milton Nascimento

ACORDA, Raimundo, *Acorda! Roteiro e direção: Alfredo Alves. Produção: Ceta Imagem – Ibase e Iser vídeo. Sobre o cotidiano Doméstico de um homem que sonha exercer as funções femininas em sua casa. Baseado na novela de rádio de José Ignácio Lopes Vigil. mídia vhs (15 min).*

A COR Púrpura. Direção: Steven Spielberg. Georgia: Estados Unidos. :Warner Bros, 1985. Cenas: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 13, 14, 18, 20, 22, 26, 27, 31, 36, 37 e 38. (dvd) (154min).

APPLE, Michel W. Currículo e Poder. **Educação & Realidade**. Vol.14. n. 2, jul./dez.1989, p. 46-97.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BARROS, Regina Benevides Duarte. Pesquisa-Ação / Pesquisa-Intervenção. In: **Grupo: a afirmação de um simulacro**. São Paulo: PUC, 1994. Tese (Doutorado: Psicologia Clínica).

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BIAGIO, Rita. Meninas de azul, meninas de rosa. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. V. 40, p. 33-37, setembro de 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. (Org.). Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Constituição Federal. República Federativa do Brasil, 1988. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios. Brasília-DF.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo: In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CARLANDER, Ingrid. **As americanas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

CASTELLS, Manuel. Paraísos Comuns: identidade e significado na sociedade em rede. In: \_\_\_\_\_. **O poder da identidade. (A era da informação: economia, sociedade e cultura)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

\_\_\_\_\_. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família, economia sociedade e sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **O poder da identidade. (A era da informação: economia, sociedade e cultura)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Capítulo 4.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Crítica e sociedade. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

CIFALI, Mirelle; IMBERT, Francis. O interesse pedagógico. In: \_\_\_\_\_. **Freud e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1999.

COELHO, Wilma Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Editora Unama, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. In: \_\_\_\_\_ **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Tradução Áurea B. Weissenberg. Petrópolis, RJ: vozes, 1971.

FREUD, S. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1913-1914. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas das obras Completas de Sigmundo Freud - v. XIII).

\_\_\_\_\_. A Sexualidade Infantil. Rio de Janeiro: Imago, 1972. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas das obras Completas de Sigmundo Freud - v. VII).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. v. 1. A vontade de saber. 14. ed. Rio de Janeiro: Grauu, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

HÉRTIER, Françoise. **Masculino/Feminino**: o pensamento da diferença. Lisboa: Presença, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Magistério**: Identidade, história, representação. GEERGE – Gênero e Magistério. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Disponível em: < [http:// www. ufrgs.br/faced/geerge/ magister.htm](http://www.ufrgs.br/faced/geerge/magister.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2004.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001a.

\_\_\_\_\_. Guacira Lopes. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHIMIDT, Sarai. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. p. 69-73.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LUDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos Enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. UFMG, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Capítulo 1. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília-DF: UNESCO, 2004.

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola**: Fortaleza. UFC, 2002. Tese (Doutorado em Educação), Programa da criança remanescente à comunidade letrada. Universidade Federal do Ceará, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Marcos; SALGUEIRO, Bia. **Menino Brinca de Boneca?** Conversando sobre o que é ser menino e menina. Rio de Janeiro: Formato e Ltda, 1990.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. O corpo ainda é pouco... In: SCHIMIDT, Sarai. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p. 69-73.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. V. 20, jul./dez. 1995. p. 71-99.

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

SONHO Impossível. OSN Studio J.Trnky Nositil Rádu Práce. Filmave Laboratõre Barrondov Zavod Praha. Vídeo Escola. Realização Fundação Roberto Marinho, 1982 Desenho animado mudo. (vhs) (9 min).

TILLY, LOUISE A. Gênero, história das mulheres e história social. In: Desacordos, desamores e diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade: In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WERTSCH, James V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. In: \_\_\_\_\_. et all (Org.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto alegre: Art Med, 1998.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia. In: \_\_\_\_\_. **Democracia contra o capitalismo**: renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.