

**DIRCE MARGARETE GRÖSZ**

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO  
NO COTIDIANO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wivian Weller

**Brasília, março de 2008.**

**DIRCE MARGARETE GRÖSZ**

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO  
NO COTIDIANO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wivian Weller (orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Margaret Lopes  
Instituto de Geociências da Universidade Estadual  
de Campinas

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Botelho  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lúcia Maria Gonçalves de Resende  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília 31 de março de 2008

Ao Adriano...

Pelo amor que ultrapassa o tempo e com  
ele invade a eternidade.

Pela aprendizagem de uma sensibilidade  
que me impulsiona a amar de muitos jeitos  
e formas, mulheres e homens que se  
encontram na fronteira, sempre de partida  
para qualquer lugar em busca de múltiplos  
desejos e prazeres.

## AGRADECIMENTOS

Nenhum empreendimento é possível sem a colaboração preciosa daqueles e daquelas que nos estimulam e impulsionam para não desistir. Nos dois anos da trajetória específica deste trabalho, o apoio e a interlocução das mais diferentes pessoas me foi imprescindível. A algumas delas quero fazer um agradecimento especial, pela participação mais intensa nesta parte da minha história.

À Prof<sup>a</sup> Wivian Weller minha orientadora, paciente, compreensiva, generosa, carinhosa e justa. Agradeço-lhe imensamente seu apoio e a coragem por acreditar em mim.

Aos meus pais Egon e Sidonia, por acreditarem ser possível um mundo melhor e me ensinarem a sonhar.

À Prof<sup>a</sup> Nicolle Pfaff, atenciosa e paciente interlocutora, por me ajudar a ‘viajar’ mais confortavelmente com minhas incertezas.

À Rejanete, ao Edson e a Alinne, pela pronta atenção para revisão e paciente leitura antecipada e pelas valiosas sugestões que vieram a enriquecer este trabalho.

Às colegas e amigas Alinne, Nora e Carmen que dividiram a moradia comigo em alguns momentos durante a elaboração deste trabalho, pelo carinho, amizade e apoio de ‘família contemporânea’.

Aos professores e professoras, pela generosidade em atender prontamente ao convite para participar da pesquisa.

Às professoras e professores da UNB – Jacques Velloso, Albertina Martinez, Maria Abadia da Silva, Erasto Fortes, Lourdes Bandeira, Vamireh Chacon e Wivian Weller, pelas aprendizagens que me foram possíveis em vossas aulas.

Aos/às colegas de curso, pelo apoio, alegria, amizade, sonhos e angústias partilhadas.

Às colegas do Grupo de Pesquisa: Gênero, Raça e Juventude – GERAJU, pelas alegrias e aprendizagens partilhadas na organização dos eventos, dos estudos e seminários que realizamos.

Às colegas da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – PR, pela compreensão e solidariedade.

Às professoras da banca de qualificação e da banca examinadora, pelas considerações e atenção dispensada.

E a todas as pessoas que me escutaram, pacientemente, falar sobre a pesquisa, sobre as minhas dúvidas e angústias e que de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse possível. Meus agradecimentos.

GRÖSZ, Dirce M. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008.

## RESUMO

A presente pesquisa busca analisar as representações de gênero no cotidiano de professoras e professores que participaram, no ano de 2006, do curso Gênero e Diversidade na Escola, realizado pelo Governo Federal através da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, o Conselho Britânico e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Durante a pesquisa de campo foram realizados grupos de discussão com professores e professoras de distintas escolas e de distintas áreas do conhecimento com o objetivo de compreender, as orientações coletivas de professores/as sobre os significados de masculino e de feminino. Por outro, buscou-se analisar as representações sobre papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e como estas representações são constituídas e, por último, verificar como a temática de gênero é trabalhada no cotidiano das práticas pedagógicas da escola. Observou-se ao longo da pesquisa e da análise dos grupos de discussão que gênero é encarado como um conteúdo sobre o qual é preciso dar aula, não sendo percebido como um tema que está emaranhado nas tramas cotidianas dos discursos, códigos e regras da escola. As representações de masculinidade e feminilidade ora são compreendidas e percebidas como construções históricas e culturais, construídas e reiteradas segundo um modelo fixo destes significados ao longo da trajetória dos sujeitos, ora, estas representações são reforçadas pelos/as próprios/as professores/as na forma como compreendem seus alunos e alunas, quando se referem aos comportamentos e formas de expressão dos mesmos. Na prática pedagógica das escolas nas quais atuam os professores e as professoras entrevistadas, raça, etnia e sexualidade são as preocupações maiores, onde um recorte evidente da temática de gênero não é efetivado. A escola faz um trabalho pontual, aproveitando-se de ocasiões corriqueiras de acontecimentos e “brincadeiras” entre alunos/as para tratar das temáticas de raça, etnia, sexualidade e vez por outra gênero ou ainda por meio de palestras e projetos pontuais.

**Palavras-chave:** representação, masculino, feminino, gênero e professores/as.

## ABSTRACT

This research analyses the gender representations in the day-to-day of female and male teachers that, in 2006, participated in the course "Gender and Diversity in School", organized by the Federal Government in collaboration with the Special Secretariat for Policies for Women, Ministry of Education, Special Secretariat for the Promotion of Racial Equality Policies, British Council and the Latin American Center on Sexuality and Human Rights. During fieldwork, group discussions took place with female and male teachers of different schools and areas of knowledge with the purpose to understand the orientation of the group of teachers on the meanings of "masculine" and "feminine". Also, the goal was to analyze the representations about social roles attached to men and women, how these representations are constituted, and, finally, verify how the gender theme is dealt with in the daily pedagogical practices in school. During the research and the analysis of the discussion groups, it was observed that "gender" is treated as a topic that needs to be taught instead of being perceived as a theme that is already intertwined in the daily plots of the school's discourse, codes and rules. Representations on masculinity and femininity are, on one side, comprehended and seen as historical and cultural constructions, built and reinforced according to a fix model of these meanings throughout the subject's pathway; on the other side, these representations are reinforced by the fe/male teacher/s in the way they understand their male and female students, when the former refer to behavior and forms of expression of the later. In the pedagogical practice of the schools, where male and female teachers were interviewed, race, ethnicity and sexuality are the main concerns, and the evident focus on the theme of gender does not happen. The school develops a focused work and takes advantage of everyday occasions and "games" among the fe/male students, or yet lectures and specific projects, in order to treat the themes of race, ethnicity and sexuality and, here and there, gender.

**Key words:** representation, masculine, feminine, gender, fe/male teachers

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

DITEC – Departamento de Infra-estrutura Tecnológica

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Presidência da República

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SEED – Secretaria de Educação à Distância

SPM – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 TEORIA DE GÊNERO NA ESTEIRA DA TRAJETÓRIA DO FEMINISMO .....	13
1.1 Escola - Uma Instituição que Fabrica Corpos e Mentes .....	20
1.2 Gênero e Educação .....	22
2 APORTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS .....	29
2.1 A Sociologia do Conhecimento e o Método Documentário de Interpretação .....	31
2.2 Grupos de Discussão .....	33
3 OUVINDO PROFESSORAS E PROFESSORES: O CAMPO DA PESQUISA .....	37
3.1 O Trabalho de Campo .....	37
3.2 Gênero e Diversidade na Escola .....	38
3.3 Campo da Pesquisa – Arquitetura da Sua Realização .....	40
3.4 Sobre os Grupos de Discussão .....	43
3.5 Ouvindo Professoras e Professores .....	44
3.6 A Escolha da Profissão de Professora e de Professor .....	47
4 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO DE PROFESSORAS E PROFESSORES .....	54
4.1 A Escola Pelo Lado de Dentro .....	54
4.1.1 O Feminino e o Masculino Dentro da Escola .....	60
4.1.2 Representações de Masculinidade e de Feminilidade no Comportamento de Alunos/as ..	74
4.2 Relações de Gênero Percebidas Fora da Escola .....	86
4.3 Representações de Gênero na Teia de Articulações .....	99
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA E GÊNERO .....	107
5.1 A Escola Sinceramente Se Não é em Um Projeto Não Trabalha .....	107
5.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN .....	115
5.3 Verdades e Perigos na Educação Sexual e Gravidez Juvenil – Um Caso à Parte .....	122
6 NOTAS CONCLUSIVAS .....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	143
ANEXOS .....	147
Anexo I – Tópico guia com questões para o grupo de discussão .....	147
Anexo II – Questionário .....	148
Anexo III – Organização temática dos grupos de discussão .....	149
Anexo IV – Códigos utilizados na transcrição das entrevistas .....	153

## INTRODUÇÃO

Ao analisar como as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos sexos e como as relações de gênero são construídas, Guacira Louro, em seu texto “O Gênero da Docência” questiona qual seria o gênero da escola, uma vez que as instituições e as práticas sociais não somente fabricam sujeitos, mas também são elas próprias produzidas – *engendradas* – por representações de gênero, como também por representações sexuais, étnicas, raciais, geracionais, dentre outras (LOURO, 1997, p.88). Compreender como é tecida esta trama de articulações de poder é tarefa perspicaz, uma vez que o processo de “fabricação” dos sujeitos é contínuo e de forma muito sutil, quase imperceptível.

Foi a minha inquietação e meu entusiasmo em relação às questões de Gênero e Educação, que me trouxeram até aqui. Ao longo de minha trajetória profissional como professora de alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental; como militante do movimento de mulheres trabalhadoras rurais; e como gestora pública em diversas instituições educacionais, esses questionamentos me acompanhavam e me provocavam. E eles continuam a me intrigar. Tenho a necessidade de compreender como a instituição escolar, uma das principais responsáveis pela construção de conhecimentos pode, subvertendo a ordem, constituir um modelo pedagógico que desestabiliza os arranjos sociais e institucionais e que cristaliza e provoca desigualdades ao mesmo tempo em que propõe um modelo que considere as diferenças sem, contudo, instituir hierarquia, discriminação e exclusão.

Verificar a desigualdade entre homens e mulheres instalada e instituída em diversos espaços da sociedade, como um produto das relações de poder, significa considerar as diversas representações e significados de masculinidade e feminilidade que constituem os sujeitos e através dos quais são constituídos. As instituições sociais estão implicadas nesta teia de produção e reprodução de representações.

Na educação verificamos que o acesso à escola de meninos e meninas está equiparado. Percebe-se, inclusive, que ao final dos ensinos Fundamental e Médio as matrículas de mulheres superam as de homens. Segundo dados do INEP, em 2003 a matrícula feminina no Ensino Médio é de 54% e a masculina 46%. Na Graduação a matrícula feminina, em 2005, foi de 55,9% e de 44,1% a masculina, configurando um índice superior de matrículas femininas em quase 12 pontos percentuais. Permanece, contudo, uma grande diferença nos percentuais das matrículas por sexo nos diferentes cursos. Segundo Ristoff (2007), os cursos com maiores

porcentagens de matrículas femininas, no ano de 2005 foram Pedagogia (91,3%), Letras (80%) e Enfermagem (82,9%), enquanto os cursos com maior índice de matrícula masculina neste mesmo ano concentram-se em Ciência da Computação (81,2%) e Engenharia (79,7%). Esta marcada diferença de escolha entre áreas de atuação profissional é certamente consequência de uma socialização diferenciada de homens e mulheres (GODINHO, 2006). Nos cursos de Mestrado no Brasil, Velloso (2001) constata que nas áreas de Biologia, Lingüística, Letras/Artes as matrículas femininas giram em torno de 70%, enquanto que o reduto das matrículas masculinas se encontra nas Engenharias.

A escola, os/as professores/as, e os/as responsáveis pelo currículo encontram-se diante do desafio de trabalhar estas questões, sem reforçar o que está colocado como modelo e referência, sem continuar a tratar o diferente como estando à margem, como desviante, como estranho, tampouco invertendo os pólos ou pautando-se em modelos binários e opostos. O desafio que se coloca para os profissionais da Educação consiste em um exame detalhado das formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas, compreendendo que os discursos, os códigos e as representações atribuem significados aos corpos e às identidades.

Meu interesse nesse estudo sobre as representações de gênero no cotidiano dos professores e das professoras é o de compreender como estes/as profissionais percebem estas representações na vida cotidiana e nas práticas pedagógicas da escola. Além disso, interessa-me compreender como as representações são constituídas e se constituem e quais as estratégias adotadas com o intuito de provocar reflexões e operar mudanças a partir das salas de aula e das práticas pedagógicas da escola. Este estudo envolveu professores e professoras que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola, realizado pelo Governo Federal no ano de 2006, com o intuito de realizar uma formação continuada de profissionais da educação nas temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual.

O primeiro capítulo deste trabalho traz um panorama histórico da construção do conceito de gênero, seus pressupostos teóricos e tensões na formulação do mesmo, tanto dentro da academia, como no âmbito do movimento feminista. Na segunda parte do capítulo, discute-se a relação existente entre gênero e educação, considerando-se a legislação pertinente, documentos sobre a política educacional brasileira e a formação de professores/as.

O segundo capítulo situa a presente pesquisa no campo dos estudos feministas pós-estruturalistas e apresenta os aportes teóricos metodológicos, ancorados na sociologia do conhecimento e no método documentário de interpretação.

No terceiro capítulo, serão descritas as etapas da pesquisa de campo, bem como os procedimentos utilizados na coleta do material empírico, além das considerações

metodológicas e a análise sobre as orientações coletivas dos/as professores/as na escolha da profissão do magistério.

O quarto capítulo analisa as orientações coletivas ou representações de professores e professoras sobre as relações de gênero no cotidiano da escola, sobretudo nas práticas dos/as professores/as e na postura dos/as alunos/as. Na segunda parte deste capítulo, será analisada a visão dos/as professores/as sobre as representações sociais e construção do masculino e do feminino em outros espaços da esfera pública, ou seja, fora da escola.

O quinto capítulo dedica-se à análise das estratégias adotadas pela escola no sentido de incluir a temática de gênero nas práticas pedagógicas, considerando as orientações da política educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que, entre outros, introduziu a educação sexual no currículo escolar.

As considerações finais trazem uma espécie de síntese das principais discussões dos/as professores/as, analisadas conforme as bases teóricas selecionadas neste trabalho. Acredito que este estudo traga mais questionamentos e inquietações do que afirmações conclusivas. No entanto, creio que os questionamentos e as incertezas apontam para uma reflexão mais atenta e vigilante que pode contribuir na indicação de caminhos para compreender melhor como são constituídas as relações de gênero dentro das escolas e que medidas devem ser adotadas, sobretudo na formação de professores/as.

## 1 A TEORIA DE GÊNERO NA ESTEIRA DA TRAJETÓRIA DO FEMINISMO

As palavras, assim como as idéias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história, afirma Scott (1995). Logo, a palavra gênero é um conceito que está ligado intrinsecamente à história do movimento feminista. Para melhor compreender como o conceito de gênero foi construído ao longo da história deste movimento, vamos resgatar o processo, os momentos, as tensões e formulações teóricas, que ainda não se encontram acabadas, já que estão em permanente transformação, pois gênero não é um todo unificado e acabado.

O conceito de gênero se desenvolveu no marco dos estudos da mulher, compartilhando vários dos seus pressupostos, e começou a ser usado em um sentido literal como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos. As feministas estadunidenses foram as primeiras a utilizar o termo gênero para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, rejeitam o determinismo biológico e enfatizam o aspecto relacional por entenderem que homens e mulheres são compreendidos em termos recíprocos e que não se poderia entender qualquer um dos sexos por um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p.72).

Contudo, foi a partir da conceituação de Gayle Rubin que o conceito de gênero começou a difundir-se com força total a partir da publicação do ensaio *O Tráfico das mulheres: notas sobre a economia política do sexo*, no ano de 1975. Rubin definiu o sistema sexo/gênero como o conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e nas quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas (PISCITELLI, 2002, p.17).

As referências ao feminismo como movimento social organizado são localizadas no Ocidente, no final do século XIX, sendo o movimento sufragista pela extensão do direito ao voto às mulheres o responsável pela visibilidade para as manifestações contra a discriminação feminina na virada para o século XX. O movimento sufragista ficou conhecido posteriormente como a “primeira onda” do feminismo, trazendo como objetivo, além do direito ao voto, reivindicações ligadas à organização da família, à oportunidade de estudo e acesso a determinadas profissões pelas mulheres. Nota-se que estas reivindicações estavam ligadas mais intensamente aos interesses das mulheres brancas e de classe média (LOURO, 1997, p.15).

No final dos anos 1960 inicia-se a “segunda onda” do feminismo. Além das preocupações sociais e políticas que o feminismo já trazia no seu bojo, sua atenção também se voltava para as construções teóricas propriamente ditas. É no debate travado entre as estudiosas e militantes de um lado e seus críticos/as de outro, que será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, *loc.cit.*).

Surge, a partir de então, os estudos da mulher, os quais, em um primeiro momento, foram levados para o interior das universidades pelas militantes feministas com o propósito de tornar visível o que fora ocultado ao longo da história, ou seja, a segregação social e política a que as mulheres são historicamente submetidas. A segregação social e política sofrida pela parcela feminina da população, conseqüentemente, tornaram invisíveis as mulheres como sujeito – inclusive como sujeito da ciência (*op.cit.* p.17).

Assim, as mulheres foram gradativamente rompendo o espaço privado (doméstico) que os discursos de então caracterizavam como o “verdadeiro universo” da mulher e foram ocupando os espaços públicos. Principalmente as mulheres da classe trabalhadora e camponesa, que exerciam atividades fora do lar, suas atividades, no entanto, quase sempre eram rigidamente controladas e dirigidas por homens (como o são ainda hoje) e, geralmente, representadas como secundárias e de apoio, como: assessoria, auxílio, atividades voltadas para a assistência, o cuidado com crianças e idosos e com a educação. As características destas ocupações, bem como a ocultação do rotineiro trabalho doméstico, passaram a ser observadas pelas estudiosas feministas e pelas mulheres dos movimentos sociais. Elas observaram igualmente a ausência feminina nas ciências, nas letras e nas artes. (*op. cit.* p.17).

Neste momento e em muitas universidades foram criados grupos ou núcleos de estudos sobre a mulher. Algumas vezes, estas organizações acabavam por se tornar guetos dentro das instituições, já que as discussões relacionadas às questões da mulher eram relegadas única e exclusivamente a estes espaços e a estes grupos, ficando a margem da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico (LOURO, 1997, p.18).

Os estudos sobre a mulher tiveram segundo Louro (1997), o mérito de transformar as esparsas referências às mulheres apresentadas até então como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina – em tema central. Levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do ambiente doméstico e dos sentimentos.

Fazer da experiência das mulheres um ponto de partida significa também partir de suas linguagens e criar novos conceitos. A pesquisa feminista trazia percursos novos que ajudavam a entender a experiência das mulheres, quer no sistema de relações cotidianas estabelecidas na sociedade, quer usando das suas próprias reflexões e linguagens, diferenciando-se da perspectiva da pesquisa de um observador ou observadora distante, que assume um papel de árbitro neutro e objetivo sobre a produção do conhecimento a partir da investigação científica. Em nome da neutralidade o/a observador/a que no decorrer de seu trabalho pouco relata sobre o processo de pesquisa, os obstáculos, os imprevistos, os sentimentos, escondendo até a si mesmo e seu pertencimento de gênero (TERRAGNI, 2005 p.143).

Segundo Scott (1995), a tentativa das historiadoras feministas em procurar formulações teóricas para explicar a subordinação das mulheres tem pelo menos duas razões: primeiro os estudos de caso da história das mulheres parece exigir uma perspectiva sintética que possa explicar as continuidades e descontinuidades e dar conta das persistentes desigualdades, assim como de experiências sociais radicalmente diferentes. Em segundo lugar, os estudos sobre a história das mulheres conseguiam provocar o reconhecimento da história, mas as mulheres permaneciam confinadas ou relegadas a um domínio separado uma vez que esta história diz respeito à família e ao sexo e, portanto, deve ser analisada separadamente da história política e econômica.

Ao mesmo tempo em que o pensamento feminista produzia estudos e pesquisas que conferiam visibilidade à condição subordinada da mulher em relação ao mundo masculino, questionava o suposto caráter natural desta subordinação. Neste trabalho, pautado pelas reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos questionava-se ao mesmo tempo as raízes culturais desta desigualdade. Os estudos da mulher criaram um sujeito político coletivo – as mulheres – e apontaram estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas dessa subordinação (PISCITELLI, 2002, p.10).

As diferentes correntes de pensamento que se desenvolveram a partir dos anos 1960, principalmente nos Estados Unidos e Inglaterra, apresentam diferenças na percepção das origens e causas da opressão, como também diferentes mecanismos considerados apropriados para livrar-se dela.

Para algumas vertentes do feminismo socialista, as causas originais da opressão das mulheres estão na divisão da sociedade em classes sociais baseadas na propriedade privada, ou seja, as formas de opressão sexual, tais como as formas de parentesco e a família teriam uma base material na estrutura de classes. A solução para a eliminação da opressão da mulher

estaria na organização de uma sociedade sem classes, como por exemplo, uma sociedade socialista (PISCITELLI, 2002, p.10).

Scott (1995) e Louro (1995), no mesmo sentido de Piscitelli (2002) argumentam que na “tradição marxista”, a causa da opressão das mulheres é de cunho histórico e exige uma explicação “material”. A opressão está pautada no conceito dos sistemas duais (capitalismo e patriarcado), como nos modos de produção, onde a sexualidade e a família são produtos, em última instância, das relações de produção, portanto com causalidade econômica (SCOTT, 1995, p.78). Inicialmente, os problemas debatidos nesta posição teórica foram: a rejeição do essencialismo dos/as que sustentavam que a reprodução biológica determinava a divisão sexual do trabalho sob o capitalismo, a não consideração da reprodução nas discussões dos modos de produção e o reconhecimento de que os sistemas econômicos não determinavam de maneira direta as relações de gênero.

A transformação da sociedade sem distinção de classe e de sexo, plenamente igualitária, dependeria da superação do capitalismo, e, conseqüentemente, do patriarcado. Na concepção marxista, como podemos verificar, o conceito de gênero é tratado como um subproduto de estruturas econômicas e não tem um *status* analítico independente e próprio.

Peters (2000), referindo-se à “tradição marxista”, denominada por ele de teoria de “feminismo socialista ou marxista”, afirma que o fundamento básico desta teoria pressupõe que a posição das mulheres em relação aos homens é conseqüência das pressões do capitalismo e de uma situação determinada pela família, que se configura em uma relação restrita à organização do trabalho. A partir desta visão, os papéis de gênero são contingentes, ou resultado do sistema e não são assumidos como causa de desigualdade.

Outras vertentes do feminismo socialista criticam estas premissas, ao demonstrarem que as hierarquias de gênero persistem em países de regimes socialistas e apresentam uma articulação do capitalismo com o patriarcado, considerando produção e reprodução como igualmente determinantes e como causas originais da opressão feminina (PISCITELLI, 2002, p.10).

Já o “feminismo radical” assim definido por Peters (2000) representa a vertente teórica que explica a subordinação das mulheres pela necessidade masculina de dominar. São dois os pontos centrais nesta concepção: a reprodução da espécie humana e a sexualidade. A reprodução da espécie humana à qual a mulher é aprisionada constitui-se em fonte de dominação e a libertação da mulher, então, só seria possível com a eliminação dos corpos femininos como agentes da reprodução da espécie. Por outro lado, para MacKinnon, a objetivação sexual seria o processo primário de sujeição das mulheres na compreensão de

uma das vertentes teóricas do patriarcado sendo o ponto central da dominação da mulher a sexualidade da mesma. Para a mulher libertar-se seria necessário expressar as experiências da objetivação da sua sexualidade e compartilhá-las com as demais para constituir uma compreensão de identidade comum entre as mesmas (*apud* SCOTT, 1995, p.77).

Piscitelli também concorda que para o feminismo radical as origens da subordinação feminina estão localizadas no processo reprodutivo, sendo que as funções reprodutivas femininas aparecem no cerne da desigualdade social. Piscitelli também chama a atenção para esta linha de pensamento, a condição compartilhada pelas mulheres, e da qual deriva a identidade entre elas, está ancorada na biologia e na opressão por parte da cultura masculina (2002, p.12).

A teoria sobre as relações de gênero com base na teoria do patriarcado apresenta alguns problemas, conforme critica Scott. O patriarcado ao questionar as desigualdades entre homens e mulheres não articula estas desigualdades com outras, como as de raça, classe e geração. A análise desta teoria pauta-se ainda na diferença física entre os sexos, como única variável que assume um significado e um caráter universal, fixo, imutável, permanente, sem nenhuma perspectiva de construção social ou cultural.

Assim como a teoria do “patriarcado”, o “feminismo radical” também apresenta a questão da sexualidade como ponto central, quando afirma que a mulher para se identificar como mulher e ser identificada como tal, no grupo de mulheres necessita excluir o masculino da definição de *self*, ou seja, pressupõe uma cultura feminina, e em certa medida, a exclusão da cultura masculina. Esta posição para muitas feministas impossibilita relações heterossexuais. Para o feminismo radical as diferenças sexuais são constituídas na biologia e nas experiências de vida, não assumem que a opressão da mulher é uma construção cultural e nem que possa resultar de fatores econômicos.

Em uma outra corrente denominada “feminismo cultural” (pós-estruturalista) as preocupações fundamentam-se em sistemas de significado cultural, mesmo reconhecendo a importância das estruturas sociais (questão central para as feministas socialistas), acredita-se que os problemas estruturais são muito mais profundos porque estão contidos na linguagem. É através das formas da linguagem e do discurso que se reproduz o significado cultural criado e a essência do gênero se localiza nas relações de poder (cf. PETERS, 2000, p.248).

Estas diferentes perspectivas analíticas são fonte de debate e polêmicas, mas também se constituem em motivações e interesses em comum entre os/as estudiosos/as do tema. Aos poucos seus estudos foram para além das descrições minuciosas sobre a situação de opressão e subordinação da mulher, e passaram a trazer explicações para esta subordinação.

Em cada uma destas filiações teóricas, usualmente se reconhece uma causa central para a opressão feminina e em decorrência se constrói uma argumentação que supões a destruição dessa causa central como caminho lógico para a emancipação das mulheres.

Acreditamos que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que efetivamente irá constituir o que é feminino e masculino.

A categoria mulher, já não dá conta de abarcar a complexidade das relações sociais, fazendo-se necessárias outras articulações para explicar a desigualdades de gênero. É necessário refletir sobre como as relações desiguais são constituídas entre os sujeitos, produzidas e reproduzidas, direcionando o olhar para as assimetrias entre as diferentes mulheres, considerando classe, raça, origem e geração. Compreender o feminino e o masculino constituído pela cultura, história e linguagem e como são estabelecidas as relações de poder entre os sujeitos nas diversas instituições da sociedade é um olhar cada vez mais apurado para a complexidade da teoria de gênero.

Neste sentido, Nancy Fraser, traz uma concepção bifocal de gênero pautada na “teoria crítica do reconhecimento”, que incorpora uma política cultural da diferença e uma política social da igualdade, considerando que a justiça exige reconhecimento e redistribuição (2001, p.246).

Na concepção bifocal de gênero, Fraser preconiza a necessidade de políticas de reconhecimento e de políticas de distribuição conectadas, uma vez que os movimentos sociais perderam a centralidade do conceito de classe, e mobilizam-se ao redor de eixos de diferença inter-relacionados por mudanças culturais e mudanças econômicas. Neste sentido, Fraser apresenta duas concepções de injustiça: uma sócio-econômica, enraizada na marginalização econômica, exploração e privação; e a outra cultural e simbólica, exemplificada pelo desrespeito, pelo não reconhecimento e pela dominação cultural. A solução para ambas as injustiças seria distinta. Para a injustiça econômica a solução seria a redistribuição das relações de poder político e econômico e para as injustiças culturais a solução estaria nas mudanças culturais e simbólicas, que por sua vez, exigem reconhecimento. As políticas de redistribuição e de reconhecimento ao mesmo tempo em que se fazem necessárias, parecem apresentar fins contraditórios. Enquanto a redistribuição tende a minar a diferenciação promovendo a homogeneidade, a política do reconhecimento tende a promover a diferenciação.

Pessoas que estão sujeitas a injustiças, tanto culturais como econômicas, necessitam tanto de reconhecimento como de redistribuição, o que leva a uma tensão e a um dilema entre

os dois tipos de reivindicações. Este dilema é analisado por Fraser, considerando tipos ideais de coletividade como classe operária, sexualidades menosprezadas, gênero e raça. A classe operária e as sexualidades menosprezadas são coletividades que se encontram nos extremos do espectro conceitual classificatório, onde facilmente são identificados com justiça de redistribuição ou de justiça de reconhecimento.

A classe operária explorada se organiza em torno de reivindicações de ordem sócio-econômica, ou seja, de redistribuição, enquanto as coletividades representadas pelas sexualidades menosprezadas (homossexuais – gays e lésbicas), sofrem injustiças de ordem cultural, homofobia e heterossexismo, sendo a solução para estes da ordem de políticas de reconhecimento. Nenhuma das duas coletividades apresentadas está sujeita a injustiças exclusivas de raiz econômica ou cultural-valorativa, mas o núcleo maior de injustiça se encontra em um dos pólos, enquanto a outra é decorrente desta.

Analisando gênero e raça, Fraser as denomina como “coletividades ambivalentes”, são modelos híbridos que combinam características de classe explorada com as de sexualidade menosprezada, nenhuma destas injustiças é efeito indireto da outra, ambas são primárias e originais (2001, p.259). Gênero e raça sofrem de injustiças econômicas e culturais, portanto, necessitam de diferentes soluções: distributivas e de reconhecimento. Suas implicações igualmente são distintas.

O dilema redistribuição/reconhecimento se apresenta para as feministas na luta simultânea para abolir diferenciação de gênero e valorização da especificidade de gênero. As soluções para este dilema apresentado por Fraser seriam os “remédios” afirmativos e os “remédios” transformativos. Os remédios de redistribuição afirmativos associados historicamente ao Estado do Bem-Estar Social e os de reconhecimento afirmativos associados ao multiculturalismo dominante que promovem a diferenciação entre grupos existentes. Os remédios transformativos são associados a desconstrução, desestabilizando as identidades e diferenciações de grupos, permitindo re-agrupamentos futuros, conseqüentemente mudando a percepção sobre a individualidade. Segundo a autora, a meta em longo prazo seria a constituição de uma cultura na qual dicotomias hierárquicas de gênero seriam substituídas por redes de diferenças cruzadas, múltiplas, fluídas e não massificadas (*op.cit.* p.276).

Este é um panorama resumido da construção do conceito de gênero com as suas diversas perspectivas analíticas. O emprego contemporâneo desse conceito nas pesquisas é hoje muito mais complexo e diferenciado do que no início do movimento feminista. O olhar sobre a escola como instituição que ‘fabrica’ corpos e mentes deve ser realizado a partir dessa

complexa relação que envolve a desconstrução de modelos vigentes sobre o feminino e o masculino.

### 1.1 ESCOLA – UMA INSTITUIÇÃO QUE FABRICA CORPOS E MENTES

A instituição escolar, desde o início da sua história no Brasil, surgiu para acolher algumas e não todos as pessoas. Ainda dentre as pessoas que tinham acesso à escola havia uma distinção que separava adultos e crianças, católicos e protestantes, meninos e meninas e pobres e ricos.

Mesmo que na atualidade esteja garantida a universalização do acesso à escola para todos e todas, esta instituição através de sua forma de organização, seus currículos, prédios, regulamentos, avaliações, e professores/as, explícita ou implicitamente produz ou reproduz diferenças entre os sujeitos. As diferenças podem produzir desigualdades, no momento em que são percebidas ou entendidas como ‘anormais’ dentro de uma compreensão de sociedade ‘normal’. Para Foucault (1979) a normalização é um complexo conjunto de processos envolvidos na definição de normas modernas de autodisciplina, racionalidade e instrumentalismo. Processo este, sustentado por Foucault dependente de uma definição do outro como anormal – doente mental, delinqüente, criminoso, histérico entre outros (FOUCAULT, 1979 *apud*, CARLSON e APPLE, 2003, p.25).

A escola de certa forma é uma instituição normalizadora da era moderna. Encontramos nela o poder normalizador na classificação, divisão e rotulação de alunos e alunas em aprendizagens normais e anormais, estudantes de educação regular ou especial, responsáveis ou irresponsáveis, dedicados e não dedicados. No discurso e na prática, ao construir estes dualismos, a escola está produzindo cidadãos e cidadãs instrumentais e conformistas. Classe, raça e gênero são marcadores sociais que provavelmente são identificados como o outro, o anormal. São dualismos que participam da construção de relações de poder extremamente desiguais nesta sociedade (CARLSON e APPLE, 2003, p.26).

Ao longo da história da humanidade, foi construída uma “naturalidade” sobre modos diversos de compreender e lidar com o tempo e o espaço. O espaço da casa ou da rua, permissões para sujeitos transitarem em alguns espaços e em outros não, falar ou não falar, saber o que é bom ou ruim para alguns e para outros, decisões sobre o tempo que importa (o da vida ou depois dela), estes fatos mesmo sendo “culturais”, são concepções aprendidas e

interiorizadas pelas pessoas tornado-as “naturais”. No processo de “naturalização” destas concepções, as instituições da sociedade como a igreja, família, estado, meios de comunicação e a escola contribuem com suas regras para que estes fatos culturais sejam “naturalizados” (LOURO, 1997, p.60).

A “naturalidade” construída impede muitas vezes uma observação acurada no interior das escolas das pessoas que convivem nestes espaços, como estas se agrupam e se movimentam etc. Observamos que os meninos parecem ‘precisar’ de mais espaço que as meninas, que as meninas são mais calmas que os meninos. Consideramos de alguma forma que estes comportamentos estão inscritos de algum modo na “ordem das coisas”. Os seres humanos vão internalizando os seus lugares ao longo da sua vida e os marcadores sociais de classe, raça, etnia, sexualidade e gênero estão implicados em cada construção e aprendizagem. Um aprendizado eficaz, de forma sutil, em um determinado ritmo e postura parecem entrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que estes reagem e constituem suas identidades “escolarizadas” (*loc. cit.*).

Na escola se aprende a ouvir, a calar, a falar, e a preferir. Aprende-se também quem pode falar e onde pode falar e sobre o que se pode falar. Todos os sentidos são treinados para que se reconheça o que é bom e decente e se rejeite o que não é bom e indecente. Os antigos manuais dos colégios imprimiam de forma muito densa e particular comportamentos, jeitos de andar e de falar. As marcas da escolarização se inscreviam nos corpos dos sujeitos e continuam imprimindo sua marca distintiva, através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes (*op. cit.* p.61).

Diferentes mecanismos e dispositivos escolares são utilizados no processo da ‘docilização’ ou ‘disciplinamento’ dos corpos dos sujeitos escolarizados. Conforme registra Cardoso (2002) os simples pareceres descritivos nas avaliações de alunos/as prescrevem lugares de gênero. Nas palavras da autora:

O discurso da tecnologia avaliativa constitui-se num espaço de produção das ‘diferenças’ de gênero. Esse discurso institui e demarca lugares do feminino e do masculino, de um e de outro matiz. [...] esse discurso institui relações de poder-saber que tecem os matizes femininos e masculinos (p.73 e 74).

Assim, também, Carvalho (2004) descreve uma dificuldade apresentada por parte das professoras que participaram de uma pesquisa realizada pela autora que está relacionada à dificuldade de estabelecer critérios de avaliação precisos que separem com clareza problemas

disciplinares de problemas de aprendizagem. Os/as alunos/as indicados por elas para reforço, por exemplo, em sua maioria eram meninos negros.

As práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizadas precisam ser alvo das atenções e de desconfiança, ou seja, daquilo que é tomado como “natural”. Questionar não só o conteúdo ensinado, mas também a forma como é ensinado e qual é o sentido que os/as alunos/as dão ao que aprendem, atentar para o uso da linguagem procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que freqüentemente a linguagem carrega, e institui, constitui tarefa essencial (LOURO, 1997, p.64).

De acordo com Louro, a linguagem é uma forma perspicaz, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades:

Ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, porque ela nos parece, quase sempre muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (1997, p.65)

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pela ocultação do feminino, mas também pelas adjetivações diferenciadas que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre os gêneros e determinadas qualidades, atributos ou comportamentos. Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, é perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir ou por não poderem ser nomeados (*op. cit.* p.67).

## 1.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO

Políticas públicas para uma educação não sexista e não discriminatória integram a agenda de luta e a pauta das mulheres brasileiras desde as reivindicações ao acesso das mulheres às salas de aula do Brasil colônia; época na qual as mulheres eram impedidas de freqüentar os bancos escolares para sua alfabetização e ‘letramento’.

Posteriormente, surgiram as escolas diferenciadas para meninos e meninas onde os conteúdos ensinados a ambos eram distintos: direcionando cada qual para ocupar um espaço e

um papel social específico na sociedade. As mulheres eram educadas para serem boas donas de casa, esposas, mães e professoras.

Nos dias atuais a reivindicação se pauta não mais pelas escolas diferenciadas para homens e mulheres e nem pelo acesso igualitário à escola pelos sexos. Antes sim, pauta-se pela necessidade de políticas públicas que consideram a desigualdade de gênero que se perpetua no currículo oculto da escola, nos materiais didáticos, na formação inadequada ou inexistente de professores/as na temática de gênero, na análise da trajetória de permanência e aprendizagem de homens e mulheres nas escolas em todos os níveis de ensino, entre outros.

Analisando as duas últimas décadas do século XX, é possível perceber que a temática de gênero começa a aparecer no cenário das políticas públicas. Analisando a legislação educacional brasileira, é possível observar, em um primeiro momento, que gênero aparece de forma oculta, mais voltado para o direito das mulheres subentendido como uma questão de direitos humanos, como na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Já no Plano Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais as relações de gênero são vistas como referências fundamentais para a constituição da identidade das crianças. É necessário considerar que as duas últimas décadas do século XX, no Brasil, são politicamente distintas entre si, sendo que a década de 1980 se caracteriza pela abertura democrática do país, quando as eleições diretas e a elaboração da Constituição em 1988 representam o marco do processo da redemocratização e da garantia dos direitos sociais e individuais (VIANA, 2004, p.82).

A década de 1990 traz reformas políticas de ajuste econômico e os direitos sociais sofrem inflexão. Nesta mesma década, ocorrem também reformas educacionais enquadrando-se nas políticas sociais neoliberais, ou seja, ao mesmo tempo em que se procura obter ganhos de qualidade, procura-se restringir o uso de recursos públicos. As reformas incidiram sobre várias dimensões do sistema educacional: legislação, financiamento, organização das redes, currículo, material didático, formas de participação da comunidade, maior autonomia das unidades escolares, aperfeiçoamento de professores/as, informatização, introdução de sistemas de avaliação, entre outras (ROSEMBERG, 2001 p.515).

No cenário internacional, segundo Fúlvia Rosemberg (2001), o debate sobre as relações de gênero voltou-se para a discriminação contra as mulheres. A Assembléia Geral das Nações Unidas adotou, em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança. Nessa convenção o UNICEF elege a “menina” como prioridade de suas ações para a década de 1990. Os argumentos dos organismos internacionais para os investimentos na educação de meninas e de mulheres apresentam uma matriz de produtividade econômica, redução da fertilidade,

melhoria da qualidade de vida, desenvolvimento de políticas públicas e melhoria dos indicadores estatísticos desagregados por sexo. Apoiando-se em Cortina e Stronsqui (2000, p.1), Rosemberg afirma que a bandeira da educação das mulheres para reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável é levantada por uma tríplice aliança: organizações multilaterais (UNICEF, UNESCO, UNIFEM, Banco Mundial), movimento de mulheres e governos nacionais (*op.cit*, p. 516).

Segundo Viana (2004, p.89) ao analisarmos as legislações brasileiras referentes à educação nestas últimas décadas – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional da Educação – podemos verificar três características distintas da forma como as questões de gênero são tratadas:

- a linguagem utilizada;
- a questão dos direitos, na qual ‘gênero’ pode estar subentendido;
- a forma desvelada, mas ambígua – onde ‘gênero’ não faz parte da apresentação geral do documento, mas aparece, mesmo que timidamente, em alguns tópicos.

A linguagem utilizada na legislação, para nomear os indivíduos de ambos os sexos, é a forma masculina, sem fazer menção aos direitos entre ambos os sexos, na perspectiva de construir novos significados para a prática social livre da ideologia androcêntrica (*op.cit.*, p.90).

Outra característica da forma como as relações de gênero aparecem na legislação diz respeito aos direitos do ser humano como no Artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal, no qual a questão de gênero não aparece de forma explícita, mas pode estar subentendida e de forma velada na referência aos direitos.

No Plano Nacional da Educação é possível observar uma referência a gênero, ainda que ambígua, pois em seus objetivos não há nenhuma menção. O Plano orienta-se pela Constituição Federal quando se refere à igualdade de direitos, sem distinção de raça, cor, idade ou sexo. Gênero aparece com maior nitidez nos tópicos específicos do Plano Nacional de Educação. Como exemplos podemos citar os tópicos que tratam do Ensino Fundamental, especificamente a avaliação do livro didático, que traz como critério a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzem estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (p.44).

No tópico sobre a Educação Superior, as diretrizes curriculares orientam a inclusão de temas relacionados às temáticas transversais, como gênero, educação sexual, entre outros, na formação de docentes. No item sobre o financiamento da Educação Superior, o plano estabelece a inclusão de questões relevantes para a formulação de políticas de gênero nas

informações coletadas anualmente por meio de questionário Anexo ao Exame Nacional de Cursos (p.68 a 70).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais demonstram zelo e cuidado com muitos aspectos relacionados aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares. É dada maior ênfase a gênero nos volumes denominados “temas transversais”, sendo de fato explorado no tema da orientação sexual quando alerta que o tratamento a ser dado a esta temática não se restringe a um trabalho terapêutico, mas deve enfatizar “dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade”. Ainda, propõe três eixos para nortear a intervenção do professor: “corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids” (PCN, v.8, p.35 *apud* VIANA, 2004).

As questões de gênero na legislação educacional brasileira aqui analisadas permanecem no discurso geral sobre direitos e valores, o que pode contribuir para que o tema permaneça velado no cotidiano da escola, não se tornando tema de discussão e reflexão na elaboração do projeto político pedagógico da escola. Pode também não ser considerado na formação de professores/as nas formações continuadas, ou mesmo nos cursos de formação de professores/as nas instituições de Educação Superior (*op. cit* p.101).

No ano de 2004 o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD. Na sua apresentação, no portal do Ministério da Educação, não existe nenhuma referência a gênero como sendo tema de sua responsabilidade dentro da estrutura do Ministério. Os temas apresentados como de sua competência são: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial.<sup>1</sup>

A legislação educacional brasileira é tímida quanto à preocupação em garantir que o sistema educacional considere as relações de gênero como elemento fundamental na discussão das estruturas da desigualdade na qual a sociedade está constituída, e, conseqüentemente, esta timidez é refletida também no cotidiano da escola.

A escola no seu conjunto – corpo pedagógico, alunos/as, espaço físico, projeto político pedagógico, currículo, materiais didáticos – parecem reproduzir a falta da centralidade nas discussões de gênero no cotidiano de sua prática pedagógica, assim como a própria legislação educacional e os documentos que orientam as escolas na implementação destas temáticas no seu trabalho cotidiano.

---

<sup>1</sup> Consulta feita ao endereço eletrônico [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), em 29 fevereiro de 2008.

Analisando o desempenho escolar de alunos e alunas nas avaliações realizadas pelas escolas e nos dados estatísticos produzidos pelos sistemas educacionais, podemos perceber que a trajetória de ambos é diferenciada. Quanto ao acesso à escola formal no Brasil, podemos constatar que esta ocorre de forma igualitária para ambos os sexos. No entanto, existem mecanismos que, por outro lado, fazem com que as mulheres permaneçam mais tempo na escola do que os homens, e, por outro, conduzem à “escolhas” diferenciadas nos cursos superiores.

Carvalho (2003) realiza algumas reflexões em torno das explicações que freqüentemente aparecem em pesquisas e em conversas nas escolas sobre as dificuldades de aprendizagem de meninos e meninas e como estas explicações se traduzem no processo de avaliação. Quanto aos meninos, observando seu atraso escolar, a primeira tendência é atribuir este descompasso e desempenho inferior dos mesmos ao trabalho infantil, quando a Organização Internacional do Trabalho – OIT ao apresentar os dados sobre trabalho infantil afirma que dois terços das crianças que trabalham são do sexo masculino, não questionando, no entanto, a participação das meninas no trabalho doméstico e suas conseqüências para a escolarização das mesmas. As explicações sobre um melhor desempenho, ou maior permanência na escola pelas meninas, seria pela sua facilidade de adaptação à escola e pelo seu comportamento, pois sendo mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras e caprichosas, características dadas pela socialização primária realizada pela família, diferentemente dos meninos, que são mais indisciplinados e desorganizados. Estas explicações contribuem para criar uma determinada imagem de masculino e feminino.

Outra explicação para a qual Carvalho (2003 p.190) chama a atenção é a constatação de que meninas ficam confinadas em casa, seja pelo trabalho doméstico ou pela educação em que a família restringe a sua circulação; enquanto os meninos saem para jogar futebol e empinar pipa, contribuindo para uma visão positiva da escola como espaço de socialização e de lazer pelas meninas. As mulheres estariam ainda mais conscientes da necessidade da sua escolarização como fator fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, já que este é mais exigente para elas do que para homens.

Interessante observar que os problemas e as explicações para as diferentes trajetórias remetem à família ou ao trabalho e nunca se encontram na escola. Professores e professoras são eximidos desta ‘culpa’ e não se cria uma possibilidade de reflexão sobre a responsabilidade da escola diante desta situação, questionando, por exemplo, qual a atitude de educadoras e educadores quanto às relações de gênero nas salas de aula, no pátio, no recreio,

no tratamento de meninos e meninas, e de como são formados, constituídos e aprendidos os modelos de feminilidade e de masculinidade pelos alunos e alunas (*op. cit.* p.190).

Podemos perceber que não existe suficiente clareza sobre os motivos das trajetórias e desempenhos diferenciados de meninas e meninos nos espaços da escolarização formal. O que podemos afirmar é que a temática de gênero não está suficientemente presente nas discussões, formação e planejamento pedagógico das escolas e de seus profissionais.

Atualmente a escola já não pode deixar de considerar a diversidade, quando os sujeitos e os grupos sociais até então silenciados começam a ganhar visibilidade como protagonistas de suas próprias organizações em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade e de etnia, e questionar o centro construído e materializado pela cultura masculina, branca, ocidental, heterossexual. Além de questionar, passam a desafiar e contestar o que parece ser natural, universal e “normal” (LOURO, 2005, p.42).

Para educadores e educadoras estes questionamentos se constituem em um desafio constante, pois eles passam a não mais contar com referências seguras e direções claras parecendo que todas as certezas que os/as professores/as tinham até então são agora substituídas por muitas dúvidas. Segundo Louro essa situação pode provocar duas opções de ação para os educadores e educadoras: uma é a imobilidade quando tentam buscar alguma certeza e estabilidade no passado capaz de dar sentido mais permanente e universal à ação; a outra, é assumir a possibilidade de que todas as certezas são questionáveis, admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições, sem a pretensão de apresentar soluções definitivas e estáveis e sim trabalhar com respostas provisórias, múltiplas e localizadas para as situações que se apresentam no cotidiano da escola, quanto à sexualidade, raça e gênero nas diversas formas que os sujeitos se apresentam (*op.cit.*).

O problema que se apresenta para a escola, para os/as professores/as e para o currículo consiste em encontrar uma forma de trabalhar estas questões de forma a não reforçar o que está colocado no centro como modelo e como referência, perpetuando o tratamento dispensado ao diferente como estando à margem, como desviante, como estranho; nem invertendo os pólos, nem se pautando por modelos binários e opostos. A conduta mais recomendável seria o exame das formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas, a compreensão dos discursos, dos códigos e das representações que atribuem significado aos corpos e às identidades. Para tanto, é necessário que os/as educadores/as compreendam como o discurso constitui conceitos e significados de pessoas. De acordo com Louro:

Para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, de que forma currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui (2005, p.47).

Significa, portanto, assumir que a diferença sempre se constitui em uma relação, o que pressupõe necessariamente uma reflexão sobre as relações entre sujeitos e grupo, analisando conflitos, disputas e jogos de poder historicamente implicados nestes processos. Também significa admitir que todas as posições (de centro, de margem, de fronteira) podem se mover e que nenhuma é natural ou estável e que as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. Este é um desafio colocado para a educação, uma vez que não se dispõe de referências ou de tradições para lidar com estas novas situações que já não podem ser ignoradas (cf. LOURO, 2005, p.48).

## 2 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A presente investigação sobre as representações do masculino e do feminino na visão das professoras e dos professores que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola tem como objetivos: analisar as orientações coletivas de professores/as sobre os significados de masculino e de feminino; analisar as representações sobre papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e como elas são construídas; e, por último, verificar como a temática de gênero é trabalhada no cotidiano das práticas pedagógicas da escola.

A pesquisa aqui apresentada situa-se no campo dos estudos feministas pós-estruturalistas e da pesquisa qualitativa que, conforme Denzin e Lincoln (2006, p.36), enfatizam os problemas encontrados no contexto social, respeitando sua lógica, considerando a eterna incapacidade de representar plenamente o mundo da experiência vivida.

Escolho trabalhar com a abordagem qualitativa pela natureza da investigação que me proponho a realizar, uma vez que o estudo empreendido busca compreender o modo como a experiência social é criada e como essa experiência adquire significado. Estes significados são estabelecidos em processos e dificilmente poderiam ser medidos, assim como as relações causais entre variáveis. Parto também do pressuposto de que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada, que localiza o/a observador/a no mundo.

Proponho-me a estudar orientações coletivas, percepções de professores e professoras, práticas pedagógicas na perspectiva de gênero e, sobretudo na visão, na reflexão e na fala destes/as profissionais, compreendendo como estas percepções se desenvolvem no cotidiano das escolas. Neste sentido, o pressuposto é produzir conhecimento a partir da análise das experiências de professores/as às quais tive acesso durante a realização do trabalho de campo. E, ainda, por me considerar uma pesquisadora feminista, que acredita na possibilidade de fazer ciência sob um ponto de vista feminista e de considerar que o conhecimento sempre é localizado e parcial considerando a categoria gênero com a sua ampla e vasta construção teórica. Neste sentido, passo a algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa feminista ao longo da história.

As contribuições pós-estruturalistas e pós-modernas vêm no sentido de que qualquer olhar sobre o mundo social sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, de gênero, de classe social, da raça e da etnia, e que, portanto, as observações são situadas socialmente nos mundos do/a observador/a e do/a observado/a e entre estes mundos (*op.cit.* p. 33).

Para o/a pesquisador/a situado/a biograficamente, a diversidade e o conflito sempre caracterizam a investigação qualitativa. Terão, portanto, que fazer suas escolhas paradigmáticas conforme suas crenças e sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser interpretado e estudado. Por outro lado, a pesquisa qualitativa feminista acompanha as discussões teóricas e epistemológicas da pesquisa qualitativa como um todo, no campo das ciências sociais desde a década de 1970, momento em que as pesquisadoras feministas iniciam suas primeiras discussões com objetivos de emancipação e paridade; quando o positivismo ainda era paradigma dominante, prevalecendo um modelo de produção do conhecimento a partir de efeitos e condições causais (TERRAGNI, 2005, p.143). Desde o início do século XX as teorias interpretativas vinham sendo desenvolvidas e a partir dos anos setenta surgem algumas correntes importantes e que se complementam às teorias feministas, a saber: a etnometodologia, que tem como seus principais autores Garfinkel e Cicourel (*apud* COULON, 1995); a teoria crítica de Adorno e Habermas (*apud* FREITAG, 1990); e a análise do discurso.

A crítica feminista não surge só no mundo acadêmico. O seu aparecimento se deve mais ao movimento de mulheres que naquele período desenvolveu sua autoconsciência e um novo modo de olhar e entender as relações pessoais e políticas entre as mulheres. As estudiosas feministas, freqüentemente comprometidas com o movimento feminista, vivem um conflito de um duplo pertencer: um em relação ao mundo tradicional do saber científico, com todo seu aparato conceitual, métodos, formas de poder; e outro, ao movimento de mulheres com sua radical e insistente prática de denunciar as formas de opressão na crítica às formas de homologação e cooptação ao mundo masculino (MIES, 1983 *apud* TERRAGNI, 2005, p.143).

Olesen (2006, p.219), afirma que a pesquisa qualitativa feminista, além de ser emergente, é diversificada e com reais possibilidades de constituir-se uma pesquisa para as mulheres e não simplesmente sobre as mulheres, ou seja, que possa não somente contar as experiências das mulheres, mas, a partir destas experiências, indicar caminhos para a superação da condição de opressão, apontar ações e políticas que transformam a sociedade na perspectiva do olhar, do sentimento, do desejo, do agir, e da reflexão das próprias mulheres. Uma investigação dialética que possui diversas visões que se fundem para produzir novas sínteses e que, por sua vez, formam as bases da pesquisa, da práxis e das políticas que estão por vir.

A pesquisa feminista traz percursos novos que ajudam a entender a experiência das mulheres na vida real e no sistema de relações cotidianas estabelecidas na sociedade, usando

das suas próprias reflexões e linguagens. Isto é diferente da perspectiva daquela pesquisa de um observador ou observadora distante, que assume um papel de árbitro supostamente neutro e objetivo sobre a produção do conhecimento a partir da investigação científica que na construção do seu trabalho pouco relata sobre o processo de pesquisa, sobre quais obstáculos, imprevistos e sentimentos foram encontrados, escondendo até de si mesmo e seu pertencimento de gênero (TERRAGNI, 2005 p.143).

Neste conjunto da pesquisa qualitativa feminista, o conceito de gênero vem se disseminando rapidamente desde a metade da década de 1970, e foi sendo abraçado com entusiasmo por oferecer um novo olhar sobre a realidade. Ele situa as distinções entre características consideradas femininas e masculinas no cerne das hierarquias presentes no social, considerado como um avanço significativo em relação às possibilidades analíticas oferecidas pela categoria mulher (PISCITELLI, 2004, p.43).

O desenvolvimento do conceito de gênero perpassa pelos pressupostos dos diferentes momentos e teorizações do movimento feminista ao longo da história, conforme já apresentado no primeiro capítulo.

## 2.1 A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO E O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO

Na presente investigação utilizamos o método documentário de interpretação, desenvolvido por Ralf Bohnsack<sup>2</sup> com base na sociologia do conhecimento de Karl Mannheim<sup>3</sup>. Com base neste método nos propusemos no início do estudo a interpretar as

---

<sup>2</sup> Ralf Bohnsack é Doutor em Sociologia pela Universidade de Bielefeld e livre docente pela Universidade Erlangen-Nürnberg. É também professor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Livre de Berlim, desde 1990. Publicou e organizou diversos livros na área de métodos de pesquisa qualitativa – especialmente sobre o método documentário de interpretação –, sobre juventude, violência e culturas juvenis. Foi coordenador do curso de especialização em "Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais" no período de 1991 a 1999 (foram oito edições do curso com três semestres de duração). Desde 2001 é coordenador do Departamento de Pesquisa Qualitativa em Educação (Arbeitsbereichs Qualitative Bildungsforschung) na Faculdade de Educação e Psicologia da FU-Berlim. Em 2005 assumiu o cargo de primeiro conselheiro do CES (Centro de avaliação qualitativa e de pesquisas sociais). Também faz parte do conselho do ZBBS (Centro de pesquisa qualitativa em Educação e nas Ciências Sociais) da Universidade de Magdeburg e do conselho editorial da revista ZBBS. Foi nomeado representante da FU-Berlim junto a DFG (Confidential Person of the DFG). Informações acessadas no endereço: [www.fe.unb.br/simposiometquali/palestrantes.htm](http://www.fe.unb.br/simposiometquali/palestrantes.htm), em 08 de março de 2008.

<sup>3</sup>Karl Mannheim nasceu em 1893, na Hungria, filho de mãe judia-alemã e pai judeu-húngaro, Mannheim iniciou seus estudos da filosofia e Budapeste, participando, na época, do grupo de estudos coordenado por Georg Lukács, que, por sua vez integra o gabinete de governo dirigido pelo partido comunista. Embora Mannheim não estivesse filiado ao partido, foi obrigado a deixar o país após a queda do regime, indo inicialmente para Viena e Freiburg até chegar a Heidelberg, cidade em que viveu na década de vinte do século passado. Em 1930 assume a cadeira de Sociologia na Universidade de Frankfurt, tendo Norbert Elias como seu assistente. Com a ascensão do regime nacional socialista e a introdução de leis que proíbem o exercício de cargos públicos por judeus, Mannheim é demitido da universidade de Frankfurt e vê-se novamente obrigado a emigrar. Tornou-se, então, professor da London School of Economics.

visões de mundo de professoras e professores e como se constitui a percepção do masculino e do feminino por eles e por elas. Acreditamos que as experiências conjuntivas, destas professoras e destes professores na reflexão de suas práticas pedagógicas e percepções de gênero no cotidiano da escola são uma forma de produzir conhecimento em uma perspectiva feminista em que a prática é refletida em grupo<sup>4</sup>, é verbalizada, lhe é dada voz e é interpretada com o objetivo de compreender como verificar esta prática no cotidiano da escola sob a perspectiva de gênero. A partir da produção desse conhecimento, pretende-se indicar algumas pistas para a práxis e para as políticas públicas no campo da educação.

A seguir faremos uma breve apresentação da sociologia do conhecimento e do método documentário de interpretação e dos grupos de discussão.

Em seu artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, publicado em 1921/1922, Mannheim (*apud* WELLER, 2005a, p.262) apresentou o método documentário de interpretação como um caminho para fornecer indícios dos espaços sociais e a compreensão das visões de mundo de um determinado grupo. Para esta compreensão, é necessário fazer uma diferenciação entre interpretação imanente e interpretação genética, ou seja, ao invés de perguntar *o que é* uma realidade social, devemos perguntar *como* essa realidade social está constituída. Segundo Mannheim, o processo da interpretação compreende três níveis de sentido, quais sejam: nível objetivo ou imanente, dado naturalmente; o nível expressivo, transmitido através das palavras ou das ações e o nível documentário, que é o documento da ação prática (*apud* WELLER, 2005a, p.263).

O nível objetivo ou imanente não exige que o pesquisador/a tenha o conhecimento do mundo interior das pessoas envolvidas na pesquisa, da intencionalidade dos atos ou do produto da manifestação do coletivo. Já o sentido expressivo não pode ser interpretado independentemente do sujeito e de seu contexto, ou seja, deveremos penetrar o seu mundo interior e a intencionalidade de suas ações. Por último, o nível documentário se realiza a partir do momento em que a ação do sujeito ou dos sujeitos é observada e transformada em um documento para a interpretação teórica conforme sugere Weller (2005a, p.264-265).

Os três níveis de sentido são necessários para a interpretação de um produto cultural ou situações da vida e ações cotidianas. O sentido objetivo e o sentido expressivo são etapas necessárias para a reconstrução de etapas posteriores do sentido documentário, sendo que este último nível de interpretação só poderá ser apreendido a partir do contexto histórico e social no qual o/a pesquisador/a está inserido/a (*op.cit.*).

---

<sup>4</sup> Este grupo significa os Grupos de Discussão que foram adotados como método para a coleta de dados.

A postura genética é fundamental para a compreensão e explicação do sentido documentário das visões de mundo ou das orientações coletivas dos membros de um grupo, bem como do *modus operandi* de suas ações. Garfinkel foi o primeiro estudioso a reconhecer a importância do método documentário de interpretação de Mannheim, como uma forma de análise das visões de mundo e como elemento-chave para a compreensão das ações e da organização social. A etnometodologia de Garfinkel fez um uso restrito do método documentário de interpretação, utilizando-o como forma de decodificar os métodos ou regras que estruturam a vida em uma determinada localidade, não chegando a desenvolver um instrumento ou métodos de análise específicos (COULON, 1995; HERITAGE, 1999 *apud* WELLER, 2005a, p.267).

O sociólogo Ralf Bohnsack atualizou a interpretação documentária, tanto do ponto de vista do método como da metodologia e o transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo, colocando a reconstrução do terceiro nível de sentido (nível documentário) no centro da análise empírica, significando que passaremos a analisar e reconstruir o sentido de uma ação no contexto social em que está inserida, em vez de reconstruir o decurso desta ação (WELLER, 2006, p.268).

## 2.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO

Os grupos de discussão, no início de sua utilização, foram empregados como uma técnica de pesquisa para a coleta de dados, não sendo utilizados como um método de pesquisa e interpretação de dados. Ao longo da história, com as contribuições de estudos e pesquisas empíricas realizadas principalmente por Werner Mangold e Ralf Bohnsack, os grupos de discussão alçaram o *status* de método. Na Escola de Frankfurt, nos anos da década de 1950, os grupos de discussão começam a ser utilizados na pesquisa social empírica, especialmente por Friedrich Pollok<sup>5</sup>, que coordenou um estudo em que foram utilizados os grupos de discussão como técnica de pesquisa, envolvendo 1.800 pessoas de diferentes classes sociais (WELLER, 2006, p.244-251).

---

<sup>5</sup> Sociólogo e economista alemão. Membro da Escola de Frankfurt e co-fundador do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt. Pollok elaborou a vertente econômica do projeto da Teoria Crítica e foi conhecido por seus estudos sobre o Capitalismo de Estado. Com outros membros da Escola, foi obrigado a sair da Alemanha em 1933, tendo se fixado em Nova Iorque, onde trabalhou no Instituto for Social Research. Regressou à Alemanha em 1950, a fim de assumir o cargo de professor na Universidade de Frankfurt.

Na década de 1970, os grupos de discussão deixavam de ser apenas uma técnica de pesquisa e passaram a ser um método, com um aporte teórico ancorado na interação simbólica e na fenomenologia social e na etnometodologia (WELLER, 2006, p.244). Segundo Bohnsak, para que os grupos de discussão adquiram a propriedade de método é necessário que os processos coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos do grupo sejam interpretados com base em categorias meta-teóricas, relacionadas a uma determinada tradição teórica e histórica (*apud* WELLER, 2006, p.245).

Mangold defende que o uso do método dos grupos de discussão deve ser um instrumento de exploração das opiniões coletivas e não apenas de opiniões individuais, porque, para ele, a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. As opiniões de grupo refletem as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o/a entrevistado/a pertence, haja vista as opiniões de grupo não são formuladas no momento da entrevista, apenas são atualizadas. As visões de mundo segundo Mannheim resultam de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”. As experiências coletivas são documentadas no uso dos grupos de discussão, como características sociais do grupo, suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. O grupo de discussão constitui uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. A análise dos meios sociais compreende tanto aqueles constituídos em forma de grupo como a família e os grupos associativos, como os espaços sociais de experiências conjuntivas (*Konjunktive Erfahrungsräume*), na terminologia de Karl Mannheim (1980 *apud* WELLER, 2005, p.266). Assim, as experiências de práticas pedagógicas cotidianas de professores/as de uma mesma cidade, de uma mesma rede de ensino, com as mesmas orientações do poder público quanto à política educacional, participantes de um mesmo curso de formação nas questões de gênero, raça e orientação sexual, constituem um espaço social de experiências conjuntivas ou de experiências comuns.

Para a elaboração dos Grupos de Discussão sugere-se a elaboração de um tópico-guia, sem a pretensão de ser um roteiro a ser seguido rigorosamente, mas um instrumento com alguns critérios para a sua condução como, por exemplo, que a pergunta inicial seja a mesma para todos os grupos de discussão, uma vez que se pretende analisá-los comparativamente. Alguns princípios para a condução dos grupos de discussão foram elaborados por Bohnsack (1999 *apud* WELLER, 2006, p. 249) e incorporados na nossa pesquisa. Conforme o autor, durante a pesquisa, o pesquisador ou a pesquisadora deverá: estabelecer um contato recíproco

com os/as entrevistados/as para estabelecer uma base de confiança mútua; sempre dirigir a pergunta ao grupo e não a um integrante específico; iniciar a discussão com uma questão vaga para estimular a participação e a interação entre os participantes do grupo; permitir que a organização ou a ordenação das falas fique a cargo do grupo; formulação de perguntas que gerem narrativas e não descrição de fatos, evitando “por que” e priorizando questionamentos que perguntam pelo “como”; fazer com que as discussões sejam dirigidas pelo grupo com um mínimo de intervenção do/a pesquisador/a, somente quando solicitado/a ou perceber a necessidade de fazer outra pergunta para manter a interação do grupo.

A interpretação dos dados, segundo o método documentário de interpretação, compõe-se de duas fases: a interpretação formulada e a interpretação refletida. A interpretação formulada busca compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial, ou seja, a pesquisadora ou o pesquisador reescreve as falas dos/as informantes, trazendo o conteúdo destas falas para uma linguagem que possa ser compreendida por aqueles e aquelas que não pertencem ao meio social pesquisado. Para realizar a tarefa da interpretação formulada é necessário primeiramente fazer a divisão da entrevista por temas e sub temas, indicando se um tema foi iniciado pelo grupo ou se partiu de uma pergunta do/a entrevistador/a, fazer a seleção das passagens centrais, também denominadas metáfora de foco, selecionar as passagens relevantes para a pesquisa, transcrever a passagem inicial, na passagem de foco e das passagens relevantes para a pesquisa e a reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada. A transcrição completa de um grupo de discussão deixa de ser necessária, conforme vimos nos passos desenvolvidos acima segundo o método documentário de interpretação (WELLER, *idem/ibidem*).

A interpretação refletida constitui o momento em que o/a pesquisador/a realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado, buscando analisar o conteúdo da entrevista como o quadro de referência<sup>6</sup> que orienta a discussão, as ações do indivíduo ou do grupo pesquisado e as motivações que estão por de trás dessas ações. O primeiro momento da interpretação refletida é dedicado para a análise da discussão, para a reconstrução da organização do discurso e para a análise da interação entre os/as participantes. Busca-se analisar não somente as questões temáticas que são importantes na pesquisa, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social.

---

<sup>6</sup> Para maiores informações sobre quadro de referência, consultar Joseph, 2000.

A análise de um grupo de discussão é realizada em um primeiro momento internamente, examinando comparativamente as passagens escolhidas e, na seqüência, o/a pesquisador/a realiza uma verificação comparativa de um tema comum e da forma como foi discutido pelos diferentes grupos. A interpretação somente ganhará forma e conteúdo, quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos. Somente por este procedimento poderá ser caracterizado um discurso, um comportamento ou uma ação como típico de um determinado meio social e não só de um grupo entrevistado. Portanto, a confirmação de um modelo de orientação comum só poderá ser obtida mediante a comparação com outros grupos (*idem/ibidem*).

A seguir apresentarei o contexto e as notas do campo da pesquisa; bem como a análise das passagens iniciais dos grupos de discussão.

### 3 OUVINDO PROFESSORAS E PROFESSORES: O CAMPO DA PESQUISA

#### 3.1 O TRABALHO DE CAMPO

A presente pesquisa buscou investigar a percepção do feminino e do masculino por professoras e professores no cotidiano da escola, analisando as representações dos/as professores/as sobre papéis sociais atribuídos a homens e mulheres; interpretando em que medida a temática de gênero é introduzida na escola e como a escola trabalha esta temática no seu cotidiano e nas suas práticas pedagógicas.

A pesquisa empírica aqui apresentada situa-se no campo da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986), permite o estudo do fenômeno a partir do contato direto do/a pesquisador/a com a situação a ser investigada, em que se procura verificar, na perspectiva dos/as participantes, como o fenômeno se manifesta em todos os aspectos.

Segundo Karl Mannheim, as visões coletivas resultam de uma “série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (*apud* WELLER, 2006, p.245). Neste sentido, a possibilidade das experiências conjuntivas ou experiências comuns dos/as professores/as participantes da pesquisa, além de serem colegas de profissão em uma mesma cidade, também foram colegas em um curso de formação na temática de gênero, o que se constitui em uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações destes sujeitos professores e professoras quanto as suas representações de masculinidade e feminilidade no cotidiano da escola (*op. cit.*).

A pesquisa foi realizada com 38 professores e professoras que tiveram oportunidade de participar de um curso de formação ou aperfeiçoamento voltado para as questões de gênero. Trata-se especificamente do curso Gênero e Diversidade na Escola, com 200 horas de duração, curso direcionado para a formação continuada de profissionais da educação nas temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual. Este curso envolveu 1.200 profissionais da educação de seis municípios brasileiros. Em 2006, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial e o Conselho Britânico, realizou um curso de formação de professores e professoras de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, nas temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual. O curso “Gênero e Diversidade na Escola” foi realizado como projeto piloto<sup>7</sup> no qual buscou-se oferecer condições de transformação das práticas

---

<sup>7</sup> A pesquisadora integrava a equipe de coordenação do curso pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

pedagógicas desses profissionais, desconstrução de preconceitos e rompimento com o ciclo de sua reprodução na escola.

Para entendermos um pouco melhor o contexto da pesquisa ofereço, a seguir, maiores detalhes e dados sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola”.

### 3.2 GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

O curso “Gênero e Diversidade na Escola” foi um projeto piloto que contou com a participação de seis municípios de diferentes regiões do país: Porto Velho, da região Norte, Salvador, da região Nordeste, Niterói e Nova Iguaçu, da região Sudeste, Dourados, da região Centro Oeste e Maringá, da região Sul.

Diferentes critérios foram utilizados para selecionar os municípios que integraram o projeto. O primeiro deles foi o da territorialidade, possibilitando a representação de todas as regiões geográficas do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). O segundo critério considerado foi o de municípios com diferentes perfis de localização e tamanho, selecionando-se, assim, municípios de médio e grande porte, capital, região metropolitana e afastados da capital. O terceiro critério utilizado foi o da articulação político-institucional: todos os municípios envolvidos no projeto-piloto possuem Coordenadoria Municipal de Mulheres e uma articulação para a igualdade racial, como coordenadoria, núcleo ou fórum.

Por fim, embora o critério de distribuição da população segundo cor/raça e etnia não tenha sido utilizado, é interessante observar os dados para os municípios participantes. Nota-se que entre os selecionados encontra-se Salvador, com mais de 75% de habitantes negros<sup>8</sup> e Dourados, com uma população indígena significativa, muito acima da média dos municípios brasileiros. O quadro a seguir, com dados utilizados na época da formulação do projeto, oferece o entendimento desta dimensão.

---

<sup>8</sup> Na categoria ‘negros’ está sendo considerada a população preta e parda, como utilizada pelo IBGE nas pesquisas do Censo Demográfico 2000.

Proporção da população residente dos estados e municípios segundo cor/etnia. Brasil, 2000.

Estados e Municípios	População residente por cor (%)				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Rio de Janeiro	54,7	10,6	33,5	0,2	0,2
Niterói	68,4	7,9	22,3	0,3	0,2
Nova Iguaçu	43,4	12,7	42,3	0,2	0,3
Rondônia	42,6	4,6	50,6	0,2	0,8
Porto Velho	33,2	4,1	60,8	0,2	0,6
Bahia	25,2	13,0	60,1	0,2	0,5
Salvador	23,0	20,4	54,8	0,3	0,8
Paraná	77,2	2,8	18,3	0,9	0,3
Maringá	76,5	2,7	16,9	3,3	0,2
Mato Grosso Sul	54,7	3,4	38,0	0,8	2,6
Dourados	62,1	2,7	30,4	1,3	3,1

Fonte: IBGE- Censo Demográfico 2000.

O curso compreendeu 200 horas, com 30 horas presenciais e 170 horas à distância. Para a realização do curso via internet foi utilizado o ambiente e-ProInfo<sup>9</sup> do Ministério da Educação. O material didático e as atividades de aprendizagem cooperativas, interativas e avaliativas realizadas, ficavam disponíveis no ambiente virtual. Ao ser matriculado e cadastrado/a no ambiente, o/a cursista recebeu *login* e senha próprios para acesso ao conteúdo do curso, o/a professor/a foi alocado em uma turma específica.

Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs)<sup>10</sup> ficaram disponíveis aos/às cursistas<sup>11</sup> para garantir o acesso à internet, orientar quanto à utilização da tecnologia e, ainda, como um espaço possível de acesso à internet e ao computador para os/as cursistas que não tinham esse serviço em suas residências ou escolas. Os núcleos cumpriram papel relevante na realização do curso, uma vez que muitos professores e professoras estavam tendo a primeira oportunidade de contato com as tecnologias da informação e aprendizagens em sistemas *on-line* sem a presença física de colegas e professores/as.

A etapa do curso à distância foi acompanhada por professores/as contratados/as para este fim. Cada professor/a tinha a responsabilidade de acompanhar em média 36 cursistas;

<sup>9</sup> O e-Proinfo é um ambiente colaborativo de aprendizagem que utiliza a tecnologia internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem.

<sup>10</sup> Os NTEs são locais dotados de infra-estrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software. Os profissionais que trabalham nos núcleos são especialmente capacitados pelo ProInfo para auxiliar as escolas em todas as fases do processo de incorporação das novas tecnologias. Os NTEs são implantados pelo Programa Nacional de Informática na Educação do MEC (ProInfo). Este Programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), por meio do Departamento de Infra-estrutura Tecnológica (DITEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

<sup>11</sup> Cursistas são os/as professores/as dos diferentes municípios que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola.

responsável pela mediação da aprendizagem, orientação de grupos de trabalho, fóruns e *chats*; além de propor atividades, organizar a discussão virtual, acompanhar as reflexões dos/as cursistas, tirar dúvidas, estimular a participação, entre outras tarefas, sempre utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis no curso<sup>12</sup>.

Participaram do curso 1.200 profissionais da educação, entre professoras, professores, gestores e gestoras, distribuídos em 200 vagas para cada município. Coube a cada município fazer a seleção dos/as cursistas, obedecendo aos seguintes critérios: profissionais da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, contemplando escolas públicas municipais e estaduais. A taxa de evasão do curso foi de 19%, considerando o número de pessoas que efetivamente iniciaram o curso conforme Pereira e Rhohden (2007, p.61).

### 3.3 CAMPO DA PESQUISA – ARQUITETURA DA SUA REALIZAÇÃO

A pesquisa foi realizada em um dos municípios que ofereceu o curso para os/as professores/as. Participei<sup>13</sup> pessoalmente da etapa presencial do curso, e mantive uma interlocução constante com a Coordenadoria Municipal de Políticas para as Mulheres desta cidade para discutir questões relacionadas ao próprio curso, assim como outros projetos de promoção da igualdade de gênero.

A fim de iniciar este processo de pesquisa, propriamente dito, procurei em maio de 2007 estabelecer contato mais direto com o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE deste município. Como já mencionado, o núcleo foi um importante ator no desenvolvimento do curso Gênero e Diversidade na Escola. Os contatos estabelecidos foram por *e-mail* e por telefone no sentido de procurar um apoio para articulação e interlocução de professoras e professores como possíveis participantes dos grupos de discussão e também, se necessário fosse, poder usar o próprio espaço físico do NTE, uma vez que ele funciona no centro da cidade, facilitando o acesso dos/as professores/as de diferentes escolas, tanto das municipais quanto das estaduais, da cidade quanto do interior.

---

<sup>12</sup> Os/as professores/as foram contratados/as para o Projeto após uma seleção seguida de oficinas de formação onde foram discutidos os objetivos e os pressupostos do curso, conteúdo, metodologia e papel do professor/a *on-line*. Os/as profissionais contratados/as possuíam mestrado ou doutorado.

<sup>13</sup> O relato das atividades relativas ao trabalho de campo está na primeira pessoa, como uma espécie de convite ao leitor e à leitora para acompanhar a pesquisadora em sua ida a campo.

A recepção da solicitação de apoio à pesquisa por parte da direção do NTE foi muito boa, sendo que foi franqueada imediatamente a estrutura do núcleo, o espaço físico, os/as funcionários/as, os equipamentos, como computador, telefone, entre outros recursos. O trabalho de campo foi realizado em duas etapas: a primeira, entre os dias 21 e 22 de maio de 2007, a segunda, entre os dias 25 e 26 de junho do mesmo ano. Inicialmente, estava planejado realizar três grupos cada dia, um no período matutino, um no vespertino e um no noturno, somando, então, seis grupos em cada etapa e totalizando doze para a pesquisa. Este número não chegou a ser alcançado, uma vez que os trabalhos de campo reservam diferentes surpresas e diferentes obstáculos na sua realização. Realizaram-se efetivamente 10 grupos, cinco em cada etapa.

Para a composição dos grupos, pesquisei nos arquivos de documentos referentes ao curso da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/PR – SPM/PR, onde solicitei uma cópia da relação dos/as participantes do município escolhido, que concluíram o curso Gênero e Diversidade na Escola. Desta relação constava, além do nome, dados como idade, escola em que trabalha, formação, contatos, dentre outros. De posse destas informações, inicialmente foram selecionados de cinco a sete professoras e professores para compor cada grupo de discussão com critérios por estratos ou funções, ou seja, os/as participantes foram escolhidos considerando sexo, raça, idade, escolaridade, tipo de escola: rural/urbana, da rede municipal e da rede estadual.

Tomadas estas decisões, e tendo em mãos a relação dos/as concluintes do curso, optei primeiramente em realizar alguns grupos de discussão no próprio NTE, que se localiza no centro da cidade, e é um espaço que eles/as usaram como apoio na realização do próprio curso Gênero e Diversidade na Escola. Decidi, então, realizar alguns grupos no NTE e outros nas escolas; estes últimos, para poder ter acesso à rede de educação da cidade e conviver mais proximamente com o cotidiano de professoras e professores. A composição dos grupos nas escolas exigiu uma engenharia de outra ordem para sua realização, que será apresentada a seguir.

Para os grupos que se realizaram no NTE, encaminhei *e-mails* para os/as selecionados/as, convidando-os a participar dos grupos de discussão com horário e endereço do local, explicando a pesquisa e seus objetivos e me apresentando. Ainda, depois de dois ou três dias do encaminhamento da correspondência, telefonei para aqueles/as que responderam o *e-mail* confirmando o encontro, e mesmo para os que não haviam respondido o *e-mail* foram realizadas ligações, convidando-os para participar, haja vista que os endereços eletrônicos de alguns/algumas haviam mudado e outros não tinham acesso fácil à internet.

Para a realização dos grupos nas escolas, identifiquei aqueles que tinham um grupo maior de professores/as participantes do curso Gênero e Diversidade. Selecionei algumas, considerando a localização, ou seja, de forma que contemplasse escolas do centro da cidade, da periferia e de bairros médios, e, ainda, escolas das redes municipal e estadual.

Depois de selecionadas as escolas, eu estabeleci um contato por telefone com a direção das mesmas, apresentando a pesquisa e solicitando um espaço no estabelecimento para realizar o grupo de discussão e a colocação à disposição dos professores e das professoras que cursaram o Gênero e diversidade para participarem do grupo, esta foi a sensibilização realizada junto às escolas. Além disso, também encaminhei para a direção da escola a relação dos/as profissionais que participaram do curso. Todas as direções foram acolhedoras quanto à pesquisa e me atenderam prontamente, colocando-se à disposição, marcando horários para a realização da entrevista, tudo feito em consenso com outras escolas para não coincidir horários, permitindo que o trabalho de campo fosse realizado sem grandes percalços.

Após o agendamento de datas e horário dos grupos, encaminhei *e-mail* a cada professora e professor, convidando-as/os para a discussão. Depois de dois ou três dias, voltei a fazer contato por telefone, para confirmar a presença dos que não haviam respondido o *e-mail*.

No momento da visita também me foi dispensada uma atenção especial em quase todas as escolas. A direção me acompanhou, mostrando as dependências da escola, seu material, seus projetos e me informando da rotina, apresentando profissionais, professores/as serventes, e merendeiras. Entre outras coisas também aproveitaram a minha presença para fazer diversas reivindicações, como recursos para ampliar o espaço físico da escola, para instalar biblioteca, ginásio de esportes, laboratório, livros para formação dos professores e professoras entre outras coisas. Parece-me que no imaginário destas direções ao me receberem em suas escolas, era-me atribuída uma identidade de autoridade com poderes para resolver problemas do cotidiano escolar como infra-estrutura, material, entre outros assuntos. Esta identidade me era atribuída talvez por ser uma professora residente em Brasília, próxima ao Ministério da Educação. Identificando-me como alguém daquele ministério, vislumbravam uma possibilidade de melhorar seu trabalho e suas escolas – o que dependeria de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

### 3.4 SOBRE OS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Como já afirmado anteriormente, foram realizados dez grupos de discussão, sendo três no NTE, quatro em escolas estaduais e três em escolas municipais. Participaram dos grupos trinta e oito pessoas, oito professores e trinta professoras, de diferentes áreas curriculares e etapas da educação, desde a educação infantil até a de jovens e adultos.

As entrevistas com os grupos foram gravadas, perfazendo um total de 15 horas, com uma média de duração por cada grupo em torno de 1h30. Para a realização dos grupos foi utilizado um tópico – guia (Anexo I) que não pretendia ser um roteiro a ser seguido à risca, mas sim um instrumento com temas que pudessem servir de estímulo para a discussão entre os professores e professoras. Ao fim de cada entrevista foi solicitado a cada participante o preenchimento de um questionário (Anexo II), para a coleta de informações adicionais e complementares.

Após a realização da pesquisa de campo, da coleta de dados, foi ouvida a gravação das discussões de cada grupo, tendo início a primeira fase de interpretação: organização dos tópicos discutidos na entrevista em temas e sub temas (Anexo III), identificação e seleção das passagens centrais e mais relevantes para a pesquisa, estas foram posteriormente transcritas, conforme sugerido por Weller (2006a, p.251).

Embora tenha entrevistado dez grupos, selecionei quatro deles para fazer um estudo aprofundado e para realizar a *interpretação formulada e refletida*. Estes grupos foram constituídos por professores e professoras de diferentes escolas (municipais, estaduais, rurais, urbanas), com idade entre 25 e 56 anos, que atuam em diferentes disciplinas e que possuem uma quantidade distinta de anos dedicados ao magistério. Os demais grupos entrevistados estiveram presentes nas análises realizadas e cumpriram um papel fundamental na validação das reflexões produzidas a partir de análise em profundidade das experiências desses/as professores/as (conferir capítulos 4 e 5).

Os grupos escolhidos para a análise se deram em função de uma maior interação entre os/as participantes, possibilitando que as discussões fluíssem da melhor maneira possível, com a interlocução de todos/as os/as, maior quantidade de narrativas e posicionamentos sobre os temas pautados ou trazidos pelo próprio grupo no debate.

Depois de selecionados debrucei-me sobre os grupos ouvindo novamente a gravação e revendo a divisão das entrevistas por temas e sub-temas para, a partir de então, realizar a transcrição da passagem inicial e das passagens centrais e relevantes à pesquisa. Segundo o

*método documentário de interpretação* (WELLER, 2006, p.251) não é necessário realizar a transcrição completa de um grupo de discussão, porque a análise da entrevista começa pela passagem inicial e, em seguida, procede-se à análise das passagens centrais que discutem as questões relacionadas ao tema da pesquisa. As transcrições foram feitas por pessoas especializadas, obedecendo às normas e códigos de transcrição conforme o modelo criado pelos/as pesquisadores/as do grupo coordenado por Ralf Bohnsack (WELLER, 2005a, Anexos; *vide* Anexo IV). Todas as transcrições foram revisadas pela pesquisadora, na medida em que ouvia novamente as gravações, procurando registrar informações complementares dos próprios registros do caderno de anotações de campo, que ajudassem na compreensão das falas.

Com a transcrição em mãos devidamente revisada, realizei a *interpretação formulada e refletida*, buscando no primeiro momento, analisar a organização do discurso e a interação entre os/as participantes. Em seguida, passei à análise das questões temáticas como também dos padrões homólogos ou dos aspectos típicos do meio social. Como descrito no capítulo anterior, finalmente, faço uma análise comparativa no interior de cada grupo com as passagens escolhidas e, na seqüência, uma análise comparativa de um tema comum e da forma como foi discutido pelos diferentes grupos, considerando que toda interpretação somente ganhará forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos (WELLER, 2005a, p.276).

### 3.5 OUVINDO PROFESSORAS E PROFESSORES

Neste tópico farei uma breve descrição dos quatro Grupos de Discussão utilizados na análise em profundidade, bem como dos seus participantes e das suas participantes.<sup>14</sup>

#### GRUPO ANDIROBA

O grupo se encontrou no dia 22 de maio de 2006, em uma sala de informática de uma escola. Transcorreu tranqüilamente e de forma bem descontraída. Os assuntos debatidos não

---

<sup>14</sup>Os nomes dos grupos são fictícios os/as participantes não são identificados para preservar a identidade de cada pessoa entrevistada. Pela mesma razão, todos os nomes próprio citados ao longo do texto, são fictícios. Para realizar as análises os grupos necessitavam ser identificados, resolvi nomeá-los com nomes de árvores (Andiroba, Ipê, Paineira e Oliveira). Estes nomes necessitavam ser neutros, não podendo se, por exemplo, nomes fictícios de escolas, porque nem todos os grupos de discussão foram realizados em escolas, assim como seus participantes podiam pertencer a diferentes escolas.

necessariamente foram pautados pela pesquisadora. Eles fluíram naturalmente e cada participante colocou-se na medida em que tinha posicionamento sobre as questões em pauta. Participaram do grupo duas professoras e um professor que discutiram durante uma hora e dezessete minutos.

Am é do sexo masculino e tem 43 anos. É casado, se autodenomina como branco, tem dois filhos e sua religião é evangélica. É pós-graduado, trabalha com a disciplina de Matemática em escolas da rede municipal e particular de ensino. Atua como professor há 12 anos.

Bf é do sexo feminino e tem 34 anos. É solteira, autodenomina-se como branca e é católica. Trabalha em duas escolas municipais com as disciplinas de Educação Artística. Exerce a profissão de professora há 9 anos.

Cf é do sexo feminino, tem 37 anos, autodenomina-se como branca, é casada, católica e tem um filho. Ela é mestra em História e trabalha com a disciplina de História em escolas estaduais. Seu trabalho é realizado em escolas da zona rural, exercendo a profissão de professora há 12 anos.

#### GRUPO IPÊ

Este grupo se encontrou no dia 22 de maio, na sala de reuniões do NTE, onde participaram cinco profissionais: três professoras e dois professores. O debate ocorreu de forma tranqüila, concentrado-se inicialmente entre Cf e Df e, posteriormente, com Bm que chegou mais tarde para participar do grupo. As demais pessoas integrantes do grupo também participaram do debate, mas de forma menos ativa. A discussão durou duas horas e vinte e seis minutos.

Am é do sexo masculino, tem 29 anos é casado, se declara branco, não tem filhos e sua religião é católica. Sua escolaridade é de nível superior e leciona a disciplina de Geografia em uma escola estadual da zona rural. Trabalha como professor há 6 anos.

Bm é do sexo masculino, tem 36 anos, é casado, se autodenomina branco, sua religião é evangélica e tem um filho. É professor de Matemática e trabalha na profissão há 15 anos.

Bf é do sexo feminino, 38 anos, é casada, com dois filhos, se autodenomina branca e é evangélica. Possui curso superior, formada em Matemática, e trabalha há 15 anos em escola estadual.

Cf é do sexo feminino, tem 48 anos, se autodenomina negra e de religião espírita e tem um filho. Trabalha como coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino no projeto de capacitação quilombola. É professora há 17 anos.

Df é do sexo feminino, tem 56 anos, é casada e tem três filhos. Possui mestrado em História e trabalha com a Disciplina de História em uma escola municipal localizada na periferia da cidade. Trabalha como professora há 10 anos.

#### GRUPO PAINEIRA

A discussão ocorreu no dia 25 de junho na sala dos/as professores/as da escola, sendo um pouco tumultuada devido à entrada e saída de diversas pessoas e também devido a barulhos externos resultantes de reparos e consertos que estavam sendo realizados na escola. As discussões fluíram de forma natural, embora dominadas por três professoras: Df, Bf e Cf, sendo que Af participou com menos intensidade. Quatro professoras participaram desse grupo que teve uma hora e vinte e oito minutos de duração.

Af têm 35 anos, é casada, católica, tem dois filhos, autodenomina-se branca. Possui curso superior e pós-graduação. Trabalha em uma escola municipal com a disciplina de Ciências. Está na profissão de professora há 10 anos.

Bf têm 35 anos, é católica, casada, tem dois filhos e se autodenomina branca. Possui curso superior. Trabalha em duas escolas: uma da rede municipal e outra da rede estadual. Localiza as duas como sendo escolas de periferia. Leciona Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Trabalha como professora há 15 anos.

Cf é do sexo feminino, têm 29 anos é casada, tem três filhos e se autodenomina branca. É pós-graduada, trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências em duas escolas: uma da rede municipal e outra da estadual. Trabalha como professora há 16 anos.

Df é do sexo feminino, casada, tem 30 anos, autodenomina-se branca. É católica e tem um filho. Possui nível superior completo. Leciona há 4 anos a disciplina de Língua Portuguesa na rede municipal.

#### GRUPO OLIVEIRA

Este grupo foi realizado no dia 25 de junho na sala de reuniões do NTE, com a participação de quatro pessoas: três professoras e um professor. O grupo transcorreu naturalmente, cada participante emitia sua opinião quando julgava pertinente e a interação foi tranquila. A professora Bf algumas vezes questionou os/as participantes sobre as afirmações realizadas, o que provocava um aprofundamento na reflexão. O tempo necessário para a realização do debate neste grupo foi de uma hora e trinta e quatro minutos.

Am é do sexo masculino, tem 43 anos, é casado, tem dois filhos e é da religião Adventista do 7º Dia. Autodenomina-se branco. É pós-graduado e trabalha como professor há 16 anos, com alunos do 1º ao 4º ano em duas escolas: uma escola estadual do meio rural e uma escola municipal localizada na periferia da cidade.

Af, tem 25 anos, é católica, casada e não tem filhos. Autodenomina-se como branca. Tem especialização em Ciências Biológicas, trabalha com as disciplinas de Ciências e Ensino Religioso em uma escola municipal da periferia, estando na profissão há 4 anos.

Bf tem 49 anos, é casada, evangélica, tem dois filhos, se autodenomina negra. Está cursando o ensino superior. Trabalha em escola municipal na zona rural em uma aldeia indígena. Leciona Língua Portuguesa e Artes. Está na profissão há 4 anos.

Cf é evangélica, tem 28 anos, é casada e tem dois filhos. Autodenomina-se branca. Trabalha em uma escola no meio urbano, leciona Língua Portuguesa. Está na profissão há 4 anos.

A fim de compreender as representações de gênero de professores e professoras no cotidiano da escola, julgo importante conhecer o processo de escolha da profissão. Neste sentido, farei uma breve análise desse percurso no tópico a seguir.

### 3.6 A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PROFESSORA E PROFESSOR

Trabalhar como profissional da educação é uma escolha que se dá de forma diferenciada para os/as entrevistados/as, dependendo ora das suas vontades e sonhos, ora da possibilidade de entrar no mercado de trabalho formal, entre outros motivos. A passagem inicial de cada Grupo de Discussão se caracteriza pela história da escolha da profissão destes e destas profissionais da educação.

Os dados Estatísticos da Educação Superior Brasileira mostram que as matrículas femininas no curso de Pedagogia – um dos dez maiores cursos de Educação Superior em número de matrículas – são muito superiores que as matrículas masculinas, somando 91,3% contra 8,66 % de matrículas masculinas no ano de 2005, dados que tornam a Pedagogia o

curso com a maior taxa de matrícula feminina entre todos os cursos superiores, segundo os dados do INEP (RISTOFF, 2007).<sup>15</sup>

Considerando, que o número total de professores/as que estão trabalhando na Educação Básica no Brasil perfaz 85 % de mulheres e 15 % de homens, somando todas as redes de ensino tanto públicas quanto privadas segundo os dados do INEP (2006)<sup>16</sup>, chega-se a conclusão que o magistério é uma profissão majoritariamente feminina em todas os níveis da Educação Básica.

Analisar as narrativas das professoras e dos professores sobre a escolha do magistério como profissão nos ajuda a ver quem são estas pessoas que cotidianamente estão nas salas de aula das escolas, como eles e elas estão construindo suas trajetórias profissionais e quais são as orientações coletivas que os motivaram para a escolha profissional que fizeram e continuam fazendo e que sentimentos são expressos em relação à profissão escolhida.

Estes são os objetivos da questão inicial dirigida a todos os Grupos de Discussão pela pesquisadora. Vejamos a pergunta inicial formulada a todos os Grupos de Discussão:

Y: Para começar, eu gostaria que vocês falassem como chegaram a essa profissão de professora ou de professor, como decidiram trabalhar como professores. Contar um pouco da história de vida de vocês.

Este questionamento levava os/as participantes de cada um dos grupos a uma narração individual sobre a trajetória da escolha profissional de cada professor e professora, descrevendo suas motivações para percorrer este caminho e tomar as decisões que conduziram ao exercício do magistério.

As professoras e os professores mostraram três tipos de orientação para a escolha da profissão do magistério. A primeira é orientada pela paixão, pela vontade de dar aula, por acreditar que a educação é uma possibilidade de transformar o mundo. A segunda parece orientar-se por uma característica da socialização do cuidado de pessoas, pelas brincadeiras infantis, e pela influência da família, o que majoritariamente é apresentado por pessoas do sexo feminino. A terceira orientação é a necessidade da obtenção de um curso superior, conduzindo ao ingresso no magistério, uma vez que ao não conseguir aprovação no vestibular para o curso ou carreira na primeira opção, no momento de prestarem o segundo, terceiro ou quarto vestibular, optou por algum curso da área de humanas, especificamente na área da

---

<sup>15</sup> Os dez maiores cursos superiores no Brasil pelo número de matrícula são: Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Comunicação Social, Letras, Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem e Ciência da Computação (cf. RISTOFF, 2007).

<sup>16</sup> Censo dos profissionais do magistério da Educação Básica de 2003.

educação ou quando a necessidade de ingressar no mercado de trabalho formal se torna uma questão urgente.

A escolha da profissão movida pela paixão pode ser constatada na fala das professoras do grupo Oliveira (Oliveira, passagem inicial, linhas 30 a 34):

Bf: A minha paixão pela educação né assim eu sou filha de pais não alfabetizados então por acreditar por ver a dificuldades dos pais

Y: Hum

Bf: e também por acreditar que o mundo só vai ser melhor através da educação então é paixão é escolha de paixão mesmo

Analisando esta orientação podemos verificar que, em primeiro lugar, a alteração biográfica vivida por BF que passou de uma vida familiar sem educação para uma vida profissional com boas possibilidades de trabalho. Outro aspecto diz respeito à crença, à possibilidade de melhorar o mundo através da educação. A professora é filha de pais não alfabetizados, que enfrentaram dificuldades de diversas ordens e ela, professora negra, está cursando a Educação Superior aos 49 anos de idade e está exercendo a profissão há 4 anos junto a uma aldeia indígena em escola municipal da zona rural. Ela nos dá alguns indicativos sobre as dificuldades de acesso à educação vivida por ela mesma e pela população com a qual está trabalhando.

O segundo tipo está relacionado à escolha da profissão pela socialização das professoras na sua infância, pelas brincadeiras infantis de meninas, brincando de escola, de professoras, socializando as crianças do sexo feminino na perspectiva do cuidado que vai sendo internalizado no cotidiano das meninas e que encaminha as pessoas para uma determinada profissão ou área de atuação, parecendo também, que a pessoa não tem a possibilidade de estar em outra profissão. Isto torna a profissão de professora uma verdadeira vocação, como sendo algo ‘natural’ ou como parte da sua personalidade. Ser professora já é uma experiência da infância e não está relacionado com metas que estão no espaço externo da pessoa como na primeira orientação apresentada. Nem a escola como organização, nem alunos/as são parte deste desejo, apenas o indivíduo mesmo. Este tipo de orientação não é uma escolha; é como se a pessoa estivesse aprisionada, não tendo outra opção biográfica. Vejamos a fala da professora Bf do grupo Paineira (passagem inicial, linhas 14 a 17):

Bf: Bom eu tenho essa vontade desde criança né quando era criança eu brincava de escolinha @ e eu sempre era a professora @ e aí eu já cresci com isso na cabeça e eu gosto sou apaixonada pela minha profissão não me vejo fazendo outra coisa

Y: Hum

Verifica-se aqui uma forte influência da família que orienta suas filhas ou seus filhos a ingressarem no magistério. Vejamos o depoimento de um professor do grupo Oliveira, que relata a influência de sua mãe que, sendo professora, queria que seus filhos seguissem a mesma profissão. O professor trabalha com alunos do 1º ao 4º ano em duas escolas há 16 anos e ainda está se adaptando à profissão (Oliveira, passagem inicial, linhas 20 a 27):

Am: A minha mãe sempre deu aula então ela sempre dizia que queria que os filhos fossem seguir a mesma profissão eu não tinha aquele sonho comigo de repente eu prestei para Pedagogia passei na primeira chamada

Y: Hum

Am: E a partir daí comecei a gostar do curso voltei a fazer o curso de magistério que era a nível de Ensino Médio e passei no concurso do estado assim que terminei o curso e estamos aí nos adaptando à profissão

?f: @2@

É importante observar também nesta passagem que o efeito do conteúdo do curso de Pedagogia e do trabalho do professor no magistério encaixa-se com o desejo da mãe, tornando a profissão uma obrigação patrimonial dentro da família.

O terceiro tipo de motivação que orienta a escolha da profissão está relacionado à possibilidade de obtenção de um diploma de curso superior e, conseqüentemente, um ingresso relativamente rápido no mercado de trabalho formal. Muitas vezes os cursos escolhidos como primeira opção como Medicina, Engenharia, Agronomia, Direito, entre outros, são muito concorridos, não lhes possibilitando o ingresso à Educação Superior. Assim, partem para uma segunda opção que se concentra na área de humanas e escolhem algum curso da área da educação para prestar o vestibular. Geralmente possuem sucesso na aprovação do vestibular e desta forma acabam cursando o Ensino Superior.

Pela política da universalização da educação adotada no Brasil e a obrigação do Ensino Fundamental para toda a população (LDB 1996), somada à obrigação da realização de concursos para provimento dos cargos públicos a partir da constituição de 1988, a oportunidade de prestar concurso para o cargo de professor/a é relativamente grande, o que faz com que muitas pessoas formadas em cursos de Licenciatura ingressem nas redes municipais e estaduais de ensino e acabem se adaptando a esta profissão, não sendo, no entanto a profissão dos seus sonhos e desejos, mas a possibilidade de ter um curso superior e de ter uma profissão, ou seja, em última análise, uma forma de ganhar a vida que os/as faz aprender a gostar ou se adaptarem à profissão de professor e professora, como é possível

verificar na declaração de Af do grupo Oliveira que está no magistério há quatro anos (Oliveira, passagem inicial, linhas 36 a 46):

Af: Eu escolhi (acho que eu sou um pouco @professora daqui@) não não escolhi por paixão né eu escolhi porque na época eu queria fazer ser agrônoma né daí @(2)@ agronomia né

Y: Hum

Af: Daí foi eu fiz vestibular não passei daí eu falei vou pra coisa na área né daí eu fui pra ciências biológicas é essa mesmo mais ou menos assim nada a ver mas eu escolhi né e daí depois eu fiz passei né depois entrei na escola comecei gostar de ir pra aula quando eu fui pra EJA mesmo

Y: Hum

Af: Não na aula dos pequenos assim da muita dor de cabeça mesmo mas eu gosto da EJA comecei a gostar da educação nessa área se eu fosse chamada pra um curso eu escolheria EJA @(1)@

Algumas professoras e professores que estão atuando no magistério e que estão nesta profissão não como primeira escolha, apesar de afirmarem que gostam de dar aula, continuam com uma projeção de buscar formação e atuar na área na qual sonham trabalhar. A declaração de Bf, do grupo Andiroba, indica este caminho. Ela está no magistério há nove anos e trabalha com a Disciplina de Educação Artística; está no magistério não por uma opção dela. Era o sonho de sua mãe e, por outro lado, optar pelo magistério era uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho com uma maior facilidade.

Durante toda sua fala, trabalhar como professora é visto por ela uma fase passageira, pois irá cursar Direito, afirmando com convicção, ao fim da discussão, que ainda será advogada. Cursar o Ensino Superior e um curso não desejado causou-lhe sofrimento e desilusão. Mas também trouxe a adaptação, quando mais para o final do curso ela passou a se ver como professora, construindo, dessa forma, uma estratégia para enfrentar a profissão do magistério, mas sempre a encarando como passageira (Andiroba, profissão, linhas 785 a 807):

Bf: Bom eu eu venho de uma família assim de classe média hé eu morei nos dois primeiros anos de vida em fazenda em sítio e a minha mãe sempre teve esse sonho de eu ser professora mas na verdade meu sonho é ainda acho que vou fazer é direito eu acho que ainda vou prestar um vestibular para fazer direito e como ela gostava muito e tal eu vinha estudando assim mais nesta área não por mim mas para contentar

Y: Hum

Bf: Mas aí né chegou um momento lá no fim do ensino médio e eu tinha que decidir o que eu ia fazer aí quando eu fiz o teste vocacional lá é pendeu mais para direito mas como é quando você vai fazer uma faculdade você não tem que olhar só o teste vocacional você tem que vê é quais as áreas que você tem mais dis- dispossibilidade de emprego e eu fiz pra fiz pra ser professora

Y:Hum

BF: Mas pensando no meu direito que ( ) eu ainda vou fazer e gostei eu pensei que não iria gostar fiz a faculdade meu primeiro ano de faculdade foi uma decepção total não era aquilo que eu queria tava desiludida da vida *mas* aí quando foi para o segundo ano aí já foi mais assim mais perto do estágio aí eu acho que eu-eu me visualizei professora

Y: Hum

Bf: E hoje eu gosto de dar (.) gosto de ser professora eu gosto de dar aula para os jovens trabalhei muito tempo com crianças também com pré-escola trabalhei cinco seis anos como professora de pré-escola eu gosto eu gosto muito de ser professora mas ainda vou ser advogada

Mesmo que existam diferentes orientações que motivam a escolha da profissão de professor e de professora, para alguns profissionais a escolha da profissão não tem uma motivação específica. É possível verificar associações de outra orientação, por exemplo, o significado patrimonial da profissão dentro da família.

De uma forma geral, podemos afirmar que uma quantidade considerável de profissionais da educação não está exercendo a profissão por uma escolha orientada pelo desejo de ser educador/a e sim pela possibilidade de freqüentar um curso superior e estar no mercado formal de trabalho.

Por último existem professores e professoras, que antes de assumir o magistério, exerceram outras profissões e, por motivos diversos, decidiram ingressar no magistério. O professor Am, do grupo Andiroba, deixou de ser bancário para assumir o magistério, inicialmente por curiosidade, talvez para verificar se de fato o significado de ser professor era o que estava no seu imaginário. Para ele o significado de ser professor estava resumido nesta frase: “eu não, jamais vou ser sofredor, nossa comer o pão que o diabo amassou, este monte de mala me enchendo o saco e com esta mixaria que vocês ganham”. Ser professor significa ser alguém que sofre muito, é quase como enfrentar um castigo cotidiano, porque é obrigado a atender alunos que incomodam e receber um salário muito baixo por este trabalho.

Ao enfrentar a sala de aula, Am percebeu que tinha gosto por trabalhar na educação e passou a assumir o magistério com paixão: “abraçei mesmo, agora vou longe”. Decidiu permanecer nesta profissão, não cogitando a possibilidade de retornar à antiga lida de bancário ou de migrar para uma nova área (Andiroba, profissão, linhas 809 a 825):

Am: Eu sabia eu eu já até noventa e e e três eu jamais pensei na minha vida um dia ser @ professor @ eu era bancário mas na verdade eu fiz o primeiro vestibular pra direito e aí passei na segunda chamada só que aí e o banco me transferiu para Recife eu tava lá no banco e fui transferido para o Recife aí fiquei morando em Recife

Y: Hum

Am: E quando eu voltei fiz vestibular para matemática eu sempre tive afinidade com os números sempre gostei de números aí formei e tal mas dentro da faculdade mesmo ich se por algum motivo um professor me falasse ó você vai ser professor imagina eu não jamais vou ser sofredor nossa comer o pão que o diabo amassou

Y:Hum

Am: Este monte de mala me enchendo o saco e com esta mixaria que vocês ganham ganho muito mais que vocês e ai tal tal tal um dia @ @ o ( ) me falou você não quer dar aula não eu trabalhava no banco ainda aí pensei vou lá ver como que é perguntei onde é É aqui aqui mesmo aí gostei mas que interessante o troço @ . @ e eu levei jeito para o negócio gostei do negócio aí fiquei até hoje adoro dar aula também não tive vontade de voltar para o banco teve outros concursos nem tentei abracei mesmo agora vou longe @ @

Esta escolha pela profissão do magistério se assemelha, em alguns aspectos, à primeira orientação, motivada pelo gosto e pela paixão de exercer a profissão. São semelhantes, ainda que no último exemplo isto só é descoberto após a conclusão do curso e convite para lecionar, enquanto que no primeiro exemplo a paixão é determinante para a escolha do curso. Mas, em ambos os casos o magistério significa um lugar de fato escolhido para trabalhar, uma profissão permanente, não passageira e tampouco uma forma de “adaptação” forçada pela impossibilidade de estar exercendo outra profissão.

## 4 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Este capítulo será dedicado à análise das discussões, realizadas pelos professores e professoras, considerando suas percepções sobre discriminação de gênero, significações de feminilidade e masculinidade suas visões sobre os papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres em nossa sociedade.

Inicialmente busquei analisar como o preconceito e a discriminação de gênero é percebido dentro do espaço escolar, nas práticas pedagógicas de professores/as, no material didático e no comportamento de alunos e alunas em situações apresentadas pelas reflexões das professoras e dos professores, articulando as representações de feminilidade e masculinidade.

Em um segundo momento, eu apresento reflexões sobre a forma como a discriminação de gênero é percebida fora da escola, nos espaços públicos e privados e como os papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres colaboram nesta percepção de gênero, tendo como principal foco as situações discutidas pelos/as professores/as sobre a participação das mulheres nos espaços de poder, as profissões com ênfase no magistério e o trabalho doméstico.

Por último, analiso as discussões travadas pelos/as professores sobre as instituições para além da escola, como a família, a igreja e os meios de comunicação, e a influência que estas exercem na construção das representações de gênero nos sujeitos.

### 4.1 A ESCOLA PELO LADO DE DENTRO

A fala dos/as professores/as denuncia uma determinada forma de perceber o masculino e o feminino dentro de escola, pelas suas práticas, pelas crenças e pelas atitudes que tomam frente aos acontecimentos de discriminação ou simplesmente frente a determinadas brincadeiras ou decisões da escola a respeito de sua organização curricular e planejamento pedagógico.

Estas falas demonstram muitas vezes a constatação de discriminação de gênero, de raça, de classe social, entre outras, demonstrando também muitas dúvidas sobre como agir e

se colocar como professores/as e sobre qual é o papel da escola como uma instituição educativa responsável por socializar valores, regras, normas e produzir conhecimentos.

A sociedade como um todo, através de suas instituições, família, igreja, escola, mídia, e demais instituições, produz e perpetua conceitos e representações, nomeando e reconhecendo os corpos como sexuados, imprimindo-lhes significados sobre masculinidade, feminilidade, nomeando-os ou tornando-os mulheres ou homens, ditando comportamentos e a ocupação de espaços distintos para cada qual (*cf.* LOURO, 1997, p.100).

Os/as professores/as são constituídos/as por estes significados e ao mesmo tempo questionam estes significados e estes lugares para si e para o conjunto de alunos e alunas de suas escolas, encontrando-se em uma luta incessante com a própria identidade de gênero.

Conflitos estabelecidos na escola com conotações preconceituosas, envolvendo principalmente alunos e alunas, muitas vezes são oportunidades aproveitadas para que temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros, possam ser trabalhados nas salas de aula. A forma pedagógica encontrada muitas vezes para desenvolver este trabalho é através de projetos individuais de professores/as ou projetos organizados coletivamente na escola, como afirma o grupo Paineira, quando questionado sobre a percepção da discriminação e do preconceito (preconceitos, linhas 40 a 71):

Y: E vocês percebem que tem questões relacionadas ao preconceito e à discriminação na escola?

Cf: Nossa e como

Bf: Eu acho que sim

Cf: E como tem

Bf: Eu acho que já vem de casa né esse preconceito já é passado de geração a geração né e eles acabam despejando tudo aqui dentro da escola é contra o negro é contra

Cf: └ É contra o homossexual

Bf: É contra o homossexual o gordo

Cf: As lésbicas

Bf: O muito magro

Df: O muito baixinho

Bf: O deficiente físico então tudo isso gera um preconceito que você vê que não é ali do aluno mas que aquilo tem todo[...]

Bf: Tem toda uma parte ali oh tem toda uma história por trás que acaba vindo parar aqui nas nossas mãos @

Df: Eu acho assim pensando em termos da escola eu acho que °nós temos° pelo fato de de ela ter uma história de de professores que trabalham estão sempre envolvidos em projetos que envolvem exercício para cidadania né e para valorização desses grupos minoritários

Y: Hum

Df: Eu acho que aqui a gente ainda infelizmente identifica esses tipos de atitudes como a Bf colocou e a Cf colocaram aí a questão do do [...] preconceito existe existe

ainda ela atende mas apesar disso nós podemos observar que a existência de alunos com relação aos seus colegas com atitudes negativas é (.) tem melhorado bastante e especialmente quando os professores se propõe a desenvolver projetos nesse sistema pusemos em prática aqui né até mesmo essas conversas informais dentro de sala de aula como a Cf colocou em que a gente aborda aproveita pega como gancho ali uma outra atitude de colega de alunos entre si se degladiando por conta disso por conta daquilo chamando assim de uma forma pejorativa ô sua loira entendeu então a gente pega esse tipo de atitude para poder aproveitar né e fazer ao nosso favor como se não fosse tendo como possibilidade de ta trabalhando essa questão do preconceito [...]

A discussão inicia-se a partir de uma interrogação da pesquisadora sobre a percepção, por parte dos/as professores/as, sobre preconceito e discriminação na escola. Há uma afirmação imediata da existência de diversas discriminações quanto à sexualidade, raça, estética, deficiência física entre outras.

Na confirmação dos diferentes preconceitos, há uma desconfiança dos/as professores/as que estes preconceitos sejam históricos, porque são transmitidos de geração em geração, e que sejam um resultado das relações produzidas na sociedade, envolvendo diferentes instituições, no caso, as instituições citadas são a família e a escola.

Como é possível observar na discussão acima, o trabalho da escola está centrado na realização de projetos sobre as temáticas que estão no centro das discriminações e dos preconceitos percebidos pelos/as professores/as, com um grande engajamento dos mesmos. No entanto, os pressupostos explicitados neste trabalho de projetos são: o exercício para a cidadania e a valorização desses grupos minoritários como afirmado pela professora Bf.

O significado do exercício para a cidadania pode ser compreendido como esforço para tornar cidadãos, aqueles e aquelas, que não seriam reconhecidos como cidadãos e cidadãs (negros/as, indígenas e homossexuais) que comporiam estes grupos minoritários. O minoritário denomina também que estas pessoas seriam poucas numericamente e estes representariam os outros, os diferentes os anormais, o que pressupõe, por sua vez, a existência de uma maioria heterossexual e branca, o que é a referência, apresentada como modelo e como 'normal'.

A professora Df afirma que o preconceito nas relações entre os/as alunos/as está diminuindo, como consequência do trabalho realizado pelos/as professores/as utilizando a metodologia dos projetos, além do aproveitamento das situações informais e corriqueiras que ocorrem na escola, como alguns desentendimentos entre alunos/as e brincadeiras de caráter preconceituoso. Esses momentos são aproveitados para realizar uma reflexão com os/as alunos/as sobre a situação ocorrida. Nestes casos, não há nenhum planejamento da escola para trabalhar o direito à diferença ou o enfrentamento da desigualdade. A escola trabalha a partir

dos acontecimentos cotidianos, sem estabelecer práticas e ações no conjunto da prática pedagógica da escola envolvendo professores/as, equipe diretiva, alunos/as, pais, mães, funcionários/as, entre outros.

Segundo este grupo de professores/as, constata-se uma diminuição de preconceito no relacionamento entre alunos e alunas. Os/as professores acreditam que esta conquista resulta dos projetos desenvolvidos e da capacidade de aproveitar as situações de preconceito para proporcionar uma discussão entre alunos/as.

Na forma de enxergar a sociedade, em uma composição de “minorias” e “maiorias”, é necessário agregar ao ‘modelo’ dominante heterossexual e branco o conceito de masculino. Tanto é que no primeiro momento o preconceito de gênero parece ser menos visível na escola, porque os conflitos entre alunos/as não apresentam como centro a questão de gênero, ou melhor, aparece com menor frequência<sup>17</sup> ou mesmo quando os/as professores/as fazem referência aos conflitos na escola envolvendo a sexualidade, como a homossexualidade, gênero não parece ser o fio condutor desta reflexão. Somente o grupo Oliveira faz uma narrativa envolvendo uma situação explícita sobre gênero, quando aborda a questão da homossexualidade e, mesmo assim, não é uma narrativa de uma situação ocorrida no local de trabalho de quem estava participando deste grupo de discussão. É um relato de uma situação ocorrida com o filho de uma das participantes, que é aluno de outra escola.

O fato narrado faz uma referência ao que está convencionado na sociedade quanto às cores, que são convencionadas como masculinas e como femininas. Vejamos a narrativa (Oliveira, discriminação, linhas 93 a 117):

Cf: Na sala do meu filho aconteceu com meu filho até ele ficou um tempo sem querer ir na escola ele não queria ir pra escola eu fui conversar com a professora que será que ta acontecendo né esta acontecendo alguma coisa com ele ai ela falou que aconteceu na sala um dia um acontecimento seguinte ela ia fazer uma atividade então ela tava dando um papel um pedacinho de papel pra cada aluno e tinha azul e rosa e que quando chegou na vez do meu filho ele pegou um rosa nossa ela disse que os meninos da sala tiraram tanto sarro dele mas tanto sarro dele que ela não conseguia fazer a atividade só conversando com a sala sobre o assunto

Y: Hum

Cf: Que não é porque é menina porque pegou cor de rosa que é só de menina porque lá em casa sempre teve porque eu tenho menino e menina né então assim eu eu procurei sempre não assim fazer direcionando isso aqui é de menina isso aqui e de menino né, então eles dividiam tudo né o copinho azul ele tomava ela também e aconteceu isso na sala a professora disse que conversou tanto tanto com os alunos ela é uma professora assim muito eficiente eu acho e ela disse que um outro dia ela foi

<sup>17</sup> Nota-se na fala do grupo que uma expressão do tipo “ô sua Loira” é visto como uma fala “pejorativa” mas não como um preconceito ou discriminação de alunas.

fazer outra atividade também com o papelzinho azul e com o papelzinho rosa e no dia que aconteceu isso ela falou assim que o João Carlos que é meu filho né ele era acho que ele era mais macho do que os outros que estavam achando o rosinha bonito mas não tiveram coragem de pegar porque os outros iam tirar sarro aí ela disse que na próxima atividade com o papelzinho ela chegou com o papelzinho na sala e os meninos tudo eu quero rosa porque eu sou muito macho

?f: L @ (3) @

CF: Mas até quanto a isso tem é muito né preconceito se é menino se é menina se você faz uma coisinha ah é bichinha eles né falam né, eles falam né e pior e que eles estão enquadrando meu filho nessa hoje ele já pensa diferente acho que hoje ele não pegaria um papelzinho cor de rosa isso aconteceu o ano passado né hoje ele já tem isso de falar ah mãe isso é coisa de menina né

Esta narrativa apresenta como o masculino é significado, pelos/as professores/as quando a professora afirma que o menino “João Carlos é mais macho”, ou seja, ele é forte, másculo, viril, corajoso e superior, enquanto as próprias crianças nomeiam o feminino como alguém inferior, demonstrado no uso pejorativo de nomear um menino de “bichinha”, porque estaria apresentando alguma característica convencionalizada como feminina, no caso pegar um papel rosa. Esta ação dos meninos é considerada pela professora como preconceituosa. E ela é de fato. Mas, ao mesmo tempo, a professora não se dá conta de que reforçou um significado de masculino, nomeando o menino como mais macho e, portanto, mais corajoso, (por pegar um papel rosa), que colabora na compreensão do significado de feminino como fraco e medroso e, ao mesmo tempo, ao nomear o menino de “mais macho” estava assegurada a identidade masculina dele, não correndo perigo de ele se ‘desviar’ e assumir a homossexualidade.

A reflexão da professora Cf demonstra que ela percebe que há algo de errado no ocorrido, compreende que há convenções pré-determinadas na sociedade sobre significados de masculino e feminino. No entanto, não compreende suficientemente o comportamento das crianças como fruto de um processo de socialização e, assim, também não consegue compreender o processo através dos quais se criam os estigmas a que elas estão submetidas. Qualquer comportamento de uma pessoa que não condiz com a norma estabelecida para os comportamentos das pessoas segundo o sexo é considerado suspeito e, imediatamente, rotulado, carimbado, como diferente.

A existência de um modelo de indivíduo é percebida pelos/as professores/as do grupo Ipê, compreendendo que este modelo é perpetuado por meio da socialização que acompanha a história da sociedade. Ao falarem na existência de um modelo, os/as professores não explicitam qual seria este modelo de indivíduo nas discussões desta passagem, mas já está evidenciado nas análises realizadas anteriormente que este modelo é masculino, branco e



comportamentos para não serem preconceituosos do que auto livrá-los/as de seus próprios preconceitos. Esta afirmação demonstra que os/as professores/as não reconhecem que são frutos da mesma socialização à qual seus alunos e alunas estão submetidos, como também não consideram que as atitudes, os discursos, e os comportamentos deles próprios também ajudam a constituir a identidade de seus alunos e alunas.

Ensinar alunos/as a não serem preconceituosos/as para estes professores significa dar aula, falar sobre o assunto no momento da aula dentro da sala de aula, e não consideram que o sujeito humano se constitui por interferência das diversas relações deste com a sociedade, para além do discurso do/a professor/a proferido em sala de aula, mas que as atitudes e os comportamentos dos próprios professores e professoras também ensinam.

Em nenhum momento em todas as discussões realizadas com os/as 38 professores e professoras, apareceu uma articulação visível entre as categorias de gênero, raça, etnia, sexualidade e classe social. Entretanto, fica evidente que existe uma compreensão entre os/as professores/as que está instituído um modelo ideal de indivíduo e quem não se enquadra neste modelo passa a ser vítima de preconceito, porque é considerado como o Outro – aquele que é diferente.

#### 4.1.1 O FEMININO E O MASCULINO DENTRO DA ESCOLA

Ao serem questionados sobre a percepção da discriminação ou preconceito de gênero diferentes temas são sugeridos aos/as professores/as: discriminação e preconceito contra meninas e mulheres no espaço escolar, no material didático e no tratamento dispensado a meninas e a meninos. Vejamos a reflexão dos/as professores sobre a discriminação de gênero (Andiroba, discriminação de gênero, linhas 1a 31):

Y: E assim vocês percebem que tem algum tipo de discriminação, eh preconceito, eh contra as meninas, eh contra as mulheres na escola, eh no próprio material didático na própria forma de lidar com os meninos e com as meninas, tem alguma diferença?

Am: A gente percebe isso aí eu pelo menos eu vejo na Educação Física (.)

?f: Também

Y: Hum

Am: Porquee na verdade quando vai ter um jogo de futebol aqui é uma é uma é uma coisa rara aqui as meninas jogar com os meninos

Y: Hum

Am: É difícil você ver isso aqui mas as meninas aqui à tarde jogam

Y: Hum

Am: Elas marcam gol mesmo jogam normal mas tem escola que não eles separam as meninas pegam pra bater um vôlei e os meninos futebol

Y: Hum

Am: Então aí você isso é uma discriminação também

Y: Hum

Am: Porque a menina não pode jogar futebol porque os menino não pode ali misturar ali e fazerem um joguinho de vôlei juntos

Y: Hum

Am: Então eu acho que todo professor de Educação Física deveria ter uma cultura já direcionada pra isso

Y: Hum

Am: Aceitação de que não existe a diferença

Y: Hum

Am: Que hoje não existem mulheres que jogam futebol profissionalmente

Y: Hum

Am: Então acho que não tem essa diferença e o professor de Educação Física involuntariamente eu acredito que seja ele ( )

Y: Hum

Am: Então existe sim um pouco de distorção do (status)

Y: Hum

O questionamento feito ao grupo foi muito longo, solicitando um raciocínio sobre diversas sugestões oferecidas, o que poderia deixar o grupo de professores e professoras confusos sobre qual tema escolher para debater ou ainda não entender exatamente a questão formulada.

Sem embargo, entre o leque de temas sugeridos aos/as professores/as (material didático, comportamentos, forma de se dirigir às pessoas), o grupo Andiroba imediatamente utilizou a Disciplina de Educação Física para exemplificar sua primeira percepção e mais precisamente o jogo de futebol. Vale lembrar que a Educação Física e o jogo de futebol não foram sugeridos no questionamento dirigido ao grupo. Ao mesmo tempo em que percebem a discriminação contra as meninas os/as professores/as, identificam de onde partiria esta discriminação, de que lugar e de quem seria a responsabilidade pela prática desta discriminação. Explicitam também suas concepções sobre os significados do masculino e do feminino.

Afirmam que existe uma discriminação contra as meninas nos jogos de futebol realizados na escola, porque elas não participam ou participam raramente, enquanto os/as professores/as também duvidam da real capacidade das meninas para o jogo de futebol – “elas marcam gol mesmo jogam normal” – sugerindo que as meninas ou as mulheres não possuem as condições técnicas, de força, de resistência para enfrentar um jogo que

supostamente seria de pessoas fortes, agressivas, resistentes, qualidades significadas como masculinas. Evidencia-se também que há uma separação por sexo nos diferentes jogos quase que uma naturalização desta separação meninos jogam futebol e meninas jogam vôlei.

Na passagem acima é possível verificar ainda: que a discriminação contra as meninas no jogo de futebol é atribuída aos professores de Educação Física e que estes agem desta forma involuntariamente. A prática involuntária estaria de certa forma desculpando-os da ação discriminatória. Ao mesmo tempo, os/as professores/as parecem fazer um apelo à sensibilização dos professores desta Disciplina para uma atenção maior quanto à naturalização da discriminação das meninas.

Atribuir aos professores de Educação Física a culpa pela discriminação das meninas, mesmo que a ação discriminatória seja involuntária, demonstra que o problema está centrado no Outro, na Outra escola, em Outro<sup>18</sup> lugar o que exclui da reflexão sobre a prática de quem está falando ou da escola em que esta pessoa trabalha. Por um lado, isto pode significar uma afirmação por parte dos/as interlocutores/as que possuem o domínio do conhecimento sobre a questão e, por outro lado, se a culpa sobre a discriminação é de outros (do professor de Educação Física ou da outra escola), isto não diz respeito a eles ou a elas como profissionais da educação.

As referências do grupo a quem ministra aulas de Educação Física são sempre masculinas (“todo professor de Educação Física”) ‘naturalizando’, de certa forma que este lugar é masculino, talvez porque pressupõe força e exige um bom preparo físico para trabalhar em uma quadra de esportes, com diferentes turmas em uma jornada de trabalho de no mínimo 20 horas semanais.

O grupo Oliveira também usa como um dos seus exemplos de discriminação contra a menina dentro da escola a Educação Física e o jogo de futebol. Vejamos a passagem (Oliveira, discriminação de gênero, linhas 279 – 291):

Af: Educação Física a maioria são os meninos que estão lá jogando bola não são as meninas né tem isso também

Am: L eh e muitas vezes a gente incentiva que os meninos joguem com as meninas né mas você sempre ouve não quero menina jogando no meu time

?F: L É é

Am: Não menina não sabe jogar bola é um formato de discriminação mas se você analisar bem não é um esporte também né que os meninos são mais para o corpo a corpo a menina já tem mais medo de chutar uma bola correr

---

<sup>18</sup> Para mais informações consultar: BHABHA, Homi K . 2001.





divisão muito clara: os meninos jogavam futebol e as meninas, no máximo, jogavam vôlei (Paineira, discriminação de gênero, linhas 232 a 258):

Df: Olha eu acho que ainda existe sim dentro da sala de aula às vezes quando como eu falei dos jogos os jogos (JOIFES) os jogos os jogos internos da escola e nos jogos a gente percebe que não tem muita diferença que uns dez anos atrás a gente conseguia ver essa divisão meninos jogavam futebol meninas no máximo podia fazer é jogar voleibol

Y: Hum

Df: Nos jogos a gente tem uma mistura é bem misto tanto menino quanto menina jogam futebol tanto meninos como meninas participam de modo geral de todas as atividades aqui na escola sem distinção mas quando se trata por exemplo essa semana nós tivemos passeio ciclístico [...] porque foi impressionante foi quando um dos meninos da sala disse assim os meninos levam as meninas que são mais fortes aí eu disse mais fortes porque olha a batatona eu falei na hora olha a batatona da perna da Estela que é uma menina moça bem forte oh ela consegue carregar uns dois na garupa ainda falei né

Y: Hum

Df: E aí foi aquela acharam graça acharam que eu tivesse brincando tivesse ironizando né eu disse não gente é verdade consegue ou não consegue Estela então na hora consigo professora até se você quiser eu te dou uma carona na hora brincando assim né e os meninos consegue não e então ficou aquela gracinha piadinha daqui piadinha dali e falando não os meninos é mais fraco pra isso e então começaram a levantar pontos negativos porque as meninas não sabiam andar de bicicletas porque eram (2) em outras palavras não sabem andar de bicicleta porque só pensam até meio dia sabe assim e daí a gente vai por uma rua de muito movimento e não pode aquela coisa toda então há aí já tem a questão da direção também então há ainda esse preconceito **sim** apesar de eu achar que ainda seja um pouco velado e hoje mais do que antes eu acho que antes era mais escrachado eu acho assim que os meninos estão mais assim cuidadosos nesse sentido não sei se é assim que funciona com os de primeira a quinta

Y: Hum

No entanto, permanece na fala das professoras que na compreensão dos alunos, nem todas as brincadeiras, jogos e atividades são iguais para meninos e meninas e narram a preparação dos alunos/as para uma atividade de ciclismo em que a escola participou. Nesta narrativa, os/as alunos/as conferem uma superioridade aos meninos pela sua força física e também uma superioridade racional, quando discutem questões como a da localização espacial e geográfica, capacidade em dirigir uma bicicleta, estando implícitas questões relacionadas a capacidades diferenciadas quanto ao trânsito, entre outros.

A discussão estabelecida sobre o passeio ciclístico entre os alunos e a professora sobre a força física é uma destas oportunidades que são aproveitadas pelos/as professores/as para trabalhar as questões de gênero ou outras formas de discriminação na sala de aula, a partir de um fato ou de uma situação ocorrida na escola. No lugar de fazer uma reflexão sobre os

significados ocultos de masculino e feminino que se apresentaram nas discussões da classe, a professora estabeleceu um confronto entre meninos e meninas, no qual ela se coloca no bloco das meninas. Na verdade, ela incita as alunas a se posicionarem no confronto.

A forma como a professora conduziu as discussões, os alunos levaram na brincadeira, ironizando a atitude da professora, fazendo observações que ridicularizam as mulheres para provocar a professora e as próprias colegas da sala de aula. A professora não consegue provocar uma discussão séria, estabelecendo uma análise com os/as alunos/as que os/as levasse, por exemplo, a uma compreensão de como estas ‘verdades’ sobre as mulheres são construídas na sociedade.

Quanto ao material didático, mais especificamente ao livro didático, as discussões dos professores/as fazem pouca referência às percepções das questões de gênero nos mesmos. Houve somente uma referência apresentada pelo grupo Oliveira ao livro didático, citado a seguir (Oliveira, discriminação de gênero, linhas 261 a 274):

Am: Em relação ao livro didático teve uma série que eu fui contra aquele livro e até falei vou escrever alguma coisa pra editora fazendo um questionamento porque alguns livros ele traz assim o professor vai passar a atividade e aparece lá o professor ou a professora esse livro ele tratava como primeira a quarta série como professora e aí foi alguém disse pra mim como você se sente trabalhando com a molecadinha e normalmente a maioria dos homens procura trabalhar a nível de Ensino Médio pra frente olha pra mim eu não vejo diferença acho que o importante é o trabalho que você vai desenvolver com eles né

Y: Hum

Am: E esse livro essa série de livros traziam muito isso aí somente como professora todas as atividades era professora

Y:Hum

Am: mas em relação parece que estão mudando aquela questão que a mãe era a dona de casa que fazia o serviço de casa que aguardava o filhinho chegar em casa em casa parece que está alterando um pouquinho essa estrutura de família nos livros

O tema foi iniciado, por um professor que questiona uma coleção de livros didáticos para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo ele, estes livros utilizam a forma feminina, ao fazer referência ao profissional da sala de aula. Ele sente-se incomodado por duas razões: primeiro, pelo livro didático denominá-lo professora, quando ele é professor do sexo masculino, e, segundo, por trabalhar com alunos do primeiro ao quarto ano, quando a grande maioria dos profissionais da educação nas primeiras séries do Ensino Fundamental é de mulheres.

Ao ser considerado como “professora”, o incômodo e a reação do professor dizem respeito à exclusão das pessoas do seu sexo na linguagem utilizada pelo livro didático, isto

incomodou o professor até o ponto de ele encaminhar um questionamento à editora, por escrito. A mesma reação não é comum entre as mulheres professoras, quando na situação inversa, ou seja, quando a linguagem masculina utilizada nos livros didáticos não reconhece as professoras. A Língua Portuguesa não evidencia, não confere visibilidade à forma feminina na sua linguagem, o que não ajuda a constituir as mulheres como sujeitos próprios. Elas sempre são consideradas *a priori* parte de uma categoria masculina: todos, professores, diretores, pais, alunos etc.

Em segundo lugar, trabalhar com a ‘molecadinha’, como afirma o professor, é motivo de questionamento por parte de seus pares, sobre o sentimento em trabalhar com as crianças, já que a maioria dos professores trabalha com alunos/as do Ensino Médio e Ensino Superior, ou seja, com adolescentes, jovens e adultos.

Nesta reflexão me parece que está embutido o conceito de ‘maternagem’,<sup>19</sup> a tarefa de cuidar, ou seja, a garantia da presença de uma mulher amorosa e dedicada, que se responsabiliza pelo desenvolvimento total da criança, como uma extensão da sua tarefa de mãe, mesmo não sendo mãe biológica. Este lugar de educar as crianças é um ‘lugar’ da mulher. Isso está compreendido e determinado ao longo da nossa história educacional desde a época da primeira lei de instrução pública do Brasil, que data de 1827:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, portanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons ou maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas. (LOPES apud LOURO, 2001, p. 447).

O incômodo sentido pelo professor pela forma da linguagem utilizada no livro didático também questiona sua identidade de gênero, reafirmando-se como alguém masculino e forte.

Ao mesmo tempo em que o professor sente-se incomodado com a representação das professoras no livro didático e sua situação de professor trabalhando com crianças, percebe que está havendo uma mudança no livro didático quanto à representação de papéis dos/as integrantes da família e usa o exemplo da mãe que fazia o serviço de casa e esperava o filho chegar. Não indica, todavia, qual seria esta mudança, o que estaria sendo modificado, se o compartilhamento do trabalho doméstico entre homens e mulheres, o compartilhamento da tarefa da educação dos/as filhos/as, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho ou a

---

<sup>19</sup> A palavra ‘maternagem’ tem sido usada nos estudos feministas brasileiros como tradução de “mothering”, buscando diferenciar a maternidade biológica das práticas sociais de cuidado infantil (CARVALHO, 2003).

participação política das mulheres, entre muitos outros exemplos de mudanças que poderiam ser citados.

O professor, ao usar o exemplo da mãe para afirmar que os livros didáticos estão sendo alterados, e que ela, mulher, está sendo representada não só como mãe, mas também, em outras situações, deixa transparecer nas entrelinhas que em contrapartida, aos homens está sendo dada a oportunidade de exercer papéis e ocupar lugares tradicionalmente femininos<sup>20</sup>, como o de dar aula para crianças do Ensino Fundamental. Desta forma, o professor está legitimando o lugar dele como professor de séries iniciais, talvez para sentir-se mais confortável frente aos questionamentos de colegas sobre este lugar que tradicionalmente pertenceria às mulheres.

Outra situação de preconceito percebida pelos/as professores/as sobre a sua própria prática foi discutida pelo grupo Andiroba, na qual foram apontadas práticas próprias dos/as professores/as que reafirmam algumas representações quanto à questão de gênero. Vejamos a discussão do grupo (Andiroba, prática pedagógica, linhas 82 a 112):

Cf: E as vezes eu também vejo assim que existe uma certa diferença as vezes até na maneira como um diretor vai tratar uma diretora uma coordenação até um professor que fala aí mas isso aí é coisa de menino olha aí que coisa feia você tem que se comportar como uma moça você né

[...]

Cf: Uma moça bonita e tal e (ficam com aqueles tipos de comportamento) então as falas da gente muita ve – muitas vezes também a gente (.) a gente existe um tratamento diferente quando você vai falar com meninos você fala de um jeito e quando vai se falar com as meninas sempre tá colocando

Y: Hum

Cf: O exemplo ó meninas tem que ser comportadas (menina é isso) sempre na escola tem isso

Am: Até o jeito de sentar as vezes você fala ó isso é jeito de sentar menina?

?f: └ É na roupa que ( é cobrado)

Am: └ O menino senta lá escancarado a menina não pode sentar com as perna aberta por que

Y: Hum

Am: Tudo bem se ela tiver saia tudo mais mas e se ela tiver de calça comprida

Y: Hum

Am: Aí pô isso é jeito de sentar a mãe faz isso com a filha isso é modo de sentar menina

Y: Hum

Am: Quer dizer que ela não pode sentar a vontade

?f: └ Por que porque a sociedade cobra isso

<sup>20</sup> Vale lembrar que o magistério em seus anos iniciais só passou a adquirir o *status* de profissão feminina a partir de 1847 e, somente na primeira metade do século XX, o magistério primário sofre um processo de feminização, outras informações em ALMEIDA 1998. Neste sentido, trata-se de uma re-apropriação de um espaço que já foi masculino.

Am: L Exatamente  
 ?f: Isso é  
 Am: Porque se se a menina sentar tudo largadona é machona  
 @(. )@  
 Am: Ééé isso aí é machão isso aí eu to fora  
 Y: Hum

Os/as professores/as percebem que existe uma forma diferenciada da direção, da coordenação pedagógica e dos/as próprios professores/as se dirigiram aos alunos/as, chamando a atenção sobre o comportamento dos/as mesmos/as de forma diferenciada para meninas e meninos, com estereótipos e conceitos sobre formas de comportamento pré-determinados para as pessoas segundo o sexo.

O que podemos identificar nesta passagem é que os/as professores/as admitem que estão permeados por concepções predeterminadas para comportamentos e vestimentas diferenciadas para o masculino e feminino e que existe um padrão na sociedade considerado ideal, correto. Quem ousar desviar-se deste padrão é considerado estranho, diferente e anormal.

Ao mesmo tempo em que os/as professores/as apresentam a consciência de que estão permeados/as por estes ‘conceitos padrões’ de significados e que fazem uma crítica de que são portadores/as da reprodução; eles/as reafirmam que, na verdade, este padrão estabelecido na sociedade sobre feminino e masculino é o que deve prevalecer. Am, no exemplo acima, afirma: “O menino senta lá escancarado, a menina não pode sentar com as pernas abertas por que? Tudo bem se ela tiver saia tudo mais, mas e se ela tiver de calça comprida?” Nesta frase, o professor está reafirmando um conceito de feminino. A menina não pode sentar-se de pernas abertas se estiver de saia, porque é mulher, porque é feminina, porque ela precisa ser recatada, porque se sentar de pernas abertas com saia pode lembrar o ato sexual. Por outro lado, se ela estiver usando uma calça comprida, tudo bem. Ela está autorizada a sentar-se com as pernas abertas, pois, ela está em trajes concebidos como masculinos. Uma professora deste grupo faz referência ao fato de que esta forma de agir é uma cobrança da sociedade, que tem um padrão e uma norma para o comportamento de homens e mulheres.

Quando o comportamento da menina não obedece à ordem estabelecida para comportamentos ‘dignos’ de mulher, ela é considerada lésbica, “machona”, compreendendo o comportamento da mulher lésbica como masculinizado, como se ela deixasse de ser feminina. A manifestação do professor Am sugere que ele quer manter distância das mulheres lésbicas, em última análise, de homossexuais.

Outra consideração a ser feita nesta passagem sobre as práticas discriminatórias na escola é que, em primeiro lugar, são citados: direção e coordenação (superiores na hierarquia escolar) como atores desta forma de comportamento, como a significar que não são só professores/as, que apresentam estas práticas, mas toda a hierarquia bem como o conjunto da escola está impregnado de juízos de valor. Não só a escola, mas também as mães, ensinam este comportamento às filhas. Portanto, na compreensão deste grupo de professores/as, é muito difícil desconstruir este modelo padrão de feminilidade e de masculinidade.

Outra constatação feita pelos/as professores/as diz respeito à linguagem sexista empregada na escola. Uma predominância absoluta da forma da linguagem masculina, que é a referência da gramática da Língua Portuguesa, como já tratamos anteriormente na reflexão sobre o livro didático. O grupo Andiroba faz uma reflexão sobre a prática da escola que adota a linguagem masculina na identificação da sala dos professores, não considerando as professoras e também na forma como o pai se referia a seus quatro filhos, sendo que uma delas é mulher (Andiroba, discriminação de gênero, linhas 135 a 170):

Cf: ( ) E ela ela pegou e e e ela falava tanto a questão da gente vai e a gente chega na escola e tá escrito sala dos professores (.) né

Y: Hum

Cf: Então lá na escola tratava desse jeito na minha escola também tem lá sala dos professores

Y: Hum

Cf: Né então teria que ser sala das professoras e dos professores

Y: Hum

Cf: Né isso muitas vezes não existe dentro da escola (4)

Bf: Talvez é talvez seja por que por – é é pregado pra gente também que desde quando a gente estudou queee assim quando se refere fala do homem diz que fala de  
?f: \_\_\_\_\_ da massa.

Bf: Fala da fala da sociedade em geral

Y: Hum

Bf: Ééé eles eles tentam fazer a cabeça da gente pra gente tentar ver se a gente se entende aquela aquele machismo aquele negócio todo né

Y: Hum

Bf: Porque na verdade como ela falou mesmo. Porque aí eles falam lá ah esses dias eu tava até comentando ah ta os meus filhos (juntos de um senhor) (dá aos meus filhos pra eles saberem as notas) aí ale tinha acho que dois ou três filhos e uma menina aí eu ainda brinquei e falei uai por que que não falou meus três filhos e a minha filha

Y: Hum

Bf: Aí o pessoal não (é normal) sempre quando ele fala filhos ele fala filhos de forma de forma geral e tal

Y: Hum

Cf: Quando fala do homem já subentende-se a mulher e tal

Y: Hum

Bf: (Lá) mas isso que é machismo hein

@(.)@

Am: Faz parte

@(.)@

Cf: (Seríssimo mesmo) na escola em si a gente nem percebe o que a gente tá fazendo (né as vezes agente assim) ( )o masculino fala mais alto eu vejo

Y: Hum

Na discussão que se segue à reflexão feita pelo grupo, conclui-se que a escola não adota uma linguagem inclusiva, porque os/as professores/as nem se dão conta, não percebem a forma como estão agindo e explicam que isto acontece porque foram ensinados assim pela Língua Portuguesa, que ao se referir aos homens, subentende-se as mulheres, e que a sociedade compreende e age da mesma forma. O masculino fala mais alto e tem predominância sobre o feminino.

Nestas afirmações, mais uma vez, os/as professores assumem que reproduzem uma forma de invisibilidade do feminino, mas justificam sua prática pelo que lhes foi ensinado. Reafirmam que se trata de uma construção universal, cuja reprodução não é percebida pela escola e pelos/as educadores/as. Esta forma do uso da linguagem no masculino está naturalizada, como afirma a professora Cf: “Seríssimo mesmo, na escola em si a gente nem percebe o que a gente tá fazendo, né? Às vezes a gente assim ( ) o masculino fala mais alto.”

Ao mesmo tempo em que os/as professores/as afirmam que esta prática do uso da linguagem sexista de certa forma naturalizada que acaba passando despercebida pelos/as mesmos/as, conjugado com a percepção de que esta prática lhes foi ensinada nas aulas de Língua Portuguesa como uma norma da língua oficial; mesmo conscientes desse processo, não apresentam a possibilidade de interromper e/ou reverter a lógica desta prática de invisibilidade da mulher, uma vez que são agentes do processo de ensino e aprendizagem. São eles e elas a ensinar meninos e meninas nas escolas hoje.

Outra referência a uma prática pedagógica cotidiana dos/as professores frente ao questionamento sobre preconceito em relação às meninas que possa ser observado na escola é uma discussão trazida pelo grupo Paineira, em relação às filas que são organizadas com a separação das meninas dos meninos. Vejamos (Paineira, discriminação de gênero, linhas 265 a 284):

Bf: [...] eles se tratam muito igual a não ser algumas determinadas situações quando vai fazer grupo que deixa a vontade é o grupo dos meninos e o grupo das meninas separado né se misturar é namoro né

Y: Hum

Bf: Então é nesse sentido mesmo mas assim de tratar um ou outro porque é menino ou menina ainda não eles são bem inocentes ainda

Cf: Mas é isso mesmo, eles só não gostam, por exemplo tem que ter a fila das meninas dos meninos, eles não gostam, se algum menino fica perto da fila das meninas eles já, mas já é no sentido do namoro, não é preconceito não

Df: É mais nesse sentido a fila já é uma questão de erro cultural nosso foi algo imposto desde o início né e que se mantém até hoje aqui eu acho que aqui acho que 99% das escolas do país fazem isso separa as meninas dos meninos em filas diferentes pra ir pro lanche pra ir ao banheiro pra ir (.) mas é complicado mas ainda não conseguimos quebrar esse tabu aí de deixar meninas de um lado meninos do outro

Y: Hum

Df: Eu pesquisei da época que as escolas eram é essa pra meninas essa é para meninos mantém-se hoje em dia esse tipo de formação que eu não concordo muito e eles os meninos e as meninas se sentem entre si é (2) não sei eu diria acho que excluídos essa é a palavra entre si ali mesmo alunos da própria sala divididos em sala em filas diferentes (essa pra meninos e essa pra meninas) eles mesmo se sentem excluídos eu penso

Af: Mas aí a gente conversa sempre com eles se você vai a um banco é uma fila única né pra homens pra mulheres a gente sempre ta conversando ( ) às vezes se a gente colocar numa fila única até os pais reclamam porque os meninos geralmente correm mais do que as meninas e empurram e aquela coisa então é mais um cuidado

Y: Hum

A primeira reflexão sobre esta prática surgiu na discussão de que entre as crianças menores existe uma relação muito boa entre meninas e meninos. Os/as alunos/as se separam na hora de formar grupos para realizar algum trabalho na escola, mas não gostam de filas separadas e, em seguida, fazem uma reflexão sobre como isto é comum nas escolas brasileiras. A afirmação da existência de uma boa relação entre meninos e meninas de certa forma confirma que os sujeitos aprendem a assumir um comportamento diferenciado para se identificarem e ser identificados, como homens ou como mulheres.

A organização de filas nas escolas demonstra como a escola disciplina e controla os corpos e comportamentos de seus estudantes.<sup>21</sup> Organizam fila para tudo, para ir ao banheiro e para o lanche. Desta forma, não se possibilita uma interação livre e espontânea. Além da maneira de dar disciplina aos alunos/as pela fila, há a separação de filas por sexo, sendo que esta separação por sexo é reconhecida pelas professoras como um erro. Sem embargo, justificam esta ocorrência pela tradição, pela história e pela cultura que teve início na época das escolas separadas para mulheres e para homens. Romper com esta tradição e cultura seria difícil para os/as professores/as.

Outra orientação apresentada para esta prática é o cuidado com as meninas e as reclamações dos pais/mães quando são feitas filas únicas, porque os meninos poderiam

---

<sup>21</sup> As reflexões de Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (1987) são relevantes para a compreensão do papel que a escola desempenha em constituição dos corpos dóceis.

machucar as meninas, porque eles empurram e correm mais que as meninas. Nesta justificativa podemos observar as representações das professoras sobre o significado de masculino, que é agressivo, inquieto, enquanto que o feminino significa o calmo, quieto, passivo, que precisa ser cuidado. Além disto, esta justificativa é uma forma de desculpar os/as professores/as que ainda organizam as filas separadas por sexo, transferindo para os/as pais/mães esta responsabilidade.

As professoras não têm muita convicção sobre filas mistas. Quando a professora Df afirma que “não concorda muito” com as filas separadas por sexo, por que acredita que os alunos/as se sentem excluídos/as entre eles mesmos, não percebe que com esta prática de fila e separação de fila por sexo, está-se disciplinando os/as alunos/as, demarcando espaços para cada qual, o que também ajuda a constituir uma identidade de gênero.

É interessante observar que a ação concreta dos/as professores/as sobre a questão das filas é dar aula sobre o assunto, trazendo exemplos da vida cotidiana em que são organizadas filas mistas, como por exemplo, as filas no atendimento de um banco, em vez de abolir a fila na escola ou pelo menos a fila separada por sexo. Esta forma de agir demonstra que as práticas pedagógicas dos/as professores/as ainda não são percebidas como instrumentos que produzem e reproduzem conceitos que perpetuam a desigualdade de gênero, como também não percebem que suas práticas pedagógicas podem ser instrumentos para produzir mudanças.

Resume-se em quatro as práticas identificadas nas discussões, analisadas acima, quanto às discriminações ou preconceitos nas práticas pedagógicas dos próprios professores e professoras na escola:

- 1) As práticas da Educação Física que excluem as meninas do jogo de futebol;
- 2) A forma diferenciada com que a direção e coordenação pedagógica e os/as professores/as dirigem-se aos alunos e alunas;
- 3) A linguagem sexista empregada na escola;
- 4) A organização de filas separando as crianças por sexo.

Ao refletirem sobre sua própria prática pedagógica poucas vezes se identificam como autores de discriminação e quando se reconhecem como tais, justificam a ação como involuntária, ou, ainda, que foram ensinados desta forma, ou não tiveram formação nesta temática. Na maioria das vezes, existe uma tentativa de encontrar ‘culpados’ em outro lugar para justificar sua omissão, por exemplo, a socialização das crianças pela família; a falta de atenção dos pais e das mães; os próprios alunos e alunas; outros professores/as em outra

escola; as atitudes de diretores/as e da coordenação pedagógica e as normas estabelecidas pela sociedade.

Desta forma, os/as professores/as se colocam em uma posição de completa fragilidade, como vítimas de um sistema muito bem articulado para a fabricação de significados masculinos e femininos que levam a constituir as desigualdades. Raramente conseguem apontar alguma proposição da escola para romper com o sistema estabelecido ou, pelo menos, para questioná-lo.

#### 4.1.2 REPRESENTAÇÕES DE MASCULINIDADE E DE FEMINILIDADE NO COMPORTAMENTO DE ALUNOS/AS

Com base nas práticas pedagógicas discutidas pelos/as professores/as foi possível identificar diversos atributos considerados como femininos e outros como masculinos, que em sua maioria se orientam por um determinado modelo de masculinidade e de feminilidade. Esses atributos são apresentados pelos/as professores/as segundo a própria visão sobre o masculino e feminino, outras vezes são reconstituídos a partir das atitudes comportamentais dos/as alunos/as.

Segundo os/as professores/as, existem diferenças de comportamento entre alunos e alunas conforme detalhado na passagem a seguir (Andiroba, comportamentos, linhas 476 a 501):

Y: Vocês observam alguma diferença no jeito de agir de estudar de se comportar dos alunos e das alunas?

Bf: As meninas são mais aplicadas as meninas estudam mais elas tem mais interesse

Am: É verdade

Bf: Ééé só assim, não que os meninos não são estudiosos e tal mas você vê a assim elas (.) mais aplicadas no estudo do que os meninos

Y: Hum

Am: ( )

Bf: Ééé divide trinta por cento mais ou menos você você nota essa diferença

Am: Você põe setenta por cento de mulheres que tem mais (aplicabilidade) no estudo mais dedicação e uns trinta nem trinta por cento dos homens que são dedicados porque os meninos vão na escola mais claro fazer panelinha conversar (.) e as vezes alguma paquerinha estudar (não)

Y: Hum

Am: As meninas as meninas são mais concentradas no estudo

Y: Hum

[...]

Bf: Quando é uma comunidade assim mais pobre assim (pra não falar) miserável

Y: Hum

Bf: A gente percebe que assim os meninos ééé muitas vezes eles precisam de trabalhar mais cedo eles precisam ajudar em casa e tal desde cedo talvez este seja um dos motivos que ajuda a ampliar esse essa defasagem dos meninos

As meninas são consideradas mais aplicadas, mais interessadas, mais dedicadas e são mais concentradas nos estudos do que os meninos, porque estes vão para a escola para fazer outras coisas, como conversar e namorar.

A não-dedicação dos meninos ao estudo não é uma percepção que possa ser generalizada a todos os meninos, segundo o grupo Andiroba. Cerca de trinta por cento dos rapazes também são aplicados e dedicados aos estudos.

Uma das razões apontadas pelos/as professores/as diz respeito à necessidade do trabalho precoce. Uma porcentagem dos meninos, pela premência em ajudar no orçamento familiar, necessita trabalhar, o que estaria contribuindo também para um rendimento e uma dedicação menor deles no estudo e na escola. Esta justificativa se fundamenta na experiência dos/as professores/as de seus trabalhos em escolas públicas localizadas em comunidades de níveis econômicos mais baixos.

Nas discussões dos/as professores/as, não existe nenhuma referência ao trabalho das meninas, que, ao contrário dos meninos, trabalham dentro de casa, em atividades domésticas e, muitas vezes, cuidando de irmãos e irmãs menores. A omissão do trabalho das meninas pode significar que não é reconhecido como trabalho, ou que o trabalho delas não interfere no sucesso e no comportamento delas no estudo.

O grupo Paineira também destaca as diferenças de comportamento entre alunas e alunos de forma semelhante ao que foi colocado pelo grupo Andiroba. Contudo, faz uma reflexão sobre o como e o porque destas características diferenciadas (Paineira, comportamento, linhas 436 a 464):

Af: Parece que eles ainda trazem consigo aquela história né homem não tem medo de nada homem macho não tem medo de nada @..@eles ainda ta (.) homem não chora você ainda vê muita diferença no comportamento sim é homem não pode chorar é passado isso a eles

Df: [...] Mas na verdade pensando agora no que a Bf tá colocando dentro da sala de aula a gente percebe especialmente na hora do intervalo acontece isso nos corredores tudo mais ali no refeitório existe isso normalmente nessa mesa tem meninos sentados na outra tem meninas sentadas raramente uma menina tá no meio dos meninos e

quando está ela acaba levando fama de menina dada de menina oferecida e às vezes a gente escuta pelos corredores essa menina é corrimão é uma maçaneta ela acaba recebendo essa fama porque ela tenta eu penso né

Y: Hum

Df: Entre aspas ingenuamente se envolver ali no grupo dos meninos pra poder estar por dentro interada ou talvez até porque essa menina tenha uma certa predisposição ou tenha mais vontade de agir como os meninos age eu não sei aí nós não sabemos mas é isso que acontece acaba que os meninos não dando abertura para que as meninas estejam ali junto deles então é bastante complicado realmente Bf falou bem a questão aí das meninas serem mais delicadas e os meninos mais afoitos né e aí quando elas tentam agir da maneira como eles agem elas são taxadas né de oferecidas né e assim por diante realmente até situações

Y: Hum

Af: Na minha sala mesmo tem uma menina que joga bola nossa as outras se afastam dela

Df: A Maria a Maria joga bola

Af: E ela tem umas atitudes mais assim

Df: E ela joga com os meninos

Af: Ela joga com os meninos e ela gosta de se relacionar mais com os meninos mas é porque ela gosta de pular de correr e as meninas como nós falamos elas são mais delicadas né e eu acho que ela se identifica mais com as com as atitudes dos meninos porque ela é bem feminina mesmo é só as atitudes mesmo ela gosta mais

Y: Hum

A primeira conclusão que apresentam sobre os comportamentos e características diferenciadas entre meninas e meninos é que este seria um conhecimento construído ao longo da história do indivíduo, que se inicia no processo de socialização primária nos seus primeiros anos de vida, quando as identidades e papéis de gênero são introjetados nos indivíduos e vão consolidando-se ao longo da vida, em interação com a sociedade, com as instituições e com outros indivíduos, sendo repassado de geração em geração. Vejamos a seguinte observação da professora Af: “Parece que eles ainda trazem consigo aquela história, né? Homem não tem medo de nada, homem macho não tem medo de nada eles ainda ta (.) homem não chora, você ainda vê muita diferença no comportamento sim, é homem não pode chorar, é passado isso a eles.”

A professora parece compartilhar com a sentença que homem não chora, quando ela reafirma que homem **macho** (grifo nosso) não chora, concordando que uma característica feminina seria a de externar seus sentimentos, ou apresentar a fragilidade, enquanto a característica masculina seria a de demonstrar autocontrole, frieza e racionalidade para qualquer situação. Por isso o homem macho não chora, enquanto que ao homossexual, considerado como aquele que não é macho, é autorizado o choro.

A segunda conclusão a que chegam diz respeito à constatação da existência de espaços e territórios delimitados nitidamente para ocupação masculina e outra para a feminina. Estes territórios são construídos, utilizando-se de diferentes artifícios originados nos conceitos pré-estabelecidos de masculino e feminino e de relações de poder. O acesso ao território masculino é negado ao feminino, e constitui-se em uma relação de poder entre meninos e meninas, na qual o masculino tem o domínio sobre o feminino. A menina que ousa transgredir esta relação de poder estabelecida é punida. Nas palavras da professora, é chamada pelos alunos de corrimão e maçaneta, ou seja, onde todos podem passar a mão e que, portanto, não é respeitada. Trata-se de uma punição imputada de conotações sexuais e do poder de propriedade do masculino sobre o corpo feminino.

As professoras, ao observarem o comportamento de uma menina que não seria um comportamento julgado ‘natural’ de menina, porque ela insiste em estar junto com os meninos, apresentam dúvidas sobre a sexualidade dela, como apresentado na dúvida da Df: “eu não sei, aí nós não sabemos”. Compreendem que ela poderá ter uma “predisposição” a ser lésbica pela preferência em circular entre os meninos. Os territórios masculinos são reforçados pelas compreensões de masculino e feminino das professoras deste grupo, que compreendem que de fato não há possibilidade de as meninas ocuparem o mesmo território dos meninos.

Enquanto as professoras apresentam dúvidas em relação à orientação sexual da menina que insiste em participar do grupo dos meninos, as demais meninas se afastam de Maria, como uma forma de reprovação do seu comportamento. As professoras afirmam que Maria “é bem feminina mesmo”, demonstrando que para elas existe um molde fixo de masculino e feminino. Como a aluna Maria, apesar de ser “bem feminina” conquistou o direito de circular pelos espaços masculinos impondo autoridade e respeito, elas não compreendem o que está se passando.

Ao discutir aspectos relativos à socialização, o grupo Andiroba, faz uma reflexão um tanto naturalista da divisão do espaço entre meninas e meninos (Andiroba, socialização, linhas 65 a 81):

Cf: Ó entre os próprios alunos assim eu acho que existe também uma certa (.) não sei uma certa parede aí porque quando você pede pra formar grupo na sala (.) geralmente tem tem turmas não que já se enturmam meninos com meninas e tal né mas as meninas geralmente se escolhem e os meninos também não é

Am: É verdade

Cf: L Não sei aqui nessa escola

Am: ( ) (normal)

Cf: L Mas lá na nossa é assim  
 Am: Com certeza  
 Cf: Ééé então até é próprio deles mesmos se tratar eles já fazem uma divisão.  
 Y: Hum  
 Cf: Né talvez já talvez também pela maneira com foram criados né  
 Y: Hum

O argumento utilizado no primeiro momento é de que existe uma divisão natural entre meninos e meninas, como questiona a professora Cf e, ao indagar parece que está duvidando e busca uma confirmação entre os/as colegas. Ela afirma que geralmente os meninos se escolhem entre si e as meninas também se escolhem entre si para formação de grupos para os trabalhos propostos em sala de aula e que isto é próprio deles mesmo, ou seja, é inerente à sua natureza. O professor Am concorda que existe esta divisão natural e afirma que na sua escola também ocorre esta divisão entre meninos e meninas e que isto é normal.

Nesta compreensão de naturalidade e normalidade da divisão de alunos por sexo, está embutida também a compreensão de que romper com isto é impossível, que existe uma barreira invisível e intransponível e que nada pode ser feito para alterar o que está colocado a respeito desta separação. A professora Cf, na sua reflexão cheia de dúvidas, ora afirmando que a divisão por sexo é natural, arrisca dizer mais adiante que talvez o que também pode interferir nesta separação é a maneira como os/as alunos/as foram criados/as, referindo-se à socialização primária, duvidando de uma “naturalidade” de comportamentos.

O grupo Andiroba, ao discutir as diferenças no comportamento de meninas e meninos, inicia uma reflexão sobre sexualidade, proposta pela professora (Andiroba, comportamento, linhas 513 a 536):

Cf: Tem as exeções (.) mas eu tenho percebido ultimamente que as meninas dentro da escola elas têm tido assim um certo aguçar maior sexualmente que os meninos  
 Y: Hum  
 Cf: E isso é assim nas escolas que eu trabalho né e isso têm atrapalhado aquela aquela coisa assim de querer falar de menino de querer beijar de querer falar sabe nessa questão assim as meninas são bem mais atiradas do que os meninos  
 Bf: Ah sim  
 Cf: Né  
 Y: Hum  
 Cf: Então no aprender muitas meninas ficam prejudicadas com isso  
 Am: Não é nem não é nem discriminação não mas @(. )@ antigamente o homem o menino escrevia um bilhetinho assim meio meio (sem verginho)  
 ?f: @(. )@  
 Am: Escrevia um bilhetinho e ficava agoniado de receber a resposta  
 Y: Hum  
 Am: Hoje você recebe o bilhete da menina é diferente

Cf: L ( ) é seríssimo

Am: Eu vejo as meninas saindo da sala correndo pra dá um bilhete pro menino querendo namorar com ele não que isso seja errado não é isso

Y: Hum.

Am: Mas inverteu-se os valores hoje as mulheres procuram mais os homens e ta certo

?f: É seríssimo

O grupo afirma que as meninas apresentam algum problema no aproveitamento de seus estudos, porque tem um “aguçar” maior quanto à sua sexualidade. As meninas despertam antes e têm um aguçar sexual maior que os meninos, o que significa, segundo este grupo de professores/as, que as meninas são bem mais atiradas, ou seja, são elas que tomam a iniciativa nos relacionamentos amorosos ou sexuais, o que acarreta prejuízos nos estudos. Nenhuma referência é feita aos meninos, com uma relação direta entre prejuízo nos estudos e envolvimento sexual. No caso dos meninos a dificuldade nos estudos é relacionada à necessidade de trabalhar para ajudar a família, como já apresentado anteriormente pelo grupo Andiroba, ou seja, a uma autoridade socialmente relevante e justificável para o desinteresse pelos estudos ou até mesmo pelo abandono da escola.<sup>22</sup>

Outra discussão trazida pelo grupo é sobre a inversão de quem toma a iniciativa nos relacionamentos. Afirmam que antigamente eram os meninos; os homens que tomavam a iniciativa e, nos dias atuais, são as meninas; as mulheres que tomam a iniciativa nos relacionamentos. É possível observar que nesta fala o que está oculto é o poder de escolher, quem escolhe quem. Antigamente, os homens escolhiam as mulheres e, atualmente, seriam as mulheres que escolheriam os homens. Uma cultura sexual que associa masculinidade com atividade e feminilidade com passividade.

É importante observar que os/as professores/as se sentem desconfortáveis ao observarem as meninas tomando a iniciativa. Por mais que fazem questão de afirmar que isto não é discriminação, que não tem nada de errado, evidenciado principalmente na fala do professor Am. Por outro lado, Am afirma que esta situação é uma inversão de valores e as duas professoras dizem que é uma situação preocupante. As preocupações parecem ser de ordem moral: as meninas deixam de ser recatadas, puras, inocentes, que precisam se

<sup>22</sup> Outros estudos têm mostrado que esse argumento, embora recorrente, não é o único motivo e, em muitos casos, não é o principal motivo para o abandono da escola por parte dos meninos, como no exemplo seguinte: Gm: Eu e o Em somos uma das poucas exceções pelo menos dos pertencentes do Estilo Negro que conseguiu concluir o segundo grau. No meu caso, por exemplo, não tive muita dificuldade em concluir porque em casa trabalhava a minha mãe, a minha avó, a minha tia antes de casar, bastante gente ajudava então tudo bem apesar que no primeiro colegial eu quis arrumar um serviço, meu pai arrumou pra mim lanchonete West Plaza, aí eu tava **estudando e trabalhando** eu não agüentei a barra eu eu di- eu larguei da escola e continuei trabalhando; e a minha mãe foi contra né (.) não tava precisando mais eu queria já ta- ganhando o meu dinheiro né, ela jogou uma indireta pra mim uma vez e falou falou pra minha tia tá vendo outro aí ó largou a escola por causa de=um salário mínimo “não sei que é” falou e no outro ano eu voltei e consegui concluir a escola. (Grupo Atitude, Passagem escola-trabalho. Fonte: Dados da pesquisa “Práxis estética e experiências discriminatórias de jovens negros em São Paulo e de jovens turcos em Berlim” coletados por Wivian Weller).

resguardar, não podendo demonstrar nenhuma iniciativa e experiência sexual. São questões que envolvem aspectos morais.

Nas preocupações com a “inversão de valores” proclamada pelos/as professores/as, eles/as compartilham de uma exigência de “virgindade moral” (HEILBORN, 2006) das meninas, sob um comportamento passivo e ingênuo imposto a elas. O professor Am, quando fala dos meninos que são procurados pelas meninas, se inclui como alguém que ‘sofre’ do assédio das meninas ou mulheres, enquanto as professoras assumem uma posição de muita preocupação quando reiteram que é “seríssimo”. O professor e as professoras deste grupo deixam escapar que a ‘ordem’ estabelecida entre os papéis de meninos e meninas, de homens e mulheres, quanto a relações afetivas e sexuais, não pode sofrer alterações; ou seja, as mulheres devem ser recatadas e esperar que os homens as procurem. Os homens, por sua vez, deverão sempre tomar a iniciativa. Portanto, precisam ter experiência no assunto.

Na discussão de um outro tema com o mesmo grupo de professores/as, é trazido um exemplo que explicita melhor as análises que apresentamos acima, na qual afirmam que o papel de protagonista das mulheres quanto a iniciar relacionamentos afetivos e sexuais não é positivo (Andiroba, relacionamentos, linhas 695 a 706):

Bf: Então você percebe que a história condiz com a realidade e essa realidade ela é feia viu

Am: Antigamente para o homem a mulher era um troféu

Y: Hum

Am: Se você conquistava uma puxa tem mais uma na minha galeria

Y: Hum

Am: ( ) peguei mais uma na galeria (.) e você precisava contar pra todo mundo nossa aquela lá eu já dei uns bicote nela dei umas – transei com ela fiz isso isso e aquilo

?f: É

Am: Hoje você não vê isso falar o homem tem a mulher como troféu porque é o homem que virou troféu da mulher.

Por um lado o relato do professor Am, por mais que seja conjugado no pretérito, como a significar que hoje não existe mais, traz uma clara referência à virilidade masculina e fállica da capacidade de conquistar e colecionar “troféus” para se auto-afirmar e afirmar-se perante os outros da sua condição de masculinidade. Por outro, a mulher é retratada como objeto, não considerada como sujeito de direitos, de vontade e desejo. Existe também nesta fala uma referência à ocupação de espaço e poder, que hoje é exercido também pelas mulheres.

As afirmações veementes e preocupantes das professoras, considerando a iniciativa das meninas nos relacionamentos (e fazendo isto precocemente) um caso seríssimo, parece indicar que esta iniciativa das mulheres é um problema. O que se confirma em outra narrativa do

professor Am sobre o carnaval na Bahia, onde o assédio sexual praticado pelos homens contra as mulheres resulta em culpar as mulheres porque são elas que tomam a iniciativa e os homens não devem perder a oportunidade, porque não são bobos, ou seja, as mulheres são um tipo mercadoria que está disponível e não pode ser desperdiçada. Vejamos a narrativa (Andiroba, comportamentos, linhas 537 a 547):

Am: Ó ( ) por exemplo você viu aquele carnaval na Bahia

Y: Hum

Am: Os os meninos fazem tipo um paredão as meninas que passam beijando depois que fazem o inverso mas as meninas que começam

Y: Hum

Am: Tanto é que você pode assistir televisão que eles fazem um paredão a mulherada vem e o cara só vira não é bobo nem nada

?f: ( )

Am: (Pega o risco de pegar sapinho aí)

@(.)@

Am: Mas quem começa são as mulheres

Os/as professores/as dos demais grupos: Ipê, Paineira e Oliveira, quando instigados pela pesquisadora a refletir sobre os meninos e as meninas, sobre o afloramento da sexualidade, apresentaram reflexões semelhantes às do grupo Andiroba, concordando que as meninas estão despertando cada vez mais cedo para a sexualidade, que elas tomam a iniciativa, que usam maquiagem cada vez mais com menos idade, que têm uma preocupação por parte dos/as professores pelos “**hormônios que estão à flor da pele das meninas**” (grifo nosso). Elas apelam, têm coragem, são ousadas, são mais liberais, são afoitas, para usar alguns adjetivos dos/as professores/as. Quanto aos meninos, afirmam que disputam entre si, usam a sedução e a conquista.

O grupo Oliveira faz uma reflexão sobre os olhares com significados diferenciados, dirigidos a meninas e meninos sobre as mesmas ações, ou seja, as relações afetivas, amorosas e sexuais (Oliveira, sexualidade, linhas 623 a 627):

Cf: Agora eu acho que essa questão que ela falou que ta igual menino e menina procura né agora eu acho que ainda tem um certo (.) assim preconceito porque o menino quando ele procura quando ele ta interessado nas meninas é porque ele ta ficando macho né e as meninas é sem vergonha estão ficando sem vergonha essa daí né acho que até em casa ainda muitas famílias tratam assim

Esta afirmação da professora Cf exemplifica novamente como a cultura sexual na sociedade é categorizada por sexo, associando atividade com masculinidade e, por oposição a

passividade, é associada à feminilidade. Este sistema ordena as relações entre as pessoas do mesmo sexo ou entre sexos opostos, funcionando como um quadro de leitura para condutas. Sobre os homens, é exercida uma vigilância constante de seus comportamentos, gestos, atitudes para que não recaia nenhuma dúvida sobre sua masculinidade<sup>23</sup> – “Ele tá ficando macho” – como afirma a professora Cf, excluindo qualquer possibilidade sobre a homossexualidade. As meninas são enquadradas como “sem vergonha” ou seja, elas não podem ter desejos e experiências sexuais. Exige-se uma reputação moral das meninas.

Esta exigência de reputação moral também é observada nas reflexões dos/as professores/as, nas quais são identificadas formas pejorativas de se dirigir e denominar as meninas com experiências sexuais. Os meninos identificam as meninas “mais dadas” as que transam. Rapidamente elas recebem apelidos ou são categorizadas, estigmatizadas, como as que “dão” e, conseqüentemente, são vulgarizadas pelos meninos. A narrativa do grupo Andiroba, na passagem sobre sexualidade, reproduziu claramente a forma como são atribuídos os apelidos às meninas: “a menina poção, a menina chicletinho, a menina sabonete e a menina um real”. Conforme detalhado a seguir (linhas 722 a 747):

Am: Engraçado que antigamente e até que nós tínhamos um caso aqui até engraçado há três quatro anos atrás tinha a menina a que tinha o poção a menina poção a menina chicletinho a menina sabonete e a menina um real

Cf: Ah eu já tinha ouvido isso também

Y: O que que é isso

Am: Bom poção é a menina que levava pegava os meninos e levava pro poção lá pra transar (.) Aí tinha a menina um real porque ela cobrava um real cada (transa) ela pegava fazia filinha lá na meninada a meninada surrava ela @(. )@ e pagava um real a menina sabonete também que ela sabonete porque ela escorregava daqui pra transar por aí

Y: Hum

Am: E assim vai você vê e na verdade (2) que era mais as meninas que ó hoje se você quer um real você vai lá que eu to lá a menina as meninas que convidavam

Cf: └ Que organizavam o esquema

Am: Elas que organizava tinha uma tipo chamada que era a cabeça a responsável ó tá falando que quer (transar) com você mas ela tá falando que vai cobrar um real de você

Y: Hum

Am: Ou se não você vai no poção tal hora assim assim assado tinha um corguinho que chamava-se poção então lá no poção tal hora que vai vai rolar rola mesmo lá é quente

Cf: E isso que ele tá colocando é é sempre surge uma turma uma época que tem uma determinada menina assim que é né mais é (fluída) ao sexo e tal que aí eles vão colocando os apelidos mesmo sempre acontece de ver né

Y: Hum

<sup>23</sup> Para ver mais sobre cultura sexual consultar HEILBORN, 2006.

São as meninas que “organizam o esquema”, ao passo que, os meninos são envolvidos neste esquema. Eles são tentados por elas. A única ação de autoria dos meninos, apresentada nesta narrativa, é a categorização das meninas em determinados tipos pejorativos e, para isto acontecer, só seria necessário ter na turma uma menina mais “fluída” ao sexo.

O sexo, o desejo sexual, o prazer e a intimidade não constituem um direito para as meninas; enquanto para os meninos o sexo tampouco representa um momento de intimidade, pois é realizado às pressas, em um local público, no “poção”. Mas o sexo para os meninos passa a ser algo intrínseco e que ‘naturalmente’ faz parte de sua vida. Ora, se as meninas transam, elas transam com alguém e, nesta narrativa, elas transam com os meninos, porém nenhuma referência é feita aos meninos de forma pejorativa, atribuindo-lhes apelidos porque transam. É importante observar ainda que a narrativa é realizada por um professor com a concordância das professoras.

O grupo Ipê apresenta uma discussão que vai no sentido de categorizar as meninas como “ficantes”. Em uma relação heterossexual a única observação que fazem em relação aos meninos é a de que eles já não querem mais ficar com aquelas meninas que já teriam ‘ficado’ com diversos meninos (Ipê, sexualidade, linhas 1334 a 1352).

Cf: Olha, eu ouvi acho que foi antes de ontem foi ano passado que uma menina de treze anos tinha uma lista de cento e poucos ficantes

Df: Nossa senhora

Cf: Acho que cento e três cento e quatro treze anos (3) aí uma aluna veio e a outra falou pra mim é professora cento e poucos aí eu conversei com a aluna eu perguntei pra aluna e ela falou que era verdade

Y: Hum

Cf: Aí o que que a gente vai fazer dá uma de mãe né aí eu falei olha mas será que ficar pra vocês será que tem sentimento será que vocês ficam por nada que nada fica nada fica vai ficando vai ficando mas será que

Bm:           └ Passou

Am: Pegou

Bm: Pegou

Y: Hum

Cf: Então mas será que e detalhe os outros meninos já não querem mais quem não ficou não quer mais porque não quer ser motivo de chacota

Bm: Mais um na lista

A passagem inicia-se pela narração da trajetória de uma menina adolescente como ‘ficante’<sup>24</sup> que proporciona um grande espanto por parte dos/as professores/as sobre a

<sup>24</sup> Ficar é uma forma de não compromisso codificado e agregado à classificação das formas de engajamento das pessoas no aprendizado da sexualidade que começa a ser instituída no final dos anos de 1980. Para ver mais sobre o assunto, consultar Heilborn, 2006.

quantidade de ‘ficantes’ que estavam registrados na lista da menina. A preocupação gira em torno da menina que estaria se expondo e aprendendo a sexualidade, algo que não é permitido às mulheres. Elas devem ser recatadas, segundo o modelo prescrito na nossa cultura sexual, em que as mulheres têm de apresentar um comportamento passivo em relação à sexualidade.

Exerce-se uma vigilância sobre a manutenção do modelo de prática da sexualidade feminina. A professora questiona a menina sobre a veracidade das informações, além de afirmar que um contato corporal necessariamente precisa envolver sentimento e remeter que este ensinamento deveria ser uma preocupação materna. A menina é estigmatizada, porque os meninos já não querem mais ficar com ela, para não sofrerem humilhação por parte dos colegas. Enquanto nenhum questionamento é feito sobre o comportamento dos meninos, da forma como o relato é apresentado, presume-se uma relação heterossexual e apenas a menina é punida.

Analisando as relações de gênero segundo a visão dos/as professores/as, percebe-se que os roteiros pré-estabelecidos que orientam as condutas dos sujeitos segundo seu sexo são reforçados. A imposição da culpa nas meninas pelas ações, atos, ou atitudes que dizem respeito ao exercício da sexualidade e que, de uma certa forma, são condenadas pelos/as professores/as, ou consideradas como não estando dentro de um padrão reconhecido ou convencionalizado, parece ser uma prática recorrente por parte dos/as professores/as. O ato sexual também é apresentado como algo feio e pecaminoso (Oliveira, sexualidade, linhas 629 a 649):

Am: No ano passado nós tínhamos umas alunas lá de sexta série né (1) nós discutimos na época que tinha que ser trabalhado alguma coisa (porque) as meninas estavam com o hormônio à flor da pele realmente

Y:Hum

Am: E um dia elas fizeram um desenho estava num torneio aí tinha eu mais duas professoras mais um professor elas pegaram um caderno sem a mínima preocupação e desenharam como se tivesse um homem e uma mulher transando e saíram mostrando eu falei vem cá você isso será que é legal pra uma menina né

Y:Hum

Am: Ela falou o que que tem professor isso é a coisa mais natural do mundo todo mundo faz eu falei mas não na faixa etária de vocês

Y: Hum

Am: Isso não seria o ideal pra vocês estar se expondo tanto assim aí depois os professores começaram a fazer um trabalho na sala né mas mais da questão do sexo livre em si e outro dia eu deparei com outra situação lá onde os meninos estavam passando a mão na bunda das meninas eu cheguei chamei a menina isso alguém que veja não fica legal isso acontecer dentro de uma escola imagina seu pai ver os meninos passando a mão na sua bunda no seu seio aqui no meio da escola

Y:Hum

Am: A menina disse o que que tem é gostoso aí a gente fica numa situação como trabalhar com esses alunos porque de repente eles já trazem de casa essa esse pensamento

Segundo os/as professores/as deste grupo, os hormônios estão à flor da pele das meninas e a escola precisa fazer algo frente a esta situação, o que pode significar que a escola deve tomar providências para impedir ou controlar a sexualidade das meninas.

Um desenho de autoria feminina com a representação de um ato sexual é censurado pelo professor por pelo menos três razões: primeiro a autoria do desenho é das meninas, segundo, o ato sexual é algo que pertence ao espaço privado não pode ser tornado público e terceiro não é permitido às meninas falar de sexo e ficarem se “expondo tanto”, haja vista que tal atitude fere a honra masculina: “Imagine o seu pai ver os meninos passando a mão na sua bunda, no seu seio”. Percebe-se nesta fala que o que está em jogo não é a exposição da menina e o desgaste da sua imagem, mas a necessidade de zelar pelo papel social atribuído à figura do pai, ou seja, como alguém que deve garantir a honra e a moral. Um pai, cuja filha se expõe da forma como descrito, é visto como alguém que perdeu o controle sobre a família, que deixou de ser “macho”, haja vista que seus subordinados já não zelam pelo seu nome. A atitude do professor passa a ser, nesse caso, uma tentativa de restituição da honra masculina, ferida pelo pai incapaz e pela filha audaciosa.

A argumentação da aluna sobre a sexualidade e das relações sexuais como sendo algo que pertence ao cotidiano dos indivíduos e que, portanto, não teria problema em tornar público e que as mulheres também tem o direito ao sexo, ao prazer e de falar sobre o mesmo. O professor reage contra-argumentando que o impeditivo para as meninas estarem tornando público o ato sexual, seria a faixa etária delas, elas seriam muito novas para tal. O professor não verbaliza no seu argumento os verdadeiros motivos pelos quais ele acredita que as meninas não poderiam estar falando de sexo conforme analisado no parágrafo anterior.

Dar aula sobre sexo, sexualidade, relações sexuais e sexo livre foram providências tomadas pela escola, que pode haver resultado em uma medida de controle e de limites do que está permitido na escola.

No exemplo narrado, percebe-se uma autorização do comportamento dos meninos e uma censura e culpa para a menina por parte dos/as professores/as. A partir desta narrativa é possível estabelecer uma relação com os crimes de assédio sexual e estupro que acontecem contra as mulheres. Os argumentos utilizados nestes crimes “normalmente” são: a culpa é da mulher porque estava sozinha naquele lugar, usava uma roupa provocativa, ela se insinuava.

Na contra argumentação da aluna de que o sexo também é gostoso para as mulheres o professor expressa que não se sente preparado para trabalhar as questões de sexualidade na escola. Talvez por que já não seja mais possível fazer de conta que alunos e alunas são sujeitos assexuados e que sua sexualidade fica da porta para fora da escola. Não obstante o professor tenta transferir para a família esta responsabilidade.

## 4.2 RELAÇÕES DE GÊNERO PERCEBIDAS FORA DA ESCOLA

Olhando para a sociedade, para sua forma de organização, suas normas e regras explícitas e outras implícitas, tão fortes e incrustadas nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e na ocupação dos espaços sociais, comportamentos e relações de poder. Especialmente porque se constitui numa trama tecida silenciosa e invisivelmente entre indivíduos e suas instituições permeadas permanentemente por relações de poder no sentido empregado por Foucault (1987).

A escola é uma das instituições que integra esta rede de instituições da sociedade e os/as professores/as são alguns dos indivíduos desta sociedade que ajudam a tecer as orientações, as regras e as normas que promovem e reiteram os significados de masculinidade e feminilidade para o conjunto dos indivíduos de uma sociedade. As percepções e reflexões dos/as professores/as sobre alguns aspectos, especialmente sobre as relações de gênero são objeto de análise nesta seção.

Nas reflexões sobre os diferentes papéis sociais estabelecidos na sociedade para mulheres e para homens, os/as professores/as concentraram suas discussões em diversas áreas, dividido-as em espaços públicos e privados. Nos espaços públicos as suas reflexões centralizam-se em profissões e em participação política, apontando as diferenças salariais entre homens e mulheres e as relações de poder. No espaço privado, suas atenções voltaram-se principalmente às reflexões do trabalho doméstico, socialização, e dupla jornada de trabalho.

Uma das primeiras reflexões realizadas pelos/as professores é em relação às diferenças salariais entre mulheres e homens. Concluem que as mulheres têm a mesma competência que os homens, realizam os mesmos trabalhos, mas a remuneração financeira salarial é menor. Estas conclusões, não são muito tranquilas e os/as professores analisam

como as mulheres tiveram acesso ao espaço masculino reconhecido como o espaço público, ou seja, o espaço localizado fora de casa. Vejamos (Andiroba, papéis sociais, linhas 172 a 190):

Y: Então vocês percebem que existem papéis na sociedade que costumam ser vistos como papéis para mulheres e papéis para homens?

Am: Com certeza

Bf: Apesar da infiltração da mulher já em quase todos os campos

Y: Hum

Bf: Mas tem aquele campo lá que é dito masculino lá e você pode perceber que a mulher ganha menos ela faz a mesma coisa

Am:  $\perp$  (As mesmas coisas)

Bf: É competente igual mas o salário delas sempre é menor que o deles

Y: Hum

?f: (certo)

Am: É mais fácil (que) você ver uma igualdade mas professor na verdade o salário é equivalente

(Bf): É é equivalente

Y: Hum

Am: Na verdade a mulher ganha o mesmo tanto que um homem só que é difícil você ver uma mulher que vai ser borracheira por exemplo existe mas é difícil

Y: Hum

O ato de ocupar o espaço público pelas mulheres é compreendido como se fosse um ato subversivo, “infiltração da mulher”, significando também que para conseguir entrar, e ser reconhecida neste espaço, as mulheres precisam lutar muito. Se a mulher precisa se “infiltrar”, os/as professores reconhecem que existem espaços estabelecidos como sendo masculinos, e que ainda existem campos onde a mulher não participa, porquanto a hegemonia é masculina.

A diferença salarial entre homens e mulheres também é apresentada nesta reflexão, sendo ela melhor percebida nos campos masculinos. A lembrança imediata que trazem é sobre o salário da categoria do magistério que é igual para homens e mulheres, o que pode significar que este é um lugar da mulher, portanto uma diferenciação salarial não seria possível.

A ocupação dos espaços públicos pelas mulheres é resultado de articulações no movimento social, conforme a reflexão do grupo Andiroba (papéis sociais, linhas 193 a 206):

Am: A mulher ( ) nos últimos cinquenta anos ela começou nos últimos **dez** anos pra ser mais acentuado que elas começaram a participar mais ativamente de um meio chamado social

Y: Hum

Am: Até então a mulher é mais a mulher também se portava meio arredia

Y: Hum

Am: Porque ela era discriminada

Y: Hum

Am: Ela não tinha ela não avançava o sinal porque ela falou eu vô avançar ( ) então eu não posso avançar então ficava sempre esperando sempre esperando

Y: Hum

Am: Aíí devido ao movimento que houve a mulher já começou à participar não aí eu quero participar sou eu eu vou participar da política porque começou as mulheres a aparecer no congresso

Y: Hum

Pode-se registrar também que há um reconhecimento do mérito no avanço da participação das mulheres na vida pública, na busca de seus direitos, sendo elas as protagonistas que vão criando uma certa consciência sobre seus direitos e que, por meio da luta do movimento de mulheres, estão, na verdade, ocupando espaços e contribuindo para uma transformação social na busca da igualdade entre homens e mulheres. Esta reflexão contém a percepção das relações de poder estabelecidas entre público e privado, entre masculino e feminino, sendo o público claramente definido como um espaço masculino, portanto de poder masculino. E o poder constituído no movimento das mulheres, pela sua conscientização está possibilitando uma ocupação de espaços. Permanece, no entanto, ainda uma dominação do poder masculino sobre o feminino, que é demonstrado pela diferença de remuneração recebida por mulheres e homens.

Ao relatar a tensão estabelecida na trajetória percorrida pela mulher na ocupação de espaços, menciona-se a tomada de consciência por parte da mulher, dos seus direitos, da sua condição de opressão e a vontade de romper com esta condição. A participação da mulher começou a aumentar a partir do movimento de mulheres, sendo reconhecido como um instrumento que ajudou a conferir autonomia e empoderamento às mulheres. Por decisão delas aumentou a participação nos espaços públicos e nos espaços de poder.

Na reflexão deste grupo de professores/as, parece que a responsabilidade é única e exclusivamente das mulheres em constituir uma igualdade de participação entre homens e mulheres em todos os espaços na sociedade. As tensões das relações de poder são refletidas e apresentadas na forma masculina, não questionando o poder masculino em nenhum momento. Este poder é concebido como dado, como natural e que não pode ser compartilhado.

Neste mesmo sentido, vão as reflexões do grupo Ipê. Contudo, buscam razões para esta discriminação, por exemplo, a forma como as pessoas foram e são socializadas, trazendo uma percepção de que desde o nascimento do ser humano, ao ser identificado seu sexo, inicia-se um processo de construção que determina um corpo feminino ou um corpo masculino. Este

processo está pautado em características físicas que são identificadas como diferentes e às quais se atribuem significados culturais. Esta lógica supõe que o sexo é um dado anterior à cultura e, sendo assim, lhe é atribuído um caráter a-histórico, binário e imutável. Esta lógica compreende que o sexo vai determinar a condução de uma única forma de desejo, segundo a ordem prevista para cada qual no seu processo de feminização ou masculinização. (Ipê, papéis sociais, linhas 522 a 534):

Cf: O::pa @(1)@ bom começa com a gente começa com nós mulheres é menino ou é menina ah é menino então vou comprar tudo azul então a gente já coloca a questão do azul para os meninos e o rosa para as meninas por nós mulheres

Y: Hum

Cf: Então eu acho o seguinte a mulher é a princi- vamos supor você disse uma coisa muito interessante a sua mãe não conseguiu transmitir isso pra você você já imaginou a sua mãe como responsável você não citou o seu pai pra nada por eu acho que a mulher na sociedade

Df:           └ Mas é nós que educamos na verdade exatamente pelo contato que a gente tem com os nossos filhos somos nós as responsáveis exatamente pelo preconceito pela discriminação pela boa educação não é verdade

Y: Hum

Este grupo coloca a mulher, como principal responsável pela construção do feminino e do masculino, um processo que já inicia com a identificação do sexo no nascimento do indivíduo, personificando e legitimando, a própria compreensão do significado atribuído ao feminino pelo esperado no seu comportamento, no seu desejo e na sua responsabilidade em relação à educação das crianças.

A professora Cf apresenta uma reflexão, segundo a qual a própria responsabilização da mulher pela educação dos/as filhos/as é uma condição imposta pela sociedade. A mulher assume esta responsabilidade, tanto é que as professoras deste grupo também assumem para si esta condição e responsabilidade, assumindo, inclusive, uma culpa pela discriminação existente contra a mulher: “somos nós as responsáveis exatamente pelo preconceito pela discriminação pela boa educação, não é verdade?” Em contrapartida, subentende-se que operar uma mudança, uma transformação nas relações de gênero na sociedade, também seria responsabilidade única e exclusiva das mulheres.

As reflexões que os/as professores/as fazem sobre profissões feminizadas e masculinizadas advêm, em grande parte, da orientação de que o sexo do indivíduo produz a trajetória de vida, conforme os significados de feminino e masculino que lhe são atribuídos. (Andiroba, papéis sociais, linhas 218 a 237):

Bf: É tanto é que antigamente falava-se que o (magistério) era para mulher né

Y: Hum

Bf: (servia) com os professores hoje em dia até a ( ) que você vê

Am: └ Até o curso hoje até o curso de

Pedagogia é discriminado

?f: └ É você

Y: Hum

Am: Se o cara faz Pedagogia ( ) ele é discriminado

Y: Hum

Am: Então o cara ééé meio bichinha hein o cara é meio bichinha lugar de mulher só tem ele

Bf: ( ) curso de Pedagogia eu acho que tem quarenta e cinco quarenta e oito alunos tinha dois homens na sala

Y: Hum

Bf: (Então) né ( ) (então acho que existe muito

Y: Hum

Bf: E não vai acabar né

Y: Hum

Exemplificam esta compreensão no magistério: a grande maioria nos cursos de Pedagogia é de mulheres. Os homens que procuram estes cursos são ridicularizados, denominados de forma pejorativa como “bichas”. Estas formas de marcar o espaço da Educação Formal e da Pedagogia, como sendo um espaço do feminino, da mulher, apresenta três problemas que a princípio se relacionam entre si:

- a) A responsabilidade pela educação da humanidade recai única e, exclusivamente, sobre as mulheres;
- b) Ao ridicularizar os homens no espaço pedagógico colocando em dúvida sua masculinidade, reforça-se o primeiro problema e depois, consideram-se as mulheres como seres de menor importância;
- c) Ao ridicularizarem os homens, utilizando-se de termos pejorativos como “meio bichinha” ou “boiola”, é reiterada uma norma de heterossexualidade imposta na sociedade.

O fio condutor da discriminação percebida nos cursos de Pedagogia é masculino e não feminino. São os homens que estão no lugar ‘errado’, como se os/as professores/as estivessem, de certa forma, concordando com o estabelecido: Pedagogia é um curso para mulheres, e não é espaço para homens.

Neste mesmo sentido vai também a reflexão do grupo Oliveira, acrescentando, uma outra orientação, que o magistério é concebido como uma profissão para a mulher por possibilitar uma conciliação de um trabalho fora de casa, ao mesmo tempo em que as

mulheres não se descuidariam das tarefas domésticas (Oliveira, papéis sociais, linhas 338 a 348):

Y: E aí então, existem papéis na sociedade que costumam ser vistos como papéis de homens ou de pais e papéis de mulheres ou de mães?

?f: Ter tem né

@2@

Cf: Pessoal costuma falar né eu já ouvi muito que se professor se não é doido é boiola

@2@

Cf: Professor né homem né porque eu acho que ainda hoje é visto como profissão de mulher

Af: L de mulher acho que por uma questão histórica a mulher podia conciliar vinte horas de trabalho né com vinte horas de casa então isto é uma percepção histórica

A primeira referência deste grupo relaciona-se ao magistério, reconhecendo e afirmando este espaço e esta profissão como exclusivo das mulheres. Se algum homem se atrever a ocupar este lugar, ele é considerado louco ou duvida-se da sua masculinidade. A representação do lugar da educação é um espaço do feminino.

A conciliação entre a profissão e o trabalho doméstico também reafirma a mulher como responsável pelo lar, pela reprodução da espécie, sendo esta tarefa a primeira responsabilidade dela. O trabalho doméstico, de garantia da reprodução da vida não é considerado um trabalho, conforme expressa a professora Af: “conciliar vinte horas de trabalho com vinte horas de casa”, considera-se trabalho o que a mulher professora realiza fora de casa.

A percepção dos/as professores/as de que a educação é determinada pela sociedade como uma responsabilidade das mulheres também é evidenciada pelo grupo Paineira, na reflexão sobre as atividades da escola, que envolvem a família no acompanhamento da educação e do rendimento dos/as alunos/as, evidenciado, sobretudo, na fala da professora Df do grupo Paineira (papéis sociais, linhas 302 a 310):

Df: [...] a divisão de papéis acho que tá bem pré-estabelecida sim e aqui a comunidade escolar eu acho que nos dá um parâmetro assim bem bem bem evidente quando tem reunião de pais normalmente vem as mães a maioria são mães por que não os pais os homens né mas as mães são a maioria quando é pra vim pegar entregar notas mães né

Y: Hum

Df: Então quer dizer a mulher ainda é vista como provedora do lar e tem que ficar em casa criar e educar o filho e enfim fazer ali o seu papel de mãe mulher mesmo e não tem esse negócio o homem já tá tomando a frente e vai lá e faz aquilo que entre aspas seria para a mulher a mãe hoje em dia acho que ainda tem bastante assim latente



Quanto à participação das mulheres nos espaços de poder, no cenário político, e em cargos diretivos e de chefia, os/as professores/as do grupo Paineira trouxeram uma primeira reflexão, como a indicar onde seria mais visível a percepção de que as mulheres estão pouco presentes nos espaços de poder (papéis sociais, linhas 288 a 301):

Ef: Ah sim

Bf: Bem definidos ainda no próprio cenário da política são nossa aquele monte de homens e onde tá as mulheres ali o que aconteceu com aquela (2) com o Clodovil nossa aquilo foi lamentável né uma deputada então existe muito na sociedade esta questão[...]

Df: Acho que apesar da mulher ter conquistado seu espaço assim profissional na sociedade ela ainda é vista como sendo mais fraca menos competente ainda infelizmente né e isso acaba influenciando na escolha como disse a Bf até no próprio cenário político a questão da direção das grandes empresas apesar de já termos embora minoria algumas mulheres algumas mulheres é (.) na direção de grandes empresas aí pelo país mas mesmo assim na sociedade a gente percebe é muito essa essa diferença que existe no tratamento entre homens e mulheres[...]

Uma reflexão que todos os grupos fizeram diz respeito ao trabalho doméstico, sendo unânimes em afirmar que a sociedade como um todo pré-determina que este é o lugar da mulher em primeira ordem, identificando que as mulheres não podem contar com o compartilhamento das tarefas domésticas, que estão sujeitas à dupla jornada de trabalho, que sofrem preconceito ao trabalharem fora de casa. As professoras se percebem na dupla jornada de trabalho e sofrem preconceito por trabalharem fora de casa e, por último, toda referência ao trabalho doméstico é como ‘serviço’ doméstico.

O grupo paineira faz uma reflexão sobre a dupla jornada de trabalho à qual a mulher está submetida, enquanto o homem sente-se desobrigado de realizar o trabalho doméstico e a perspectiva do compartilhamento das tarefas domésticas não está colocada para o conjunto da sociedade (papéis sociais, linhas 322 a 346):

Bf: Sim mas é a cultura mesmo da mulher em casa

Df: É a cultura

Bf: Lavando passando esquentando a barriga no fogão e esfriando no tanque isso é muito comum sabe

Y:Hum

Df: E veja ainda assim ainda como a gente colocou aqui ainda ela já tendo embora a mulher já tenha conquistado o espaço no mercado de trabalho saí de casa pra trabalhar pra também conseguir manter o lar e a família ainda assim eu penso que essa visão que nós temos enquanto sociedade que nós temos de que a mulher foi feita só para ficar em casa e nem de ( ) permanecer

Af: Mas até mesmo dentro de casa você vê maridos dentro de casa é a função é da mulher a maioria a maioria

Df:   └ Da mulher ela trabalha fora e ainda tem que fazer os serviços domésticos  
Y:Hum  
Af: Em casa lavar roupa lavar louça limpar o chão  
Df: O marido faz lá depois chega em casa acabou  
Af: É da mulher  
Cf: Pra mim às vezes ajuda mas não é  
Df:   └ Não é responsabilidade que nós temos  
Af: E sempre a mulher que tem uma carga maior  
Cf: A obrigação a obrigação é nossa  
Df: É toma a frente você toma a frente e puxa ele junto  
Bf: Você tem que fazer quase tudo  
Af: Se eles fizerem  
Df: É lucro é lucro  
Af: @ É um extra muito @  
Bf: Caso contrário

O grupo Oliveira também traz em sua reflexão sobre o trabalho doméstico, a idéia de não-trabalho, de responsabilidade da mulher (papéis sociais, linhas 380 a 387):

Cf: No serviço doméstico a gente vê que a mulher pode passar o dia todo fora chegar à noite e fazer tudo e o marido não pode  
?f:   └ ele tem que descansar né @1@  
Cf: Os filhos não podem ficar gritando no ouvido dele por que ele tem que descansar pra trabalhar no noutro dia  
?f:   └ Não pode fazer tarefa a noite  
[...]

Nesta reflexão, os/as professores/as falam como o conjunto da sociedade olha para o trabalho doméstico e o entende como uma responsabilidade ‘natural’ da mulher. A sentença de que o homem precisa “descansar” também significa que este trabalhou durante o dia, enquanto o trabalho que a mulher realizou durante o dia não é considerado, uma vez que ela ousou sair de casa, quando deveria ter permanecido no lar para cumprir suas tarefas de cuidar da casa. Portanto, se esta é a função da mulher, ela precisa cumpri-la, à noite ou após o trabalho realizado fora de casa.

Nesta reflexão, também fica evidente a compreensão de que o homem é o provedor da família. Ele trabalhou durante o dia; precisa descansar a noite, não pode ser importunado nem pelos filhos. Estes, também, estão sob os cuidados da mulher, porque ele precisa trabalhar no outro dia e, assim, estabelece-se como responsabilidade do homem em trabalhar fora e prover a família financeiramente. Quando a mulher trabalha fora de casa, está ‘ajudando’ na

manutenção financeira da família; não é a mantenedora. Quem precisa garantir a manutenção do núcleo familiar é o homem.

Os/as professores/as denunciam a dupla jornada de trabalho, mas, ao mesmo tempo, a reforçam quando não se referem ao trabalho doméstico como um trabalho de fato e denominando este trabalho de “serviço doméstico” como a significar fazer um serviço para alguém, servir a alguém que seja superior, obedecer ordens e cumprir tarefas.

As mulheres que trabalham fora de casa e que alcançam uma autonomia financeira e econômica também sofrem preconceito. Estas mulheres têm condições de estabelecer uma outra relação de poder na família, o que não significa inverter os pólos do poder, mas a possibilidade de tomar decisões com autonomia sobre a sua vida, subverter a ordem do modelo, questionar o que está estabelecido na sociedade como função masculina e feminina. Isto gera reações imediatas na sociedade que tenta intimidar as mulheres para que se acomodem conforme o modelo preconizado (Paineira, papéis sociais, linhas 347 a 362):

Bf: O fato também da gente ser independente gera todo um preconceito por parte da família

Df: Com certeza

Af: Quando você é independente você trabalha o dia todo fora é taxada até como (1)

Cf: └ Manda no marido

Af: Manda no marido é biscate

Cf: @ É @

Af: Eu passei por tudo isso sabe porque eu sou independente porque eu trabalho desde os meus quinze anos de idade trabalho o dia todo e a gente sofre todo esse preconceito pelo fato de você sair de casa para conquistar o seu eu profissional

?f: └ seu espaço

Af: Seu espaço então você sofre todo esse tipo de preconceito

Df: Especialmente se a mulher ganha mais que o homem

Af: Aí manda no marido

Df: Aí manda no marido ((risos entre as entrevistadas)) é realmente dessa forma como é posto ela ganha mais então provavelmente ela manda nele ((risos entre as entrevistadas)) @ fica subentendido né @ não é Bf

[...]

O preconceito por parte da família ao qual as professoras fazem menção pode ser entendido como dificuldades enfrentadas no próprio núcleo familiar em relação ao cônjuge, que se sente ameaçado no papel de provedor e de ‘chefe’ da família. A mulher, trabalhando fora de casa, conquista uma autonomia financeira e, conseqüentemente, torna-se independente, como afirma a professora Af. Não necessita pedir consentimento do provedor da casa para qualquer decisão que queira tomar.

O significado de poder está estreitamente ligado à questão financeira. Quem ganha mais manda no núcleo familiar e assume o poder. Essa visão representa o senso comum da sociedade, mas não a realidade. Não permitir ou dificultar o trabalho das mulheres fora de casa é manter o poder masculino no comando no núcleo familiar, o que pode estar estreitamente ligado às remunerações diferenciadas entre homens e mulheres para os mesmos cargos e trabalhos exercidos por ambos. As mulheres recebem menos remuneração em relação aos homens.

Nas reflexões das professoras, fica evidente que elas reconhecem o seu pertencimento de gênero, ao relatarem as próprias histórias como profissionais que trabalham fora de casa e sofrem com preconceitos e estigmas. O trabalho doméstico muito fortemente ligado a um significado feminino, sendo questionada e colocada em dúvida a virilidade masculina dos homens que executam trabalhos domésticos, consoante a discussão do grupo de professores/as Andiroba (papéis sociais, linhas 244 a 259):

Cf: [...] mas tem aqueles homens que não concordam em fazer determinados serviços porque se acham que aqueles serviços é

Bf:                   └ Aí o bonitão chega lá né coloca a perninha pra cima lá e é assim né

Cf: Claro gente olha a maioria da nossa sociedade se comporta dessa maneira

Y: Hum

Cf: A maioria

Am: Outro dia estava discutindo lá na sala lá no campo de futebol lá e aí eles falaram assim ué Am chegou atrasado hoje eu falei ué, eu tava lavando a louça lá em casa dá uma força pra minha mulher cê lava a louça véio o que que tem de mais

?f: ( )

Y: Hum

Am: Então ce vê que

Y: Hum

Am: Existe mesmo as pessoas são muito preconceituosas

Cf: Meu filho tem nove anos então na escola a gente (dá instrução) pra ele né tal aí ele chegou um desses dias é mãe eu to chateado com esse negócio de fazer serviço de casa por que os meus amigos nenhum ajuda a mãe deles então por aí você tira que os outros amigos deles as mães não tá ensinando eles a trabalhar no serviço dentro de casa né

Y: Hum

Cf: Ter que ir lavar a varanda lavar a louça

Y: Hum

Cf: (2) E eu já to colocando isso (to ensinando) não é assim o homem também pode fazer essas funções e tal ( )

Os homens não concordam em fazer “serviços” domésticos, porque na socialização recebida este lugar foi significado como feminino e este lugar é continuamente reiterado pela sociedade como espaço feminino.

A reflexão deste grupo também compreende o trabalho doméstico como serviço e, nesta compreensão, estão bem definidas duas categorias: aquelas que servem, que são as mulheres e aqueles que devem ser servidas, que são os homens. A forma como as professoras falam do comportamento dos homens demonstra uma certa revolta por terem de se submeter ao papel de servir e também pela postura dos homens em aceitar esta prerrogativa de construção social e cultural como os que devem ser servidos, como explicitado na fala da professora Bf: “Aí o bonitão chega lá né coloca a perninha pra cima”.

O professor Am tenta afirmar que não compartilha da visão da divisão sexual do trabalho, que torna o trabalho doméstico restrito às mulheres e, destaca as atividades domésticas desenvolvidas por ele, para demonstrar na prática seu posicionamento. Interessante observar os diversos elementos trazidos pelo professor, que garantem a sua masculinidade, mesmo realizando tarefas domésticas bem como a conclusão de que o preconceito está localizado no outro. São os outros que questionam o ato de lavar louça. Portanto, são os outros que são preconceituosos, enquanto ele está isento, tanto é que lava louça. Na afirmação “da uma força para a minha mulher”, significa que a responsabilidade pelo trabalho doméstico continua sendo da mulher. Ele apenas está ajudando, o que, portanto, não traz nenhuma perspectiva de equilíbrio na divisão do trabalho doméstico na sua casa. Ao mesmo tempo o professor parece temer possíveis chacotas de seus colegas, caso assumisse uma posição que fosse além da força ou ‘ajudinha’ prestada na execução das tarefas domésticas, pois estaria colocando em cheque a honra masculina, já que qualquer atividade para além de dar uma força é vista como uma submissão à mulher.

No exemplo narrado apresenta-se novamente a responsabilidade das mães, vele dizer, das mulheres em ensinar aos filhos o compartilhamento do trabalho doméstico e, de certa forma, culpando as mulheres por não realizarem sua tarefa de forma satisfatória. Em nenhum momento é lembrado que as crianças não só aprendem aquilo que lhes é dito, aquilo que lhes é ensinado verbalmente, mas também os gestos, as atitudes, as rotinas cotidianas da família. As responsabilidades assumidas pelos diferentes membros da família são as formas mais sutis de ensinar os significados e responsabilidades, compreendidos como masculinos e femininos na sociedade e que, portanto, também os homens, através de suas atitudes e seus comportamentos são responsáveis pelas aprendizagens das crianças.

O trabalho doméstico nesta passagem mais uma vez é reafirmado como serviço e, mesmo denunciando a forma de opressão ou jornada dupla, ele é reafirmado como sendo uma responsabilidade da mulher, quando são apresentados outros sujeitos executando o mesmo, sempre como uma forma de ajuda à mulher ou à mãe.

Nesse sentido, o grupo de professores/as Ipê também faz uma discussão que responsabiliza a mulher o ensino e execução do trabalho doméstico (Ipê, papel da escola, linhas 749 a 778):

Bf: Pro meu filho eu passo essa questão de não existe isso de homem não fazer isso não fazer aquilo eu falo assim meu filho você eu já coloco ele pra fazer comida fazer arroz uma coisa mais fácil né eu falo se acontecer de você casar você tá numa situação difícil não pode pagar uma empregada a sua esposa tá doente você ter que ir pro fogão você vai ficar com fome

Y: Hum

Bf: Você tem que saber fazer alguma coisa então eu começo passar isso aí pra ele ele lava a louça do café ele guarda a louça então eu começo como eu não trabalho com os alunos lá @ eu trabalho com ele em casa @

Df: └ Essa prática não vai mudar em nada o sexo do cara né

Bf: └ Mas tem machista que fala isso é serviço de mulher

Y: Hum

Cf: Você ouviu o que ela falou caso a mulher fique doente

Df: @2@

Cf: Olha que interessante

Bf: Não mas eu tenho que mostrar pra ele situações que ele pode passar na vida ele tem que aprender a se virar

Cf: E se você ensina-se ele a cozinhar pra esposa

Bf: └ É

Df: └ A dividir as tarefas de casa domésticas @2@

Cf: Você entendeu porque na verdade seria muito bom se a gente chegasse e o marido já tivesse com a janta pronta né

Df: Se dividisse as tarefas de casa domésticas né tem gente que divide ha casais que dividem as tarefas você faz isso eu faço aquilo e num instantinho porque assim na minha no meu dia a dia eu chego em casa e vou pro fogão e eles vão pra televisão

Cf: └ é mais isso que você tá falando é normal imagina se vai esperar lá

A professora Bf do grupo Ipê assume para si como mãe e mulher a responsabilidade de ensinar seu filho as tarefas domésticas, não para que o menino aprenda o compartilhamento do trabalho doméstico, mas sim para sua própria sobrevivência, no caso de vir a necessitar algum dia, na hipótese de a sua futura mulher vir a adoecer ou se não estiver em condições de pagar outra mulher para fazer este trabalho. Desta forma, confirma-se a responsabilidade pelo trabalho doméstico como sendo da mulher. Isto é ensinado pela Bf ao filho.

A professora Df concorda com as orientações de Bf de ensinar seu filho, acrescentando que esse trabalho não irá alterar a sexualidade das pessoas do sexo masculino. A professora Cf questiona delicadamente a afirmação da professora Bf, procurando mudar a

orientação de ensinar o trabalho doméstico para os homens só como uma questão de sobrevivência e de ‘ajuda’, focando a importância do compartilhamento do trabalho doméstico entre os membros do núcleo familiar, dividindo a responsabilidade pelo trabalho da reprodução social para que todos e todas se sintam responsabilizados.

Nesta lógica em que o sexo vai determinar a condução de uma única forma de desejo segundo a ordem prevista, esta ordem precisa ser reiterada constantemente, com sutileza e com energia de modo explícito ou dissimulado para que não seja desobedecida e subvertida.<sup>25</sup>

#### 4.3 REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA TEIA DE ARTICULAÇÕES

As referências dos/as professores/as a outras instituições para além da escola como a família, igreja os meios de comunicação são apresentados, muitas vezes, como sendo uma justificativa para a omissão da escola, pela falta de conhecimento ou de preparo pedagógico de seus profissionais, para tornar a escola um espaço efetivo de reflexão e atuação na perspectiva de gênero. Frequentemente os/as professores colocam-se neste processo da construção social dos significados femininos e masculinos como atores e interlocutores/as, sem muita força de ação, considerando o trabalho da escola insignificante perante as ações das outras instituições.

Nesta mesma perspectiva, enxergam seus alunos e alunas igualmente, como produtos da socialização (Andiroba, discriminação de gênero, linhas 65 a 81):

Cf: Ó entre os próprios alunos assim eu acho que existe também uma certa (.) não sei uma certa parede aí porque quando você pede pra formar grupo na sala (.) geralmente tem tem tem turmas não que já se enturmam meninos com meninas e tal né mas as meninas geralmente se escolhem e os meninos também não é

Am: É verdade

Cf: └ Não sei aqui nessa escola

Am: ( ) (normal)

Cf: └ Mas lá na nossa é assim

Am: Com certeza

Cf: Ééé então até a própria deles mesmos se tratar eles já fazem uma divisão

Y: Hum

Cf: Né

Y: Hum

<sup>25</sup> Para maiores informações sobre esta lógica cf. LOURO, 2004.

Cf: Talvez já talvez também pela maneira com foram criados

Y: Hum

Cf: Né

Y: Hum

Esta fala é uma proposição<sup>26</sup> iniciada por Cf, que traz a discussão sobre o comportamento dos alunos e das alunas, retirando o foco do debate sobre a atuação e comportamento dos/as professores/as quando estavam discutindo sobre a atuação do professor de educação física nos jogos de futebol em relação à participação das meninas nos referidos jogos. Isto pode significar que a discussão se torna mais fácil quando se fala sobre o outro e mais ainda se este outro não faz parte da categoria profissional em que estes se encontram. Em segundo lugar, as crianças são culpadas pela própria segregação entre elas, pois elas se escolhem em seus pares. Esta escolha, de certa forma, é natural, porque existe uma “certa parede” entre os sexos. Esta parede significa que masculino e feminino são conceitos estanques, fixos, bem separados e não têm possibilidade de rompimentos porque é natural.

Cf apresenta uma certa insegurança ao trazer o tema para o debate. Por diversas vezes faz um questionamento ao grupo sobre suas considerações quanto ao comportamento de alunos e alunas. Os demais participantes confirmam a existência da separação ‘normal’ entre alunas e alunos. Cf desconfia que talvez estes alunos e alunas tenham este comportamento devido o processo de socialização vivido no núcleo família.

Existe ainda uma compreensão por parte da maioria dos/as professores/as de que a família é a principal instituição responsável pelo ensinamento dos significados de masculino e feminino, pela própria socialização primária à qual o indivíduo, quando nasce, já está sujeito.

De fato, uma grande parte da socialização dos seres humanos ocorre na infância, quando são aprendidos os primeiros conceitos sobre significados de mulheres e homens, se inscrevem as primeiras normas e regras de gênero e sexo sobre os corpos e subjetividades das pessoas. Conceitos estes que já foram e ainda estão sendo constituídos pelos sujeitos adultos/as, que estão socializando este novo ser. Portanto, nada é imutável e nada é fato dado *a priori*.

---

<sup>26</sup> Na análise dos grupos de discussão o termo “proposição” indica um direcionamento ou uma forma específica como um determinado tema será abordado. Na “proposição complementar” o quadro de referência de um tema proposto é aprofundado e complementado. Pode ocorrer também um desvio do foco ou uma “elaboração da proposição”. A organização do discurso apresenta ainda outras características: diferenciação, validação, ratificação, antítese/síntese, oposição, divergência e conclusão (cf. WELLER, 2008).

A mãe é uma figura que é destacada nesta instituição. Sobre ela recai a maior parte das reflexões a respeito de quem é responsável pela socialização das crianças, compreendendo, num primeiro momento, que cabe a ela a educação e o cuidado dos filhos e filhas. Por conseqüência, é ela uma das principais responsáveis pela desigualdade de gênero que se vive na sociedade. Am: “Aí pô isso é jeito de sentar? A mãe faz isso com a filha”. (linha 101, Andiroba) Cf: “Então você tira que os outros amigos deles as mães não ta ensinando eles a trabalhar no serviço de casa né?” (Andiroba, 258 e 259, discriminação de gênero)

Ainda quanto à família, os/as professores e professoras compreendem que parte dos problemas vividos pela escola e na escola com seus alunos e alunas é conseqüência das famílias desestruturadas e desorganizadas, que não acompanham ou não têm condições de acompanhar seus/suas filhos/as. O grupo Ipê, ao fazer uma reflexão sobre a discriminação e violência contra homossexuais, em que um menino gay foi trancado em uma sala de aula por um grupo de meninos que abusaram e bateram nele, conclui que o problema da não aceitação e discriminação de homossexuais está na família (Ipê, violência e gênero, linhas 947 a 965):

Cf: Começa dentro não aceita não vive com os pais não vivem com os pais pai e mãe juntos não vão não tem uma definição religiosa então é complicado são filhos são alunos que estão são criados pelo mundo então de repente a gente tem investigar o porquê desta violência não adianta você discriminar né

Cf: Você fala assim né quem é criado pelo mundo

Bm: Não hoje os adolescentes se fazer uma pesquisa de alunos

Cf: └ Em geral

Bm: └ Em geral vai perceber que a maioria tem problema familiar em casa não tem diálogo com o pai não tem diálogo com a mãe não tem diálogo com o pai e vice e versa do pai com os filhos

Cf: └ as vezes o pai não tem tempo

Bm: └ não tem tempo  
nunca tem tempo e quando ah agora não posso estou assistindo meu jornal agora não posso estou assistindo minha novela a vamos dormir que amanhã cedo tem que acordar então aonde que eles estão buscando isso na rua na escola

Uma orientação comum, que pauta a fala dos/as professores/as diz respeito ao próprio relacionamento entre os membros da família. A relação de diálogo entre pais e mães com os filhos estaria ausente em muitas famílias, o que também estaria contribuindo para os comportamentos de discriminação apresentados pelos/as alunos/as na escola.

A discriminação, para este grupo de professores/as, tem origem na família, que estaria desestruturada, uma vez que pai e mãe não estariam coabitando a mesma casa. Não estariam ensinando corretamente seus filhos/as. Uma prova disto seria a própria ausência de uma orientação religiosa para sua prole. Este grupo de professores/as se orienta por um conceito

de família nuclear, formado por um casal heterossexual com filhos/as, um modelo de família divulgado pela igreja, que tem o dever de ensinar seus filhos e suas filhas a perpetuação desta forma de família, bem como todos os rituais para a sua conservação. Os/as alunos/as que não possuem uma família nestes moldes são vistos como seres “criados pelo mundo”, ou seja, ao não estarem enquadrados no molde único considerado como modelo, apresentam outras experiências que, além de questionar o modelo de família, trazem outras possibilidades de arranjos familiares.

Outra percepção das professoras e dos professores é sobre o papel da religião e da igreja, instituição que por sua organização hierárquica de poder demonstra ser masculina. Sua direção, sua doutrina como suas celebrações são presididas por homens, principalmente na igreja católica, o que é apresentado pelo grupo Paineira na sua reflexão (trabalho da escola, linhas: 399 a 416):

Bf: Só que esse negócio também de papel de homem e papel de mulher a própria igreja ela diz que a mulher que é responsável pelo lar eu cansei de ouvir isso sabe que é compromisso da mulher como se o homem não tivesse nada a ver com aquele filho nada a ver com aquele lar não é passado isso

Cf:   └ Exatamente

Bf: Eu tô até meio afastada porque eu ando discordando de muita coisa sabe

Y:Hum

Af: Algumas igrejas até colocam que a mulher deve ser submissa ao marido

Df: A Católica

Cf: Submissa ao marido

Df: Ao homem

Y,: Hum

Bf: Acho isso um absurdo

Af: Acho que ninguém tem que ser submissa a ninguém tem que ser (.) iguais

Cf: Então é da cultura mesmo e não procuram evoluir

Df: São valores que exatamente são valores que ainda não foram levados

Bf: Acho até que é conveniente para os homens também

Af:   └ A bíblia é muito machista

Df: Muito

Af: A sociedade é muito

Na análise das professoras, as doutrinas religiosas sobre responsabilidades, papéis e comportamentos distintos para mulheres e homens colaboram para a confirmação ou na reiteração de um modelo de família, de homem e de mulher. Ela reafirma a responsabilidade da mulher pela educação dos/as filhos/as tornando-a responsável pelo lar, pela organização do cotidiano da família quanto à alimentação, higiene e saúde. As professoras compreendem que a igreja prega inclusive uma hierarquia de poder na família, com o modelo de poder patriarcal.

A mulher deve ser submissa ao marido e, assim, igualmente os/as filhos/as, quando afirmam uma submissão ao “homem”, estabelecendo a referência do poder como poder masculino.

As professoras visualizam uma teia por onde se articula um conceito de feminino e masculino numa formulação já determinada e fixa que segue um padrão de produção e reiteração, que envolve cultura, valores, regras e normas em todas as instituições da sociedade. Estes instrumentos para a reprodução dos significados estabelecidos de femininos e masculinos podem se apresentar de forma explícita ou de forma muito sutil como, por exemplo, a bíblia citada pelas professoras; um instrumento utilizado pela igreja para ensinar os valores e as normas que devem ser observadas pelos seguidores de uma determinada religião.

O grupo Oliveira apresenta a religião, enfatizando o seu papel de continuar a tarefa iniciada na família em casa, como uma forma sutil de manutenção e de reiteração dos pressupostos femininos e masculinos padrões, instituídos nos indivíduos (discriminação de gênero, linhas 299 a 318):

Am: Algumas religiões eu estava fazendo um serviço em um casamento neste sábado e chegou um senhor e perguntou pra mim falou assim você é católico não eu sou adventista do sétimo dia aí ele falou assim ah então você não vai entender o que eu vou te perguntar mas por quê não como é a questão dessa igreja aqui é eu sou católico acostumado na minha igreja não pode ficar tranquilo que não tem muita diferença não  
Y: Hum

Am: E nós tocamos nesse assunto algumas denominações eles já estabelecem como regra a mulher

Y: Hum

Am: Para um lado o homem para o outro não se misturam

?f: └ Sim tem isso

Am: Então muitas vezes a criança já aprende isso em casa aprende na igreja a menina não brinca com o menino o menino não brinca com a menina

Cf: └ É a questão da cultura mesmo né

Af: └ Religião cultura né esse negócio de discriminação às vezes nem é discriminação mas é como eles aprenderam em casa né eles aprenderam assim aí vai continuar e fica desde criança

Usando uma comparação entre a religião católica e a adventista de sétimo dia o grupo Oliveira destaca semelhanças entre as mesmas, já que as duas estabelecem como regra a separação dos homens das mulheres. Esta norma da religião confirma a regra de que as crianças aprendem na família, que meninos não brincam com meninas, ou seja, existem espaços e comportamentos distintos para as pessoas, segundo os significados de masculinidade e feminilidade. A compreensão deste grupo de professores/as reflete também

uma linearidade e universalidade destes conceitos, que iniciam seu processo no nascimento do sujeito e permanece por toda a vida, sendo apenas reiterada por outras instituições, como uma garantia para que não seja desviado do que é considerado 'modelo'. Nesta orientação, não é possível vislumbrar qualquer possibilidade de interrupção ou de re-significação dos conceitos de homem e de mulher, de masculinidade e de feminilidade. A escola parece não existir. Ela não é identificada como uma instituição que possa cumprir um papel pelo menos de questionadora do estabelecido, tampouco é lembrada como uma instituição que reproduz e reitera valores e regras que confirmam os significados masculinos e femininos constituídos.

Assim como a igreja e as religiões, os meios de comunicação social são lembrados como uma instituição que difunde modelos de pessoas e ditam normas e regras. O grupo Paineira faz uma reflexão sobre como a mídia ajuda a produzir os corpos das pessoas, ditando as regras de como se produzir e se comportar. Vejamos o depoimento da professora Df (Paineira, relacionamento, linhas 712 a 721):

Df: É eu acho que assim que a mídia contribui bastante tem contribuído de forma negativa porque daí os nossos filhos amadurecem entre aspas passam a ter atitudes de de adultos muito cedo eu penso você vê as meninas com cada vestimenta que isso elas vem com cada salto vem com saínhas vem com bustiezinhos as meninas pequeninas de segundo e terceiro ano vem assim vestidas como se fossem para uma festa maquiadas umas e outras e então assim é complicado de mais porque você às vezes quer fazer aqui na escola um trabalho de conscientização que em casa não há na casa na família dentro da família não há essa preocupação em tratar a criança como criança e o adulto como adulto não há isso então fica bastante complicado porque aí você vai trabalhar sozinho é como se você fosse um marinheiro no meio do marzão sozinho perdido à deriva sem ninguém

Os significados que se colocam por de trás deste modelo de menina e de mulher, que apresenta um corpo feminino, provocador da libido sexual masculina, um corpo disponível para ser desfrutado e alheio às vontades e desejos das mulheres. Este conceito de mulher não confere autonomia e poder às mulheres, sobre seus corpos e suas vidas, além de serem culpadas pelos atos de violência e de abuso sexual cometidos contra ela.

As meninas pequenas dos primeiros anos do Ensino Fundamental estão imitando este modelo de ser mulher e a escola não consegue realizar um trabalho que promova uma mudança ou conscientização em relação à superficialidade desses valores e modelos veiculados pelos meios de comunicação. Os/as professores/as sentem-se solitários e impedidos de subverter a lógica imposta, de investir na desconstrução dos sujeitos-modelos unificados. A escola e os/as professores são apresentados como solitários, frágeis, perdidos,



nos jogos e atividades esportivas, no comportamento diferenciado de alunas e alunos, no material didático, na prática dos/as professores/as, assim como no despertar da sexualidade entre meninas e meninos na forma como acontece, nas atitudes de ambos sexos e nos julgamentos dessas atitudes por parte dos/as professores/as.

As percepções sobre discriminação, em diversas situações no cotidiano escolar, manifestadas pelas professoras e pelos professores, em todos os grupos de discussão, é fato incontestável, sendo evidenciado nas suas avaliações quando questionados/as sobre suas percepções quanto às questões de preconceito e discriminação. Em um primeiro momento, são citados os preconceitos por raça/etnia, (negra e indígena), homossexualidade (gays e lésbicas), classe social, padrão físico (gordo, magro, deficiência) e, por último, a questão de gênero, quando é citada. Na maioria das vezes, a forma de preconceito ou discriminação em relação às mulheres não é citada, fazendo-se necessário um questionamento específico para que as reflexões deste campo entrem na pauta das discussões.

Em uma primeira análise, poder-se-ia afirmar que no dia-a-dia da escola há uma visibilidade maior, pela vivência de algumas situações cotidianas em que alunos/as em suas brincadeiras fazem chacotas, tiram sarro de seus colegas, tendo principalmente como pano de fundo, as questões raciais e de orientação sexual. A cor da pele e o tipo de cabelo são características utilizadas para definir o Outro como diferente, portanto, inferior. A homossexualidade, os comportamentos, gestos falas e vestimentas adotadas por gays e lésbicas são vistos como uma ameaça à honra masculina, e ao modelo feminino e de mulheres assim como uma afronta ao padrão familiar instituído e perpetuado, sobretudo pelas religiões.

Nas situações de conflito consideradas como problema nas escolas, as de orientação sexual surgem como as mais preocupantes para os/as professores/as, pelo crescente número de pessoas que assumem publicamente esta forma de viver. Isto faz com que os/as professores/as se sintam cada vez mais pressionados a tomarem posição, uma vez que os ‘problemas’ na escola, envolvendo a orientação sexual, deixam de ser um fato que possa ser ignorado ou que possa passar despercebido.

Ocorrendo situações de conflito entre alunos/as, envolvendo temas raciais, étnicos e de orientação sexual, os/as professores precisam de certa forma ‘resolver’ estes conflitos, o que necessariamente implica enfrentar as discussões com os/as alunos/as sobre estas temáticas. Nesses momentos vêem-se confrontados com seus próprios preconceitos e com a falta de formação e embasamento teórico para lidar com essas questões. No capítulo a seguir serão apresentadas e analisadas algumas práticas e tentativas que as instituições de ensino vem desenvolvendo para incluir a temática de gênero no cotidiano escolar.

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA E GÊNERO

O objetivo neste capítulo é analisar como a escola trabalha a temática de gênero em seu cotidiano de atividades. Ou seja, como professoras e professores relatam as formas que encontram para trabalhar esta temática ou as possibilidades que conseguem vislumbrar para dar conta de um tema tão complexo. Complexidade essa potencializada pelo seu estatuto, já que não configura como uma disciplina curricular, mas como um tema transversal que deveria estar presente em todas as disciplinas do currículo. Muitas angústias e dúvidas foram reveladas pelos/as professores/as ao relatarem suas experiências de sala de aula referentes aos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, sobretudo a dificuldade de concretizar a transversalidade e a falta de apoio. Além disso, apontam as lacunas na própria formação profissional quanto à temática de gênero.

A educação sexual é preocupação de todos/as os/as professores/as, sendo um assunto trazido à tona em todas as reflexões sem haver sido necessariamente, pautado pela pesquisadora. Por esta razão, considerou-se que este era um assunto importante para os/as professores/as e merecedor de uma análise detalhada. Também, a preocupação com a gravidez juvenil e os conceitos de gênero, de masculino e de feminino nessas discussões constitui foco deste capítulo.

### 5.1 A ESCOLA SINCERAMENTE SE NÃO É EM UM PROJETO NÃO TRABALHA

A maioria dos/as professores/as relataram experiências como a realização de palestras e projetos envolvendo as temáticas: raça, etnia, meio ambiente, sexualidade entre outras. Ao final das discussões sobre a percepção de papéis diferenciados para homens e mulheres na sociedade, os/as professores/as foram questionados/as sobre como a escola reage e como ela se preocupa em discutir a divisão de papéis. Diversas reações foram percebidas durante as discussões, sobretudo em relação ao posicionamento da escola frente a essas questões.

O grupo Oliveira afirma que a escola é omissa e as professoras assumem a responsabilidade pela omissão da escola. Elas concluem, ainda, que os/as professores/as usam de práticas que ajudam a reproduzir o preconceito ou aquilo que está pré-estabelecido pelo conjunto da sociedade, por exemplo, através de “piadinhas” que ocorrem na sala dos professores (Oliveira, trabalho da escola, linhas 399 a 419):

Y: E a escola, ela se preocupa em discutir ou questionar estes papéis?

Bf: Tá tão omissa né

Cf: Acho que sim mas na realidade até na sala dos professores tem piadinhas né

Af: Começa por nós né

Am: No curso de pedagogia nos éramos em 40 alunos e tinha 4 homens e 36 mulheres né no primeiro ano já dois saíram fora

Y: Hum

Am: E ficam eu e um outro colega e esse outro rapaz já partia para um lado homossexual mesmo tinha um jeitinho diferente e aí no caso eu fui fazer supervisão escolar e ele orientação e eu fico praticamente como o único homem no meio da mulherada

Y: Hum

Am: E ali a mulherada falava olha o bendito fruto aqui porque ali muitas vezes eu tinha que me envolver nas discussões porque não tinha como ficar omissa é então sempre foi uma situação eu aprendi a conviver com esse lado da escola hoje tem às vezes que a gente fica com um dois professores e a maioria ali mulheres mas não percebo isso como sendo discriminação não mas a escola realmente é um pouco omissa ela não trabalha esse lado não

Y: Hum

O professor Am apresenta dúvidas sobre a omissão da escola. Ele afirma que a escola é um pouco omissa, mas ele próprio não se coloca como omissa. Ao contrário, ele reage e consegue permanecer no curso de Pedagogia, no qual a maioria é de mulheres. No entanto, com tal atitude acaba por demonstrar que acredita que este curso seja para mulheres. Segundo aponta, dos quatro homens que iniciaram o curso, dois desistiram logo no início e um deles era homossexual, ‘anormal’, afeminado, diferente dos homens. Logo, pode cursar Pedagogia. Já ele, professor homem, “bendito fruto”, precisava lembrar as colegas do curso continuamente da sua condição masculina, reafirmando todo momento sua masculinidade.

O grupo Ipê também faz uma reflexão neste sentido e conclui que a escola trabalha pouco a temática de gênero. De acordo com o grupo, quando trabalha utiliza-se de situações ocorridas no dia-a-dia da escola, que demonstram uma divisão sexual ou social de papéis para homens e mulheres. Propõe, assim, uma reflexão com os/as alunos/as sobre estes fatos, envolvendo o seu comportamento (Ipê, trabalho da escola, linhas 700 a 727):

Y: Quero perguntar agora e a escola tendo consciência desses papéis diferenciados eh a escola se preocupa em discutir em questionar esses papéis como é que vocês enxergam o cotidiano da escola

Cf: vamos deixar a Bf falar porque ela está muito caladinha

Bf: faz parte

(4)

Y: A escola age nesse sentido ou não

Am: Orientação(1) também

Y: Também

Am: Dificil praticamente eu ate hoje passei por várias eu não vi nenhum sentido assim que levasse a essa questão de (2) assim a gente nas falas pode colocar mais nada de especifico né nada direcionado ainda assim

Cf: você fala assim eh a escola trabalhando a questão do sexismo

Y: Se ela questiona eh por exemplo a divisão de papéis na sociedade

Am: └ De papéis

Y: Se ela questiona se ela faz algum trabalho nesse sentido com os alunos quando eu digo a escola, professor direção escola coordenação é tudo junto

Df: Porque a gente pode observar quando tem as festinhas os meninos levam o som e as meninas as comidas quer dizer já mandam as gurias pra cozinha os meninos nunca traz um

Am: └ Salgado

Bf: Se tiver que levar é refrigerante

Df: Salgado um é refrigerante

Bf: └ Se tiver que levar é refrigerante

Cf: Hum

[...]

Como podemos observar, este grupo apresenta uma resistência em fazer um debate em torno do trabalho da escola. De certa forma, não estão dispostos a falar sobre este assunto e sugerem que a fala deveria ser iniciada pela Bf, que é uma professora que atualmente não está em sala de aula. Ela está trabalhando na secretaria da escola. Desta forma, os/as professores estão transferindo a discussão, não querendo se pronunciar sobre o trabalho da escola que significa, em última análise, o trabalho deles/as próprios/as.

Depois da afirmação de Am, de que é difícil ver uma escola trabalhar algo direcionado para as questões da divisão social de papéis entre mulheres e homens, o grupo faz interrogações à pesquisadora se no trabalho da escola estaria incluído o serviço de orientação e se no questionamento também estaria incluída a temática do sexismo. Permanecem numa posição de não querer fazer o debate, tentando transferir para a autoridade, para a hierarquia institucional uma responsabilidade programática para tratar do tema.

Depois que a pesquisadora afirma que o questionamento sobre o trabalho da escola envolve o conjunto da escola com seus professores/as, direção e coordenação pedagógica, inicia-se um relato sobre como ocorreram as festinhas da escola, sobre os ingredientes que costumeiramente são trazidos pelos/as alunos/as e de quem são as responsabilidades, sendo os refrigerantes para os meninos e a comida para as meninas. Mais uma vez, os/as professores/as não assumem a discussão quanto ao trabalho da escola. Preferem analisar o comportamento dos alunos e das alunas. Estão a indicar que o problema não é da escola e dos professores; é somente dos/as alunos/as.

Ao terminarem o relato da organização da festa e da divisão de responsabilidades entre

meninos e meninas sobre os quitutes, fez-se necessária uma nova interrogação, pois o grupo permaneceu em silêncio, como se nada mais devesse ser acrescentado (Ipê, trabalho da escola, linhas 730 a 748):

Y: E como é que a escola trata isso ela

Bf: └ Normal

Cf: Trabalha

Df: Eu já trabalhei com os alunos isso depois do curso também eu já trabalhei eu falei que não necessariamente seria uma tarefa só exercida por mulher mas também pelos meninos porque não custava nada eles fazerem um eh salgadinho não precisam comprar eles dão risadas você é façam pega fiz uma receita porque vocês podem bater no liquidificador é fácil inclusive um @ passei a receita para sala @ pra eles fazerem iogurte bolo batido batido porque é os mais fáceis que tem e eles copiaram não sei se fizeram mas foi discutido na sala essa questão depois da festa que nos tivemos né [...]

Am: Se você concorda né mas é bem pouco os professores que trabalham o que você trabalhou mas se você olhar nas escolas que você já passou você já lecionou em varias mas é muito difícil ter isso até a gente mesmo antes do curso a gente não tinha essa prática

Cf: Essa visão não::

O que é possível verificar na sucessão do questionamento sobre a ação da escola após o relato da organização da festa, a fala dos/as professores se caracteriza mais como uma necessidade de dar uma resposta à pesquisadora, demonstrando uma dificuldade do grupo em discutir sobre as práticas da escola. Talvez isto se deva à dificuldade em admitir que os/as professores/as de fato não incorporaram no seu trabalho as questões de gênero, como se pode perceber na afirmação de Am, sobre ser difícil ver algum professor/a ter a prática que Df teve, em questionar a classe sobre o que representava os meninos serem os responsáveis pelos refrigerantes e as meninas pelos salgados.

A professora Df, ao perceber a divisão de responsabilidades entre meninos e meninas na organização da festa na escola, intervém criticando os/as alunos/as e oferece sugestões e possibilidades, a nível teórico, para que os meninos possam cozinhar. No entanto, a professora não sabe informar se os meninos praticaram o que foi sugerido por ela, parece demonstrar pouco interesse em conferir se o que foi ‘ensinado’ de fato está contribuindo para transformar as relações de gênero.

Reconhecem que é difícil que os/as professores/as tenham uma prática que discuta a temática de gênero, porque falta formação e informação. Neste sentido, Df e Am fazem referência ao curso “Gênero e Diversidade na Escola” como uma formação que trouxe suporte

teórico para perceber a desigualdade de gênero. No entanto, não foram mencionadas ações concretas no sentido de inserir essas questões no cotidiano da escola.

O grupo Andiroba inicia sua discussão, remetendo imediatamente à realização de projetos na escola para tratar da temática de gênero, ou melhor, citar as temáticas: racismo e homossexualidade como exemplos para serem trabalhados em projetos (Andiroba, trabalho da escola, linhas 286 a 314):

Am: A escola sinceramente (se não é num projeto) não trabalha não trabalha ó contra o racismo a gente até que trabalha geralmente faz uns trabalhinhos

Y: Hum

Am: Mas com ( ) você não vê falar dificilmente a não ser que seja um trabalho voltado um projeto voltado só pra isso

Y: Hum

Am: Aí discute-se uma palestra e tal. Fora isso (dificilmente você vê) no dia da consciência negra você vê realmente os os representantes vão as escolas dão palestra e tal você não vê ééé a classe na verdade você não vê os os (homossexuais) fazendo uma palestra sobre os direitos deles os deveres ( ) [...]

Y:Hum

Am: Então na verdade eles também se escondem e a escola não abre pra esse tipo de coisa não que eu ache acho que a escola deveria no papel dela de deixar a pessoa demonstrar o seu lado

Y: Hum

Am: Que realmente é opção dele mas eu não vejo sinceramente

(Bf): (A gente vê) alguns casos isolados

Am: └ Bem isolados mesmo

(Bf): └ de um professor com um projeto e tal

Am: Exatamente

(Bf): (Agora) na escola em si eu nunca vi

Cf: Também trabalhando sobre essa questão de de diferenças de papéis entre homem e mulher eu nunca vi isso aí ser trabalhado né eu já fui em tantas feiras de ciências em tantas escolas diferentes eu nunca nem nem em projeto de feira de conhecimento

Y: Hum

Cf: Eu nunca nunca vi (trabalhado)

Y: Hum

Projetos e palestras sobre temas específicos são as únicas formas como este grupo consegue perceber o trabalho da escola para tratar das desigualdades, sendo que gênero não integra o rol das temáticas que são assim trabalhadas.

Raça é a temática que aparece como sendo uma das questões mais recorrentes é sempre lembrada pelos/as professores/as quando se referem ao trabalho da escola. Ela não integra o currículo permanente da escola, não ocupa um lugar central ou um eixo condutor das

atividades da escola. No entanto, sempre existe algum projeto ou uma palestra no Dia da Consciência Negra<sup>28</sup>, evidenciando uma abertura da escola para a luta contra o racismo.

Os/as professores/as deste grupo reconhecem que o trabalho que a escola realiza referente à raça não é suficiente, o que se evidencia na afirmação do professor Am “contra o racismo a gente até que trabalha faz uns trabalhinhos”. Ele se refere ao trabalho dos/as professores/as no diminutivo como sendo uma coisa pequena, de menor valor, sugerindo que os professores/as fazem somente para constar que a escola trabalha a questão do racismo.

A escola trata diferentemente a homossexualidade em relação à raça. Os/as professores/as afirmam que não é comum ver pessoas homossexuais proferindo palestras em instituições escolares, o que significa para eles/elas que os homossexuais não se assumem como tal e que, por isto, não discorrem sobre sua condição e seus direitos. Em sendo assim, para a escola, é difícil trabalhar a questão da homossexualidade, uma vez que os próprios homossexuais se “*escondem*”, ou seja, preferem a invisibilidade. Eles reconhecem que a escola também prefere a invisibilidade da homossexualidade, reprimindo as pessoas que não são heterossexuais. Ao mesmo tempo, assumem que a escola não propicia nenhuma condição de manifestar o outro lado, concebido como diferente e estranho, quando afirmam “que a escola deveria no papel dela de deixar a pessoa demonstrar o seu lado”. Confirmam a heterossexualidade como padrão, como norma em que toda a forma de exercício da sexualidade que não for heterossexual é considerada como diferente e anormal.

Gênero é uma temática que os/as professores/as não identificam em nenhum trabalho da escola. Nem em projetos, nem palestras específicas. Não citam sequer as datas comemorativas que lembram as mulheres como o 8 de março – Dia Internacional da Mulher ou dia 25 de novembro, Dia Internacional pela não Violência contra a Mulher. Nas suas percepções não estabelecem nenhuma ligação entre gênero, sexualidade e orientação sexual, tratando separadamente cada temática. Nesta linha de raciocínio, afirmam que a escola não trabalha a temática de gênero e nem considera os papéis sociais diferenciados para mulheres e homens.

O grupo Paineira já faz uma reflexão no sentido de que a escola trabalha a temática de gênero. Segundo eles, ela se preocupa em discutir e questionar os papéis sociais de homens e

---

<sup>28</sup> O dia 20 de novembro foi instituído como Dia da Consciência Negra pelo movimento negro, lembra o dia em que foi assassinado, em 1695, o líder Zumbi, do Quilombo dos Palmares. Em 1971, ativistas do Grupo Palmares, do Rio Grande do Sul, chegaram à conclusão de que o dia 20 de novembro teria sido a data de execução de Zumbi e estabeleceram-na como Dia da Consciência Negra. Sete anos depois, o Movimento Negro Unificado incorporou a data como celebração nacional. Em 20 de novembro de 1995 a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida, comemora 300 anos da morte do líder Zumbi. Em 2003, a lei 10.639, estabeleceu a data como parte do calendário escolar brasileiro. Consta como feriado em alguns calendários estaduais conforme legislação de cada estado.

mulheres e o faz no cotidiano da escola, porque não tem como se esquivar, já que a divisão de papéis sociais entre mulheres e homens é uma questão cultural e os/as alunos/as estão impregnados/as dela (Trabalho da escola, linhas 368 a 398):

Bf: Eu vejo que sim né porque a gente tá sempre envolvido com esse até porque faz parte da cultura e traz o aluno traz muito disso a gente tá sempre discutindo e envolvendo ali no trabalho e tudo porque a sociedade tá evoluindo e pede isso né essa questão de da mulher ser a mulherzinha dona de casa ali já não existe mais não tem mais razão de ser né de só o homem sair pra trabalhar e tudo mais e a mulher precisa conquistar seu espaço até para a satisfação profissional e pessoal né

Af: Com certeza

Df: E a gente tá sempre tendo passar isso pro aluno que o homem e a mulher é igual que Deus fez os dois iguais e com a mesma capacidade né de tanto a mulher desempenhar um papel masculino dito masculino como o homem também tem tanto homem aí que já faz trabalho doméstico meu marido faz lava passa o que precisar o que ele puder fazer ele faz então eu acredito que essa cultura já

Df: Nós estamos concluindo a elaboração do nosso PPP né e (1) em um dos encontros que nós tivemos falamos sobre esse assunto falamos sobre essas questões papel da família, papel da mulher e do homem na sociedade de um modo geral [...] e como disse a Bf a gente já tá envolvido com isso aí com esse assunto já faz algum tempo e sempre que possível a gente tá na sala de aula debatendo sobre esses assuntos

Y:Hum

Df:Aliás uma professora que faz mais que nós mesmo eu acredito por causa da disciplina de abertura é a Nilce que dá aula de religião e sempre está falando sobre essas questões em sala de aula e os alunos gostam porque dá um debate maravilhoso eles aproveitam aqueles que vê alguma diferença entre homem e mulher né

Y:Hum

Df: Aproveita para poder botar pra fora porque tá achando que tá abafando e no final você vê que no final das contas eles acabam sendo convencidos de que não existe essa diferença e eu acho que pra nós enquanto professores há um retorno bem bom um retorno bom assim e eu diria até que em curto prazo ((barulho externo prejudicou a entrevista barulho de furadeira))

Na orientação deste grupo de professoras, o trabalho da escola se resume em discutir a desigualdade estabelecida pelos papéis diferenciados para homens e mulheres, porque é uma exigência da sociedade que vem se desenvolvendo. Não se concebe mais o espaço privado e doméstico como sendo o espaço exclusivo da mulher; antes ela tem direito de trabalhar fora de casa para sua satisfação profissional e pessoal. Nesta orientação, a escola trabalha a desigualdade de gênero por causa de uma exigência que vem de fora e não por uma consciência e por uma decisão do seu conjunto a partir de um reconhecimento da importância em trabalhar esta temática para contribuir na formação de mulheres e homens que possam refletir sobre si e sobre as relações sociais estabelecidas na sociedade.

A idéia de trabalhar a igualdade está centrada na dicotomia mulheres *versus* homens, e num pressuposto da natureza e de criação divina: “Deus fez os dois iguais e com a mesma capacidade” e, portanto, ambos podem desempenhar qualquer papel. Nesta afirmação parece que não está compreendido a desigualdade e a hierarquia de gênero presente na história da sociedade.

No projeto político pedagógico da escola – PPP, gênero também não está no centro do debate. Num dos encontros de discussão sobre o projeto, narrado pelo grupo de professoras, foram discutidas as questões de gênero e esta discussão foi resumida no papel da família, da mulher e do homem. Em seguida, é confirmado que gênero de fato não perpassa o centro do planejamento da escola quando a professora Df afirma que sempre que surgir a possibilidade, estes assuntos são debatidos em sala de aula, ou seja, o trabalho é ocasional, quando surge alguma oportunidade, quando o professor ou a professora percebe uma situação de preconceito e de discriminação ou quando percebe nas sutilezas das regras, dos jogos e das brincadeiras entre os/as alunos/as e seus comportamentos.

Só assim toma-se uma atitude e faz-se um debate, uma discussão sobre o que foi percebido pelo/a professor/as a partir do/a aluno/a, sendo que o ponto de partida para qualquer ação da escola para alguma alteração no panorama da desigualdade sempre será o comportamento do/a aluno/a. O inverso não está colocado como possibilidade de trabalho na escola, como estarem atentos às próprias práticas pedagógicas dos/as profissionais da educação ou formas de trabalhar os conteúdos trazidos pelos livros didáticos, entre outros.

Segundo as professoras, algumas disciplinas do currículo escolar também possibilitam uma abertura maior para o trabalho de gênero, Religião seria uma delas porque permite provocar debates sobre a diferença e “convencer” os/as alunos/as de que não existe diferença entre mulheres e homens. Esta afirmação demonstra que o conceito da diferença está sendo empregado de forma particular por este grupo de professoras. Ele está sendo usado para conferir uma igualdade entre homens e mulheres, não analisando as desigualdades que podem ser geradas a partir das diferenças de classe social, gênero, raça, etnia e outras, além de trazer uma visão essencial das categorias sociológicas: mulheres e homens. Afirmar o direito à igualdade de oportunidades tanto para mulheres como para homens, exige o reconhecimento das diferenças, mas esta percepção parece não estar presente na visão das professoras.

A conclusão deste grupo é que o trabalho da escola, principalmente o trabalho dos/as professores/as, está trazendo um bom retorno em um curto espaço de tempo. Isto significa que estão convencidos/as de que o trabalho dos/as mesmos/as está modificando o comportamento dos/as alunos/as, o que talvez seja possível, uma vez que estes/as são vigiados/as

constantemente e seus comportamentos são usados como temas para debates em sala de aula. Os próprios alunos/as tomam cuidado nas suas ações em sala de aula, no pátio, nas brincadeiras e em toda a escola, como também nas explicitações dos seus argumentos e das suas crenças.

Como podemos observar, as principais orientações dos grupos dos/as professores quanto ao trabalho da temática de gênero pela escola diferem entre si: o grupo Oliveira, o Ipê e o Andiroba não trabalham e o grupo Paineira destaca algumas atividades. No entanto, a forma como cada grupo se posiciona foi distinto. O grupo Oliveira assume que a escola é omissa quanto a questão de gênero, o grupo Ipê afirma que a escola trabalha pouco, mas no decorrer da discussão fica evidente que não querem discutir sobre o assunto, questionando diversas vezes a pesquisadora sobre quem deveriam de fato falar e acabam relatando uma situação ocorrida com os/as alunos/as, que aproveitaram para fazer uma reflexão e dar aula sobre o assunto. O grupo Andiroba afirma que trabalha a temática, em forma de projetos e palestras, mas seu relato fica concentrado em raça e homossexualidade, apresentando uma grande dificuldade em trabalhar os temas, principalmente a homossexualidade. O grupo Paineira afirma prontamente que a escola trabalha com o tema gênero, por uma exigência da sociedade, a escola não teria nem como se omitir. Seu trabalho também é ocasional, aproveitam fatos, situações ocorridas no cotidiano da escola principalmente entre alunos para a partir do acontecido dar aula.

Em todas as reflexões realizadas pelos/as professores/as sobre o trabalho da escola em relação à temática de gênero, ou mesmo quanto às temáticas de raça, etnia, sexualidade e outras tantas, mencionadas como temas de projetos ou palestras, nenhuma referência é feita aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e seus temas transversais. As discussões sobre os PCN foram pautadas pela pesquisadora, solicitando que os/as professores/as contassem experiências em relação aos temas transversais e qual a orientação de trabalho na escola. A seguir faremos uma análise de como os temas transversais são encarados no cotidiano do trabalho pedagógico de professores e professoras, a partir das suas discussões e narrativas.

## 5.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCN

Os parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental - são apresentados às escolas brasileiras pelo Ministério da Educação, como resposta aos compromissos assumidos

pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia em 1990, ao Plano Decenal de Educação (1993-2003) e para cumprir a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – LDB. Os PCN estabelecem um núcleo comum de organização curricular obrigatório, cujas áreas que integram o mesmo são as seguintes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte e Educação Física, conforme prevê a LDB.

Os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual) devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. Os temas transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes, sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de se abrirem para este debate, segundo afirma o documento de apresentação dos PCN (1997, v.1 e v.8).

Os PCN são um documento de referência para a educação brasileira e estes não apresentam gênero como um tema transversal. No entanto é apresentado dentro de outros temas e de uma forma bastante tímida. Esta timidez é uma tendência possível de ser verificada nas escolas, conforme os relatos dos/as professores/as que participaram da presente pesquisa.

Gênero é abordado no tema da orientação sexual, com o objetivo de “propiciar o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (PCN, v.8, p.35 ). Nos documentos oficiais do planejamento do trabalho pedagógico da escola os PCN são usados como referência mais precisamente os temas transversais, mas na prática cotidiana da escola, eles também são tratados em casos isolados e são enquadrados em projetos que têm como centro um tema transversal e geralmente são de autoria de algum professor ou professora. Vejamos as discussões do grupo Andiroba, quando questionado sobre como a escola trabalha as questões transversais do PCN (Andiroba, PCN, linhas 347 a 372):

Y: E como são trabalhadas as questões transversais dos PCNs dos Parâmetros Curriculares Nacionais? As questões de gênero, raça, sexualidade na escola, com os alunos em sala de aula, vocês poderiam me contar alguns exemplos alguma experiência?

?f: Ham esses PCNs

Am: ( a isto é difícil ) seria bonito no papel né seria lindo no papel

Bf: Eu acho que isso aí vai cair é naquilo que nós já falamos

Y: Hum

Bf: Dos casos isolados dos projetos

Am: Exatamente.

Bf: Um professor

Am:           └ Ele é bem explorado num projeto entendeu

Bf: É

Am: Você vê a exploração do dos PCNs dentro do projeto

Bf: É

Am: Porque assim fora do projeto porque é o seguinte quando você vai fazer o PPP você fala dos proje – dos PCNs você vai estudar pra concurso (fala-se) do PCN

Y: Hum

Am: Mas a aplicabilidade dos PCNs apesar que você involuntariamente você ( ) está de acordo com os os as partes dos PCNs lá. Mas aí falar assim eu estou fazendo isso porque eu (.) rege lá no PCN e tal aí não sinceramente eu não vejo assim

Cf: Eu também não vi não

Os PCN para este grupo de professores/as parecem ser algo que os incomoda. Reconhecem sua existência, mas nos seus trabalhos de sala de aula eles não estão presentes. Nos documentos oficiais da escola eles até podem ser mencionados, mas só para constar, conforme afirma o professor Am “seria lindo no papel” e mais adiante, “quando você vai fazer o PPP você fala dos PCNs.” A sua importância também é reconhecida como uma fonte de estudo para quem vai se preparar para fazer algum concurso.

Os temas transversais dos parâmetros curriculares nacionais são trabalhados em casos isolados, centrados em projetos que também são iniciativas isoladas de professores/as, ou seja, não são projetos coletivos da escola. Quando os temas transversais são contemplados em projetos individuais de professores/as, dificilmente seus conteúdos ganham essa transversalidade em todo o currículo da escola. Pelo contrário, será um tema trabalhado na disciplina de um professor ou professora em uma determinada turma de alunos/as.

A temática de gênero que se encontra mais detalhada no tema transversal da orientação sexual é ainda mais difícil de ser trabalhada. Para os/as professores deste grupo, gênero, por si só, não se torna uma temática que possa ser trabalhada em um projeto, como é afirmado textualmente pelo professor Am: “gênero mas é, não dá mesmo especificamente para um projeto”. Também podemos verificar na discussão do grupo que os temas transversais são mencionados no planejamento e que servem como referência para estudo para alguém que se prepara para enfrentar um concurso.

Gênero não é um conceito que é dominado pelos/as professores/as na discussão do grupo Andiroba. A compreensão do significado de gênero parece se encerrar na figura de uma mulher que gera filhos num cruzamento de raças entre indígenas e negros (Andiroba, PCN, linhas 373 a 392):

Am: (Vejo os colegas aí falar da) falando de raça

Y: Hum

Am: Falando de de

?f:           └ de gênero

Am: ( ) de gênero mas é não dá pra mesmo especificamente pra ( ) um projeto

Cf: Ó quando eu preparo minhas aulas anuais né então já tá assim com uns vários anos que a gente tem faz um plano de aula e o colega no final você coloca assim: Temas transversais e coloca lá os níveis que (você vai) trabalhar

Y: Hum

Cf: Então eu tive assim trabalhando alguma coisa sobre ééé gênero né já por conta de que eu já pesquisava os indígenas né os negros aí trazia por que tinha aquela confusão da deles tarem perguntando o que que era cafuzo o que que era mameluco

Y: Hum

Cf: Que que era aquela confusão de raça né então eu trabalhava muito esta questão de gênero né eee e depois foi esse curso que eu trabalhei essa questão aí doo (2) dessas – é de gênero também né

Y: Hum.

Cf: As diferenças né

Y: Hum

Outra conclusão para os/as professores/as do grupo Andiroba é que os professores/as realizam seu trabalho de uma forma muito tradicional, com um ritual específico, repetido dia após dia, estabelecendo uma rotina na qual só cabem o livro didático e a lousa. Nesta forma de trabalho padronizada e convencional, parece que a escola deve tratar única e exclusivamente do conteúdo de disciplinas específicas, e a preocupação com o conteúdo é o centro da escola e do trabalho do/a professor/a (Andiroba, PCN, linhas 416 a 435):

Am: Acho que eu até vejo assim (a função) e eu não to criticando mas comentando de de uma parte da coordenação que o professor na verdade é assim o professor é meramente extremamente didático ele tem lá o livrinho dele e a lousa. Chega lá e faz um trabalhinho (.) normal

Y: Hum

Am: E nuuum extrapola dali não sai daquela digamos rotina mesmo

Y: Hum

Cf: É a maioria

Am: ⊥ E quando você chega na coordenação e (busca) assim um certo respaldo de você diferenciar as suas aulas você não acha

Y: Hum

Am: Aí você não vê (antigamente) fazendo oficinas que dê condições de conhecimentos para ( )

?f: ⊥ pra eles

Am: E pra eles também e pra nós também e e (pra) coordenação então acho que falta não é isso daqui é uma decisão que vem de cima para baixo não de baixo para cima né

Y: Hum

Am: Parte-se do princípio de que ali se tomam algumas decisões mas aí você vai tirando obstáculo daqui obstáculo dali então você acaba saindo fora e voltando para a sua aula tradicional

Na possibilidade de os/ de as professores/as inovarem em suas aulas, eles/as não possuem o apoio da coordenação pedagógica da escola, mesmo quando procuram buscar este apoio e orientação. Atribuem esta falta de apoio da coordenação pedagógica da escola a uma ausência de preparo e formação desta equipe. Atribuem a responsabilidade por esta falta de formação às políticas públicas, que deveriam ter a preocupação de oferecer uma formação constante, que possa atualizar tanto os/as professores/as que atuam na sala de aula como os/as profissionais da equipe diretiva das escolas.

Esta forma de atribuir todo o ônus à coordenação pedagógica pelas aulas tradicionais nas escolas e, em última instância, é por culpa desta coordenação que os temas transversais dos PCN não são integrados no trabalho escolar, além de ser uma forma de transferir responsabilidades, é assumir uma condição passiva do papel de ser professor/a. Os/as professores/as se colocam numa condição de que não podem fazer nada para alterar a situação estabelecida. Toda mudança depende da decisão da hierarquia superior: “a decisão que vem de cima para baixo, não de baixo para cima”. E mesmo quando o/a professor/a percebe que pode tomar algumas iniciativas que possam levar a mudanças, ele se acomoda e volta para sua aula tradicional, porque os obstáculos que a mudança representa são muitos e intransponíveis. Portanto, não é atribuída uma responsabilidade ao professor e à professora se, por exemplo, os temas transversais dos PCN não são devidamente trabalhados nas escolas.

A orientação das professoras do grupo Paineira já se concentra na realização de projetos para contemplar os temas transversais com uma convicção de que o trabalho que elas realizam na escola é um excelente trabalho, na qual os professores e as professoras da escola estão comprometidos/as conforme a passagem a seguir (Paineira, PCN, linhas 473 a 506):

Y: E como são trabalhadas as questões transversais dos PCN? Dos Parâmetros Curriculares Nacionais, gênero, raça, sexualidade, na escola com os alunos, em sala de aula, se vocês tem algum exemplo que vocês poderiam contar, alguma experiência

Cf: Sim nós temos os projetos aqui é por exemplo nos tivemos dois projetos premiados aqui é, que foram desenvolvidos pela Professora Celeste nos anos de (.) me ajudem de 2003 e 2004 me parece

Af: Não me lembro o ano

Y:Hum

Cf: Um sobre a questão indígena né um trabalho maravilhoso, ela foi a campo levou alunos, fez uma interação dos alunos da nossa escola com os alunos da escola indígena [...]é um dos temas transversais né

Y: Hum

Cf: Trabalhar com a questão étnica, e um outro projeto que ela fez eu não me recordo eu acho que esse aí me foge um pouquinho foi sobre a questão da leitura né [...]

também foi premiado além disso nós temos o projeto que foi desenvolvido aqui época no período do curso

Bf: Cultura afro

Cf: ⊥ Exatamente Cultura Afro é existia as palestras que são oferecidas aqui na escola tanto para pais como para alunos sobre a temática temos inclusive tem uma palestra prevista aí com Jair é médico né doutor Jair é médico né

Bf: É.

Y:Hum

Cf: Que vem dá uma palestra sobre a questão do (.) sexo sexualidade e enfim relações para os jovens aí de oito eu acredito aí de sexto ao nono ano e além disso nós temos todo o trabalho dos professores e isso de um modo geral acho que não dá para deixar nenhum de fora nenhuma disciplina que faz dentro de

Af: ⊥ Tem aí o projeto do meio ambiente

Os esforços para envolver os temas transversais na escola onde estas professoras trabalham estão concentrados em projetos e em palestras que, além de envolver alunos/as, também são direcionados para os pais. Na avaliação das professoras, são excelentes projetos que, inclusive, receberam premiação. A fala das professoras sobre os projetos da escola contém muito entusiasmo. Demonstam que são protagonistas e que assumem a responsabilidade em fazer a sua parte, diferentemente da postura inativa do grupo Andiroba.

Na nomeação dos diferentes projetos realizados na escola, é possível identificar trabalhos nas mais diversas áreas, como etnia (indígena, afro), meio ambiente, sexualidade, leitura, sendo que gênero não é citado em nenhum momento. Mesmo quando a temática é a sexualidade, a perspectiva tratada parece ser a da saúde e da prevenção nas relações sexuais, já que a palestra é ministrada por um médico que fala de sexo e de relações sexuais.

A perspectiva da realização dos projetos parece também se centrar nas iniciativas individuais de professores ou professoras. No entanto, em alguns momentos algumas atividades envolvem a escola como um todo, como as palestras realizadas para alunos/as e pais, chegando mais próximo de um trabalho com conotação de transversalidade, porém momentâneo.

Os/as professores/as do grupo Oliveira já remetem toda a responsabilidade do trabalho com os temas transversais para cada Disciplina individualmente, conforme podemos observar (PCN, Linhas 508 a 531):

Bf: Eu vejo que assim nós somos um grupo privilegiado né porque é uma disciplina nova um conhecimento novo que nós professores estamos adquirindo então eu não tenho muito (pouca) depois do curso é que estou começado a olhar pelo outro olhar com relação a estas pessoas

Af: Minha área é ciências né então quando agente trabalha essa questão de sexualidade né ah mais sexualidade só o professor de ciência tem que trabalhar né, começa a dividir

Y: Hum

Af: é não é assim né todos os professores tem que trabalhar né na sua área né o professor de Português dar texto né tem que né não deixar só pra um professor tem que ser todos trabalhar essas questões ( ) na minha área eu já trabalho

Cf: Em português a gente observa que atualmente nos livros didáticos eles trazem bastante textos assim com essas temáticas né

Y:Hum

Cf: sempre voltadas pra essas temáticas nos estudos do texto também eles colocam perguntas que levam à reflexão sobre o tema o professor acaba trabalhando ( )

Ao mesmo tempo em que remetem a responsabilidade dos temas transversais para cada disciplina do currículo, a atenção em trabalhar com esta temática parece só se fazer presente para estes/as professores/as a partir da participação dos/as mesmos/as no curso Gênero e Diversidade na Escola, como afirma Bf: “depois do curso é que estou começado a olhar pelo outro olhar com relação a estas pessoas”. Contudo, gênero é uma temática que ainda não se faz presente, porque olhar de forma diferenciada para estas pessoas parece significar pessoas homossexuais e pessoas negras.

A professora da disciplina de Ciências considera que é de responsabilidade desta disciplina a temática da sexualidade, enquanto as duas professoras da disciplina de Português observam que esta disciplina oferece possibilidades de trabalhar com estas temáticas e inclusive os livros didáticos já apresentam textos nesta perspectiva. Chamam atenção para o fato de que todos/as os/as professores/as são responsáveis por tratar dos temas transversais, permanecendo uma compreensão de que cada disciplina deve explorar os temas transversais em seus conteúdos. Nesta perspectiva, gênero é tratado como conteúdo sobre o qual é necessário dar aula, não sendo incorporado e percebido que as práticas cotidianas, os comportamentos, as leis, a hierarquia e os discursos, sutilmente vão moldando pessoas e seus comportamentos e sobre os quais se deve ter uma vigilância e questionamentos constantes para que permaneçam no ‘molde’.

Finalmente, os/as professores/as do grupo Ipê apresentam imediatamente o tema gênero ao serem questionados sobre os temas transversais. Diferentemente dos outros grupos que primeiro falam dos demais temas e, por último, falam de gênero quando esta temática era trazida para os debates (Ipê, PCN, linhas 1047 a 1102):

Y: Aí, quanto a (1) às questões transversais dos PCNs é gênero, raça, sexualidade (1) como são trabalhados na escola; com os alunos; na sala de aula? Vocês podem talvez, é contar algum exemplo, alguma experiência de vocês?





Cf: Isso quem nos deu esse subsidio pra mim quanto à questão de gênero quanto à questão de étnico não racial não eh quanto à questão de gênero foi o curso porque até então

Df: ⊥ Eu busquei um monte de material para ler inclusive daquela que foi prefeita la de São Paulo ela tem um livrinho amarelo

Cf: ⊥ assunto da Marta

Df: eh pra eu trabalhar pra eu poder sabe exercitar porque isso aí é uma questão de exercício na verdade

Esta dificuldade em relação à sexualidade expressada pela professora Df, na educação recebida na família, repetiu-se na socialização e na educação de seus próprios filhos e hoje se apresenta também na sala de aula. Falar sobre sexualidade, falar de sexo para ela significa se despir de toda a moralidade que lhe foi imputada ao longo da sua aprendizagem sobre o sexo. Compreender que alunos e alunas adolescentes e jovens possam tratar de sexo no seu cotidiano já parece ser admissível para a professora. No entanto, falar sobre o assunto é muito difícil. O exercício da fala sobre sexo e sexualidade demonstra também uma certa coragem de abordar o assunto em sala de aula, o que demanda procurar informação e estudo sobre a matéria. O curso Gênero e Diversidade na Escola uma vez mais foi citado como fonte de formação.

Percebe-se que o falar sobre a sexualidade está centrado na forma anatômica e fisiológica do aparelho reprodutivo, permanecendo o conceito da reprodução como predominante nas relações sexuais. Ainda é comum nas escolas, utilizar-se o eufemismo “partes íntimas” para as genitálias masculinas e femininas, ao mencionar os aparelhos reprodutores de homens e mulheres, demonstrando que o sexo permanece algo que deve ser escondido e vigiado (Ipê, forma de trabalhar a sexualidade, linhas 138 a 166):

Df: Eu nunca nunca assim nunca gostei de falar eh (.) vamos dizer o nome das divisões do corpo humano eh (.) a não ser cientificamente sabe eu me negava a tratar as crianças de por exemplo o menino de pinto a menina e(.) outro nome que se usa comum assim e é tanto que um dia a escola veio falar comigo a escola onde minha filha estudava falou assim por que você fala vulva e eu falei porque é o nome correto eu não quero que minha filha aprenda nomes pejorativos(.) eu não quero só que o próprio professor fala

Cf: ⊥ o professor fala assim partes intimas

Df: ⊥ é mas

Cf: ⊥ parte íntima do homem parte intima da mulher ele não usa o termo

Df: ⊥ O termo correto

Cf: ⊥ Então eh(.) vulva a não ser professor de ciências e tal

Df: ⊥ Aham

Cf: └ mas  
os professores nos nós nós não temos o costume de chegar a vulva da mulher eh (.)  
então eh(.)

Df: └ é o que seria o correto né na verdade então ai na escola agora depois do curso  
@depois do curso@ que eu já consigo trabalhar

Cf: └ sei me expressar melhor com os alunos entende  
eu falo pra eles que (.) eu falo pra eles que essa parte é como se fosse seu braço é uma  
parte do corpo ((bocejo)) que não é nada de diferente das outras e tão necessária  
quanto as outras então por quê que vocês acham que ela é tão estranha né

Falar sobre a genitália da mulher é algo que se apresenta mais difícil ainda para os/as professores/as, conforme o debate acima apresentado. Falar em vulva é trazer a perspectiva do direito ao prazer pela mulher em uma relação sexual, diferentemente que falar de vagina que traz embutida uma concepção de relação sexual para reprodução e maternidade, além de uma forma sutil de reforçar uma relação hierárquica em que a vagina é apresentada como um órgão interno do corpo feminino que penetrada, possuída pelo pênis, órgão masculino.

Nesta perspectiva tratar a sexualidade como voltada para a reprodução da espécie humana, reforça uma única relação sexual possível e saudável – a heterossexual e, com isto, descarta qualquer relação homossexual, considerada desprezível e anormal.

Compreender as relações de gênero e as relações de poder estabelecidas e reforçadas nas relações afetivas e sexuais entre as pessoas parece, ainda, não ser percebida e, por conseguinte, não levada em conta na educação sexual protagonizada nas escolas. Os/as professores/as afirmam que não consideram o lado “masculino e feminino”, quando trabalham a educação sexual e nem mesmo as políticas públicas levam em consideração a desigualdade de gênero, conforme observado na discussão a seguir (Oliveira, PCN, linhas 537 a 554):

Am: Eu comecei a trabalhar com quinta seria né então comecei a trabalhar a parte de educação sexual com eles

Y: Hum

Am: e depois o Estado também já começa a trabalhar lá desde a quarta serie você trabalha um pouco com a educação sexual e vem com uns textos assim interessante só que assim não se trabalha muito o lado masculino e feminino

Y:Hum

Am: trabalha como um todo mas é importante você trabalhar isso com eles porque muitas vezes você depara com situações que você fica sem saber o que fazer ( ) eu tinha um aluno que tinha doze anos um dia o aluno colegas chegaram pra mim e falaram oh professor a Laura é uma menina que ela vai pra uma lagoa pra encontrar com os moleques e as coisas acontecem como se ela fosse uma cachorra

Y: Hum

Am: E ai ela virou pra mim e eu disse isso é verdade Laura isso daí ela falou é professor e se você ficá grávida né o que vai acontecer da sua vida você não esta preparada pra isso daí ela falou eu mato então quer dizer eu comecei a avaliar a

família dela a família dela tava toda desestruturada né era complicado mas essa essa questão de lado masculino e feminino acho que não repercute muito na nessa região não

Na própria narrativa de um fato ocorrido na escola que envolvia alunos e uma aluna, a forma de interpretação e o tratamento dado demonstra claramente as percepções de masculino e feminino do professor. Diversos conceitos pré-estabelecidos são identificados nesta narrativa: primeiro, a fala dos alunos meninos sobre a aluna Laura é encarada como uma denúncia sobre o comportamento sexual da mesma. Segundo, a forma diferenciada de se referir aos personagens do fato. A menina é considerada uma prostituta, ao se referirem a ela como “cachorra”, enquanto os meninos que transavam com ela eram denominados como “moleques”. Os meninos estavam fazendo arte, aprendendo o ofício de transar, enquanto a menina era uma vadia que estava ali para ser usada. Terceiro, a atitude da menina foi a única repreendida, enquanto os meninos sequer receberam uma repreensão e/ou orientação. A Laura é repreendida, é questionada pelo professor e precisa confirmar a denúncia dos meninos; a única preocupação com ela é sobre uma possível gravidez indesejada.

A questão do aborto é apresentada pela aluna Laura, talvez para contestar o professor, para dizer-lhe que ela existe e tem poder de decisão sobre sua vida e sobre seu corpo. No entanto, para o professor, esta hipótese não se apresenta já que, para ele, Laura e o seu comportamento são produtos de uma educação familiar deficitária.

Outra orientação que aparece nesta reflexão é sobre o conceito de família. Uma “família desestruturada” significa provavelmente uma família não nuclear tradicional formada por pai, mãe e filhos/as e que por tanto estaria sem alicerce e não teria condições de educar a filha o que, justificaria o comportamento de Laura.

A família para o grupo Andiroba também é um obstáculo para realizar a educação sexual na escola. Apontam uma resistência dos pais à intenção de a escola colocar educação sexual no currículo (Andiroba, comportamentos, linhas 564 a 582):

Bf: É quando eu vi é esses dias atrás uma reportagem falando que alguns pais ficam revoltados porque a escola ia querer por educação sexual nas escolas e tal olha pelo menos aqui em XXXXX foi ( )

[...]

Bf: Aí o eu fiquei observando porque na verdade acho que as escolas tem que ter mesmo as nossas crianças elas são muito precoces elas tão elas sabem muitas vezes mais de sexo do que a gente (própria) porque eu acho que tá muito muito liberal as coisas não que eu seja seja contra eu acho por isso que eu acho que tem que ter a educação sexual pra elas aprenderem de forma correta de forma correta

Am: Falando nesse papo de ( )

?f: L Porque a gente vai acabar a gente vai acabar eles vão acabar porque o que que acontece é menina de treze quatorze anos grávida é muitas vezes porque quer mesmo muitas vezes vai dá o golpe lá e tal. Mas muitas vezes é por é por inocência e tal

Am: É verdade.

(Duas professoras falando ao mesmo tempo)

A afirmação de que a família é contra a educação sexual na escola parece ser mais uma desculpa para a escola se eximir deste compromisso. O medo e a falta de preparo dos/as professores/as parecem ser reais obstáculos para uma educação sexual nas escolas. A professora Bf afirma que as crianças são precoces e que sabem mais sobre sexo que os/as professores/as, demonstrando que sexo para os/as próprios/as professores/as é um terreno obscuro, não transitado por eles e elas nas suas próprias vivências.

Salientar que as crianças são precoces e muito liberais implica compreender a sexualidade como algo que deva ser vivenciado num espaço privado, desde uma determinada idade, em segredo e sempre sob vigilância, para que não seja manifestada. Outra compreensão dos/as professores/as sobre o direito ao exercício da sexualidade remete sempre às pessoas adultas que supostamente seriam responsáveis neste exercício.

A educação sexual na escola, segundo estes professores/as, seria uma forma de alunos e alunas aprenderem a forma correta do exercício da sexualidade. Esta forma correta pressupõe um modelo que deve ser ensinado. Um modelo de prática sexual heterossexual, que objetiva a procriação, que centrado na mulher e em que a gravidez é a preocupação constante.

A responsabilidade pela gravidez sempre recai sobre as mulheres: se elas são jovens, são inocentes e não sabem como se prevenir; irresponsáveis elas são quando têm orientação da prevenção e não se previnem, e, ainda, quando desejam a gravidez são golpistas porque enganaram os homens. Em nenhum momento, é considerada a possibilidade de que as meninas possam estar desejando uma gravidez para sentirem-se protagonistas, serem respeitadas e reconhecidas socialmente no seio do seu núcleo familiar e da sua comunidade. Além disso, sequer é cogitada a possibilidade de a gravidez ser uma estratégia de melhoria de qualidade de vida, ou seja, uma redefinição do modo de relacionamento em sua família de origem, deslocando-se da posição de filhas e irmãs para a de esposas e mães.

Essa responsabilidade é também das mulheres mães que não educam suas filhas e impedem a escola de fazê-lo como observado na passagem a seguir (Andiroba, comportamentos, linhas 583 a 609):

Am: Mas tinha um caso aqui tinha um professor que apresentou um slide fez uma apresentação (ele tava) na sétima série sobre o corpo humano e tal beleza tá lá. Aí apresentou a vagina da mulher o pênis do homem beleza. Aí uma mãe veio aqui e isso não poderia aparecer jamais a filha dela não poderia (ver um) pênis

Y: Hum.

Am: Porque isso ééé tratar é fazer com que a menina dela se conheça as partes ( ) do homem

Cf: Incentiva né

Am: Incentive ao sexo e o o professor queria argumentar não eu quis mostrar pra ela as doenças que possivelmente terão no futuro ah mas minha filha é criança mas sua filha (é criança mas ela tá) com treze anos ela vai ela tem consciência das coisas

Y: Hum

Am: Então você vê tem umas mães que as mães mesmo já com esse preconceito aí que a mulher a filha não pode ver isso não pode ver aquilo cria esse tabu.

Y: Hum

Am: E vocês sabem que ééé ( ) passa pras meninas hoje o escondido é melhor pra elas porque eu to fazendo escondido meu pai não vai saber minha mãe não vai saber

Y: Hum

Am: Isso que é o perigo. Que se você (joga) com tua filha correto fala ó existe isso isso e isso isso é bom pra você (isso aqui não é bom)

Y: Hum.

Am: Você tem que saber o que é bom e o que não é bom pra você

Y: Hum

Am: Se você orienta é uma coisa se você (deixa) camufla essa verdade isso é perigoso

Nesta passagem podemos observar que o professor estava dando uma aula sobre o corpo humano na Disciplina de Ciências, o que é compreendido pelos/as professores/as deste grupo como sendo uma aula de educação sexual. Nesta passagem, a polêmica gira em torno de dois sujeitos: o pênis e a mulher. Na avaliação da mãe a filha não podia conhecer o pênis, porque este conhecimento poderia despertar e incentivar o desejo sexual. A justificativa do professor que estava ministrando a aula foi de que seria para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, às quais ela estava sujeita. Em toda esta passagem, a preocupação com a sexualidade gira somente em torno da mulher. É a menina que precisa ser educada, precisa ser ensinada sobre as doenças que poderá vir a ter no futuro em função da infidelidade do marido. As “verdades e perigos” apresentados pelos/as professores/as na verdade são as leis para o devido comportamento sexual masculino e feminino, segundo um modelo que estimula o sexo ‘escondido’ e a ‘camuflar’ as relações sexuais, ou seja, não permite que sejam discutidas de forma aberta tanto na família como na escola.

Uma das preocupações expressadas pelos/as professores/as em todas as discussões sobre sexualidade e educação sexual é a gravidez juvenil: como tratar dela na escola, como agir. A fala sobre a gravidez sempre é apresentada numa perspectiva de não deixá-la ocorrer.





Bm:                   └ Não foi o primeiro ano  
 Cf: Então  
 Bm: O projeto foi o primeiro ano  
 Cf: Se vocês continuassem uai quem sabe  
 Bm: Não porque é  
 CF:                   └ E no outro ano  
 Bm: É assim houve falatório demais pelos alunos tanto isso a direção acabou (chegando)  
 ?f: Analisando  
 Bm: É os próprios alunos instigaram ah porque naquele dia lembra daquele projeto tal lá não sei aonde  
 [...]

A afirmação do professor Bm de que a escola trabalhou a sexualidade em todos os sentidos deixa dúvidas, pois o projeto desenvolvido na escola foi a partir da disciplina de Biologia, o que leva a crer que o centro da discussão deve ter sido a fisiologia das relações sexuais, em que temas como juventude, gênero, afeto e prazer não se encontravam nas discussões. O enfoque dado ao projeto provavelmente deve ter sido o da saúde, tratando de questões preventivas tanto de gravidez como de doenças sexualmente transmissíveis e o estudo do aparelho reprodutor. A afirmação que foi bem trabalhado no sentido da participação dos/as alunos/as que realizaram pesquisas a apresentações de trabalhos em seminário não garante suficientemente a expressão e a verbalização da subjetividade da sexualidade de cada um e de cada uma.

A preocupação em identificar a idade dos/as alunos/as que participaram do projeto demonstra uma preocupação em identificar se houve a gravidez precoce que, por sua vez, está estreitamente ligada à gravidez indesejada, fruto da irresponsabilidade da juventude. Mesmo que o professor Bm considere que alunos de quatorze a dezoito anos são adultos, o grupo considera “cedo” uma gravidez nesta idade. Portanto, sempre seria indesejada.

A discussão sobre se houve coincidência ou não do acontecimento das gravidezes com o desenvolvimento do projeto sobre sexualidade na escola evidencia dúvidas dos/as professores/as se o trabalho sobre sexualidade instiga os/as alunos/as, não havendo consenso sobre a questão entre os professores deste grupo. O projeto não teve continuidade na escola por uma decisão da direção que também tem dúvidas sobre o projeto, mas conclui que é melhor não dar continuidade a ele e não falar mais sobre a sexualidade. Parece haver uma crença, aqui, de que se não se falar sobre a sexualidade, ela ficará fora da escola e não se constituirá em num ‘problema’.

Nesta passagem, a dúvida que permanece na discussão dos/as professores/as é sobre a disponibilidade ou sobre o acesso dos/as alunos/as aos métodos anticoncepcionais,

principalmente a camisinha e a pílula. Estes métodos são disponibilizados gratuitamente nos postos de saúde. Contudo, é necessário o/a aluno/a deslocar-se até o local do posto o que implica assumir que está tendo uma vida sexual ativa. Além disso, pode envolver medos e constrangimentos, uma vez que a sexualidade sempre é reprimida e vigiada e, mesmo que tenha aprendido na escola toda a questão da prevenção, ela não está ao alcance dos/as mesmos/as. Esta é uma variável que não foi considerada em nenhum momento ao ser analisada a ocorrência das gravidezes. As socializações de gênero também não estavam presentes nas preocupações dos /as professores/as.

Por último, toda a preocupação da educação sexual apresentada nesta passagem novamente confirma um modelo de sexualidade heterossexual como única e exclusiva, não há nenhuma referência a outra possibilidade de relacionamento. A conclusão do professor Bm serve para refletir neste sentido (Ipê, sexualidade, linhas 1516 a 1521):

Bm: É sério tô falando isso porque é (.) o assunto é sério de repente a gente questiona a escola num trabalha isso não não trabalha então ela trabalha de que forma então de repente vocês vão a gente vai (2) vai jogar isso na escola simplesmente por jogar porque alguém tá cobrando ou tá nos PCNs, né mas não é bem assim

O questionamento sobre a forma adotada pela escola para trabalhar a sexualidade, na maioria das vezes é por meio de algum projeto específico por iniciativa de algum professor ou professora ligados/as às áreas de ciências e biologia ou por uma exigência de algum documento que orienta o trabalho da escola, como citado pelo professor Bm, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O abandono da escola pelas meninas grávidas é discutido pelo grupo Ipê. O tema é apresentado para discussão pela professora Df e, somente aí, a professora Cf percebe que meninas grávidas abandonam mais facilmente a escola (Ipê, relações de gênero e sexualidade, linhas 303 a 314):

Df: Na minha escola eh(.) já faz quatro anos que eu trabalho lá durante esses quatro anos mais ou menos umas cinco eu seis garotas ficaram grávidas e elas não permanecem na escola

Cf:                   └ Elas saem agora que você esta me chamando a atenção para esta questão

Df:   └ Exato isso que eu falo a gente se a gente ampliar nosso olhar a gente vai

Cf:                   └ Hum é realmente elas não ficam ate o final na escola

Df:                                   └ Então(.) elas não tem elas não conseguem enfrentar a sociedade porque não é natural que uma criança que uma adolescente engravide antes do casamento(.)

[...]

O que se apresenta nesta passagem é a importância da observação por parte dos professores/as sintetizada na expressão “ampliar o olhar” ficar atentos, para compreender melhor a realidade das suas salas de aula. Entretanto, as duas professoras estão impregnadas de uma moralidade conservadora quando atribuem o abandono da escola por parte das meninas grávidas ao fato de terem engravidado antes do casamento. Os/as professores/as deste grupo compreendem também como ‘anormal’ uma gravidez fora do casamento.

Como se percebe, gênero é uma categoria que ainda não está presente no cotidiano da escola, mesmo quando a desigualdade de gênero instalada no cotidiano da escola é percebida pelos/as professores/as. As práticas dos profissionais da educação não indicam ações sistemáticas, planejadas e refletidas para o enfrentamento das desigualdades. Essas desigualdades, sobretudo a de gênero, parece estar naturalizadas, assimiladas e internalizadas no cotidiano da escola, na sua organização e nas regras. Conseqüentemente, o rompimento dessas práticas parece algo impossível.

Um elemento ou fator que contribui para a relativa passividade dos/as professores/as frente às desigualdades de gênero é a falta de formação e informação. Os/as professores/as não sabem como fazer e têm medo e sentem-se inseguros. Não dominam suficientemente o processo da construção das identidades de gênero para analisar e compreender como a trama do gênero se constitui nas diversas relações sociais dos sujeitos permeados por diferentes discursos, símbolos, regras, normas e práticas que se transformam no decorrer da história, articulando-se com identidades sexuais, de raça, étnicas e de classe (cf. LOURO, 1997, p.28).

As discussões dos professores/as sobre os temas transversais dos PCN também revelam que o tema gênero não se faz presente na escola. A forma encontrada pela maioria dos/as professores/as para trabalhar os temas transversais é pela organização de projetos ou palestras, tratando cada tema separadamente, muitas vezes dentro de um componente curricular porque estes projetos em sua maioria são de iniciativa de um/a professor/a. Os temas mais recorrentes são raça, sexualidade e meio ambiente, enquanto gênero não foi citado como tema de nenhum projeto. Muito pelo contrário, houve a confirmação pelos/as professores/as de que nunca viram, em nenhuma escola algum projeto sobre esta temática.

Já a educação sexual é um tema de grande relevância para os/as professores/as. Foi lembrado em todas as discussões, nas quais revelou-se uma grande preocupação sobre a responsabilidade da escola em trabalhar esta questão, mas apresentando diversas dúvidas sobre como trabalhar o tema. Podemos afirmar que a educação sexual, na forma como foi relatada se

limita a oferecer informações sobre o funcionamento do aparelho reprodutor e sobre métodos anticoncepcionais e de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, centrando-se numa perspectiva biológica e de saúde, em que a grande preocupação gira em torno da gravidez na adolescência.

Um aspecto em comum, apresentado pelos grupos Oliveira, Andiroba e Paineira diz respeito a responsabilidade da família, sobretudo da mãe pela educação sexual. Esta responsabilidade é expressa de diversas formas: quando surge a gravidez precoce; quando a família se contrapõe à educação sexual desenvolvida na escola; quando afirmam que as famílias são “desestruturadas”.

Outro aspecto comum observado em todos os grupos é o de que a educação sexual deve ser tratada na perspectiva da biologia, da saúde e da reprodução da espécie humana. Questões como o direito ao prazer, não são cogitadas. O tratamento diferenciado dispensado aos meninos e meninas também foi debatido por todos os grupos. As meninas são culpadas por qualquer evento ocorrido fora do que é considerado “normal”, por exemplo, a gravidez e a iniciativa nas relações afetivas e sexuais. Elas também são estigmatizadas e censuradas quando demonstram experiência sexual. Os meninos, pelo contrário, não são censurados, pois deles é esperada a iniciativa da relação sexual.

Nesta perspectiva de fazer educação sexual são reforçados conceitos de masculinidade e feminilidade, em uma relação binária hierárquica do masculino sobre o feminino, em que a culpa por qualquer evento ocorrido fora da ‘normalidade’ sempre é atribuída a mulher. Além disso, e dentro dessa percepção, a heterossexualidade é considerada como modelo normativo, sendo que qualquer forma diversa de vivência da sexualidade, dos desejos e dos afetos é completamente ignorada e ocultada. De certa forma, o silêncio sobre a homossexualidade indica uma vontade de ‘eliminar’ esses sujeitos, ou ainda, de evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da ‘norma’ (cf. LOURO, 1997, p.68).

A educação sexual na escola não é compreendida pelos/as professores como uma temática que integra o tema transversal da orientação sexual. Nenhuma referência ao tema transversal é feita ao longo de suas discussões, enquanto os pontos mais tratados nas aulas de educação sexual, como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez, estão explicitamente citados, entre outros, no tema transversal da orientação sexual dos parâmetros curriculares nacionais.

## 6 NOTAS CONCLUSIVAS

Antes de sintetizar as principais conclusões deste estudo, retomarei de forma resumida, os objetivos propostos e as opções metodológicas empregadas. O objetivo geral deste estudo de cunho qualitativo foi o de analisar as orientações coletivas de professores/as sobre os significados de masculino e de feminino, as representações sobre papéis sociais atribuídos a homens e mulheres e como estas representações são construídas. Buscou-se verificar ainda como a temática de gênero é trabalhada no cotidiano das práticas pedagógicas da escola.

A amostra foi constituída por dez grupos de discussão com um total de 38 participantes, e dentre eles, quatro foram analisados com maior intensidade. As professoras e professores deste estudo haviam participado, em 2006, do curso Gênero e Diversidade na Escola, promoção da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em parceria com o Ministério da Educação, com a Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial, com o Conselho Britânico e com o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humano.

Uma das primeiras orientações dos professores e professoras participantes desta investigação é a desconfiança da existência de um ‘modelo’ de indivíduo determinado pela sociedade como sendo um indivíduo ‘normal’. Este modelo é instituído como masculino, branco, e heterossexual. Percebem que este modelo é construído ao longo da história, que é cultural e se reproduz, sendo a socialização primária que ocorre na família, uma das formas de perpetuação identificadas pelos/as professores/as. Percebem também que este modelo é sutilmente reiterado pela sociedade, como se fosse incutido de forma invisível nos sujeitos, como afirma uma das professoras “não sei a gente não sabe de onde que vem”.

Os diferentes sujeitos na escola, percebidos pelos/as professores/as, são primeiramente percepções pautadas pela raça e pela sexualidade (homossexualidade), talvez por se constituírem mais visíveis no cotidiano da escola. Gênero não é citado, não é percebido espontaneamente pelos/as professores/as como uma forma de identificação diferenciada de sujeitos. São tecidas considerações apenas quando questionamentos específicos lhes são dirigidos sobre a temática.

Uma das possíveis causas da não identificação da diferenciação de indivíduos por gênero pode ser a invisibilidade das desigualdades que ela produz. Desigualdades que não se constituem como problemas que requerem uma posição e intervenção imediata do/a

professor/a, como raça/etnia e sexualidade que são motivos freqüentes de desavenças e ‘brigas’ entre alunos e alunas ou mesmo motivos de ‘brincadeiras’.

A representação de masculino e feminino dos/as professores/as é uma associação de feminilidade a delicadeza, dedicação, passividade, que inspira cuidados, aplicação aos estudos enquanto o masculino está associado à força, a virilidade, agressividade, inquietação. Ao mesmo tempo, parece até contraditório, reconhecem que comportamentos diferenciados e características diferenciadas de meninas e meninos seriam conhecimentos construídos ao longo da história do indivíduo, que se inicia no processo de socialização primária nos seus primeiros anos de vida, quando as identidades e papéis de gênero são incutidos nos indivíduos e vão consolidando-se ao longo da vida, em interação com a sociedade, com as instituições e com outros indivíduos que a compõe, sendo repassado de geração em geração.

As representações de masculinidade e feminilidade são percebidas como moldes fixos e imutáveis que constituem os sujeitos homens e mulheres. O interesse de uma aluna por jogos e brincadeiras empreendidos por meninos é visto com desconfiança por parte dos/as professores/as na medida que o processo de desconstrução desses moldes fixos é algo novo e que ainda não chega a ser constituído no espaço escolar.

Por um lado os/as professores/as representam o masculino e o feminino segundo modelos fixos de masculinidade e feminilidade; por outro compreendem que são construções históricas reiteradas pela sociedade. Na visão dos/as professores/as os responsáveis pela produção da desigualdade, do preconceito, e da institucionalização dos modelos femininos e masculinos raramente são eles ou elas próprios. Quando admitem ser agentes desta ‘fabricação’, o fazem no intuito de se desculpar. As desculpas utilizadas são entre outras, as de que incutir significados já moldados do que é masculino e do que é feminino é realizada involuntariamente pelos professores/as, e os exemplos trazidos se referem quase sempre a professores/as de outras escolas de outros lugares. Em relação à utilização da linguagem exclusiva masculina pela escola, eles/as se colocam como vítimas, argumentando que lhes foi ensinado pela Língua Portuguesa, como norma da língua oficial, naturalizada e construída universalmente.

Outra forma de não assumir uma responsabilidade na participação consciente, sobre a produção de sujeitos masculinos e femininos na escola segundo o modelo preconizado é a transferência desta responsabilidade para a hierarquia da escola: direção e coordenação pedagógica adotam uma forma diferenciada de tratamento a alunos e alunas e, conseqüentemente, todo o corpo de professores/as e professoras segue a mesma orientação.

A identificação pelos/as professores/as na própria prática pedagógica na escola, de atitudes dos/as mesmos/as que instituem desigualdade a partir das representações de gênero podem ser resumidas nas que seguem: as práticas de Educação Física que excluem meninas do jogo de futebol, na forma diferenciada de direção e coordenação pedagógica se dirigir a alunos e alunas e conseqüentemente os/as demais professores/as, a linguagem sexista empregada pela escola e a organização de filas separando as crianças por sexo.

Representações do feminino e do masculino também são identificadas nos comportamentos de alunos e alunas. As atitudes dos alunos e das alunas representam a maior parte das situações e exemplos apresentados pelos/as professores, onde são identificados modelos de comportamentos masculinos e femininos. De certa forma a concentração das reflexões no comportamento do alunado, demonstra pouca abertura para uma reflexão sobre as atitudes, comportamentos, regras, normas e praticas pedagógicas da escola e dos/as próprios/as professores/as.

Quanto à sexualidade há uma orientação unânime, no que diz respeito ao despertar da sexualidade. As meninas protagonizam os relacionamentos afetivos e sexuais segundo as afirmações dos/as professores e estes se sentem de certa forma desconfortáveis ao observarem as meninas tomando a iniciativa. Consideram esta atitude como uma inversão de papéis, ou seja, compreendem que esta atitude é prerrogativa dos homens confirmando uma cultura sexual que associa a masculinidade com atividade e por oposição a feminilidade com passividade.

Esta orientação requer uma vigilância constante sobre os comportamentos, gestos e atitudes dos homens para que não recaia nenhuma dúvida sobre sua masculinidade, como afirma uma professora “ele está ficando macho” enquanto sobre as mulheres recai uma vigilância para que mantenham uma reputação moral.

A reputação moral exigida da mulher também é identificada no comportamento das meninas e dos meninos quanto às experiências sexuais. As meninas que iniciaram a atividade sexual são identificadas como “mais dadas” são vulgarizadas e estigmatizadas por diversas expressões pejorativas, enquanto nenhuma referência é feita aos meninos com vida sexual ativa.

Quando as reflexões sobre percepções de gênero são localizadas fora da escola, a orientação dos/as professores concentra-se na análise da ocupação dos espaços públicos e privados por homens e mulheres. A conquista do espaço público e de poder é atribuída às próprias mulheres e a sua organização no movimento de mulheres. No entanto, é atribuída única e exclusivamente a mulher a responsabilidade pela construção de uma sociedade com

igualdade de participação entre homens, iniciando pela tarefa de educar os/as filhos e as filhas.

O magistério é percebido como uma profissão para mulheres, por mais que as reflexões denunciem um certo questionamento deste lugar feminino. No entanto, a centralidade por onde passa a reflexão nos cursos de Pedagogia, é masculina e não feminina. Os homens que se atrevem a ocupar este lugar são considerados um tanto raros, duvidando-se de sua masculinidade. Os homens estão no lugar “errado” reafirmando assim, este lugar como um lugar para mulheres.

A possibilidade de conciliar a profissão de professora com as atividades domésticas reafirma, por um lado, o magistério como lugar de mulher e, por outro lado, a responsabilidade da mulher pelo lar e pela reprodução da vida.

Quanto ao trabalho doméstico, as reflexões realizadas pelos grupos, vão no sentido de confirmar que a sociedade como um todo pré-determina que este é o lugar da mulher em primeira ordem. O compartilhamento das tarefas domésticas não está colocado na ordem do dia. Percebem que as mulheres estão sujeitas à dupla jornada de trabalho e sofrem preconceito por trabalharem fora de casa. Todavia, a referência feita ao trabalho doméstico é como “serviço doméstico” não o reconhecendo como um trabalho de fato, mas sim como uma obrigação de servir, servir a alguém, obedecer a ordens e cumprir tarefas.

Gênero ainda é uma categoria que não está presente no cotidiano da escola. Por mais que nas reflexões dos/as professores/as seja possível identificar que eles e elas percebem a desigualdade de gênero instalada no cotidiano da mesma. Sobretudo, percebem a desigualdade de gênero nas atitudes dos/as alunos/as. No entanto, as práticas dos profissionais da educação não demonstram nenhuma ação sistemática, planejada e refletida para o enfrentamento das desigualdades. Essas desigualdades, sobretudo as de gênero, não se constituem em um ‘problema’ para a escola, algo que deva ser ‘resolvido’ imediatamente. Ela parece estar tão naturalizada, assimilada e internalizada nos/as professores/as, no cotidiano da escola, na organização e normas estabelecidas, que mesmo sendo percebida em alguma faceta, ela não está ‘incomodando’ o *status quo* da escola. Uma articulação entre as categorias raça, etnia, gênero e classe social tampouco é realizada. Cada uma delas é percebida como um marcador social individual, que não se cruza e que é trabalhado separadamente, em forma de projetos.

Outro elemento ou fator que está contribuindo para o pouco envolvimento dos/as professores/as na luta contra as desigualdades de gênero é a falta de formação e informação quanto a esta temática. Os/as professores/as não sabem o que fazer, como fazer, têm medo e

sentem-se inseguros. Não dominam suficientemente o processo da construção das identidades de gênero para analisar e compreender como a trama do gênero se constitui nas diversas relações sociais dos sujeitos permeados por diferentes discursos, símbolos, regras, normas e práticas que se transformam no decorrer da história, articulando-se com identidades sexuais, de raça, étnicas e de classe, o que também foi constatado por Louro (2004, p.28).

As discussões dos/as professores/as sobre os temas transversais dos PCN também demonstram que o tema gênero não se faz presente na escola. A forma encontrada pela maioria dos/as professores/as para trabalhar os temas transversais é através da organização de projetos ou palestras, onde cada tema é trabalhado separadamente, muitas vezes dentro de um único componente curricular, uma vez que estes projetos em sua maioria são de iniciativa de um/a professor/a, ou seja, não são projetos coletivos da escola. Os temas mais recorrentes são raça, sexualidade e meio ambiente, enquanto gênero não foi citado como tema de nenhum projeto. Muito pelo contrário, houve a confirmação pelos/as professores/as de que nunca viram, em nenhuma escola algum projeto sobre esta temática.

Na nomeação dos diferentes projetos realizados na escola, é possível identificar trabalhos nas mais diversas áreas, como raça/etnia, (negros, índios), meio ambiente, sexualidade. No entanto, quando a temática da sexualidade é tratada, a perspectiva parece ser a da saúde e da prevenção nas relações sexuais.

Outra forma de encaminhar o trabalho dos temas transversais é responsabilizar cada disciplina, sendo que cada uma deve explorar os temas transversais em seus conteúdos. Nesta perspectiva, gênero novamente é tratado como conteúdo sobre o qual é necessário dar aula, não sendo incorporado e percebido nas práticas cotidianas, nos comportamentos, nas leis, na hierarquia e nos discursos que sutilmente vão moldando pessoas e seus comportamentos.

A educação sexual foi vista como tema de grande relevância pelos/as professores/as. Ela foi lembrada em todas as discussões, acompanhada de uma grande preocupação sobre a responsabilidade da escola em trabalhar esta questão, apresentando diversas dúvidas sobre como deve ser a ação da escola. Com base no que foi relatado, podemos afirmar que a educação sexual se limita a oferecer informações sobre o funcionamento do aparelho reprodutor e sobre métodos anticoncepcionais e de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, centrando-se numa perspectiva biológica e de saúde, cuja principal preocupação gira em torno da gravidez na adolescência.

Uma orientação comum entre os/as professores/as é a de que a responsabilidade pela educação sexual deve ser transferida para a família e centralizada na figura da mãe. Esta responsabilidade é expressa de diversas formas e os/as professores/as culpam a família pela

gravidez precoce, por se mostrarem contrários à educação sexual realizada pela escola, ou por constituírem famílias “desestruturadas”, formadas por famílias mono parentais ou núcleos familiares não tradicionais.

Outra orientação comum para todos os grupos é o tratamento diferenciado dispensado aos meninos e as meninas. As meninas são culpadas por qualquer evento ocorrido fora do que é considerado “normal”, por exemplo, a gravidez e as iniciativas nas relações afetivas e sexuais. Elas também são estigmatizadas e censuradas quando demonstram experiência sexual. Os meninos, pelo contrário, não são censurados, deles é esperada a iniciativa na relação sexual.

Nesta forma de fazer educação sexual são reforçados conceitos de masculinidade e feminilidade, numa relação binária hierárquica do masculino sobre o feminino, em que a culpa por qualquer evento ocorrido fora da ‘normalidade’ sempre é atribuída a mulher. Além disso, nessa percepção a heterossexualidade é considerada como modelo normativo, e qualquer forma de sexualidade, de desejos e de afeto que não segue este padrão é completamente ignorada e ocultada. De certa forma, o silêncio sobre a homossexualidade parece ter o objetivo de ‘eliminar’ esses sujeitos, ou ainda, evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da ‘norma’ conforme afirma Louro (2001, p.89).

Podemos concluir que gênero é um tema que não integra o leque das lembranças dos/as professores num primeiro momento quando são citados os trabalhos da escola. Raça é a temática que aparece como sendo uma das questões mais recorrentes e sempre lembradas pelos/as professores/as quando se referem ao trabalho da escola. Ela não integra o currículo permanente da escola, não ocupa um lugar central ou um eixo condutor das atividades da escola. No entanto, sempre existe algum projeto ou uma palestra no dia da consciência negra, emprestando-lhe uma conotação de trabalho contra o racismo.

O conjunto de professores/as visualiza uma teia por onde se articula um conceito de feminino e masculino numa formulação pré-determinada e fixa, que segue um padrão de produção e reiteração, que envolve cultura, valores, regras e normas em todas as instituições da sociedade. Estes instrumentos para a produção e reprodução das representações de masculinidade e feminilidade ora aparece de forma explícita ora aparece de forma sutil.

A família, a igreja, as religiões e os meios de comunicação social são reconhecidos como instituições que fabricam e reiteram sujeitos, dando significados e significando estas pessoas, produzindo identidades e lugares diferentes segundo a disciplina e a ordem estabelecida e reconhecida como ‘normal’. No entanto, a escola como instituição que integra

a rede de instituições que se encarregam da reprodução, ou como possibilidade de produzir a contra hegemonia parece não existir para estes professores/as, ela não é lembrada, não é citada. As reflexões parecem se dirigir ao que existe ao redor dela, e ela parece estar num lugar neutro, por mais que diversas reflexões são feitas sobre comportamento de alunos/as, material didático, linguagem sexista utilizada no cotidiano da escola. A escola parece uma ilha e os professores/as sentem-se solitários para expedir uma contra-ordem de subverter a lógica imposta, para investir na desconstrução dos sujeitos-modelos unificados. A escola e os/as professores/as são representados como frágeis, perdidos/as, sem poder contar com a ajuda de ninguém, “um marinheiro no meio do marzão sozinho perdido à deriva sem ninguém”, como a significar: não sabemos como enfrentar os problemas colocados e também não temos como nos orientar, nem como solicitar ajuda.

As referências dos/as professores/as a outras instituições para além da escola como a família, igreja os meios de comunicação são apresentados, muitas vezes, como sendo uma justificativa para a omissão da escola, pela falta de conhecimento ou de preparo pedagógico de seus profissionais, para tornar a escola um espaço efetivo de reflexão e atuação na perspectiva de gênero. Frequentemente os/as professores colocam-se neste processo da construção dos significados femininos e masculinos como atores e interlocutores/as, sem muitas possibilidades de ação, considerando o trabalho da escola insignificante perante as ações das outras instituições.

Importante analisar também que a voz masculina nos grupos de discussão teve uma certa preponderância nos debates e conclusões dos mesmos. Em muitos momentos as professoras não se manifestavam explicitamente verbalizando esta concordância, mas confirmavam o discurso no seu silenciamento.

Diversas vezes nas reflexões dos grupos de professores/as é feita uma referência ao curso Gênero e Diversidade na Escola, como um curso que trouxe elementos para melhor compreender as relações de gênero estabelecidas na escola como o início de uma reflexão sobre este tema que até então não haviam realizado. Professores/as reconhecem que necessitam prestar atenção ao cotidiano da escola e que precisam observar e manterem-se vigilantes quanto às práticas da escola, reconhecendo os indícios da desigualdade. No entanto, por diversas vezes afirmaram e reafirmaram, que não estão preparados, que falta informação, tanto para compreenderem a complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos (alunos/as, pais, mães, professores/as, direção, coordenação pedagógica etc.) no cotidiano da escola, como para modificar o estabelecido.

As transformações possíveis para desestabilizar a ordem instituída devem ser uma ação cotidiana, localizada, e os sujeitos devem-se reconhecer como participantes das relações de poder na trama da produção, reprodução e desestabilização das representações de masculino e feminino que produz diferenças, que instituem as desigualdades. Nenhuma legislação, norma ou política educacional consegue imprimir uma transformação imediata. Contudo, as políticas educacionais são necessárias para o fortalecimento dos/as agentes educacionais, o que só pode ser garantido pela formação continuada sobre as temáticas que estruturam a desigualdade (gênero, raça, etnia, classe social entre outras), e incentivo de uma reflexão permanente sobre o cotidiano da escola.

Não só na formação continuada de profissionais da educação, mas também formação inicial, nos cursos de formação destes profissionais nas universidades. Fazem-se necessárias mudanças curriculares que promovam a reflexão, o debate e a percepção dos arranjos sociais estabelecidos na escola. É importante que os futuros professores/as percebam que para desestabilizar estes arranjos fazem-se necessárias ações políticas que promovam a constituição de novas redes de solidariedade entre os diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares, tanto dentro como fora da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane S. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CARDOSO, Ângela M. B. **Pareceres descritivos: mo(s)trando a avaliação do escolar**. Edunisc. 2002.

CARLSON, Dennis e APPLE, Michael W. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: HYPOLITO, Álvaro M. & GANDIN, Luís A. **Educação em tempos de incerteza**, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo. v.29, n.1, jan./jun.2003.

CARVALHO, Maria Pinto de. **O Fracasso escolar de meninos e meninas: articulação entre gênero e cor/raça**. Cadernos Pagu, vol.22, 2004.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Ed.da Universidade, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GODINHO, Tatau (org.). **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza... [et al. ] **O aprendizado da sexualidade: Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

JOSEPH, Isaac. **Erving Goffman e a microsociologia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

LOURO, Guacira L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. In. **Educação e Realidade**, v.20, n 2, jul/dez.1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.); GOELLNER, Silvana (Org.) ; FELIPE, Jane (org.) . Corpo, gênero e sexualidade. In. **Um debate contemporâneo na educação**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005

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

OLESEN, Virginia L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In. DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, v. 1, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, v. 8, 1997.

PERREIRA, Maria Elisabete e ROHDEN, Fabíola. [et al.] **Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/ CEPESC, 2007.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In. ALGRANTI, Leila Menzan (org.) **A prática feminista e o conceito de gênero**. IFCH/UNICAMP. Nº48. 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexões em torno do Gênero e Feminismo In: COSTA, Claudia de Lima e SCHMIDT, Simone Pereira (orgs.) **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

RISTOFF, Dilvo... [et al.] **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9 n. 2, 2001.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. Educação e Realidade, v.20, n 2, jul/dez.1995.

\_\_\_\_\_. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: 2003**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de gênero. In. MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e Cultura**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005.

VELLOSO, J. e VELHO, L. **Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

VIANA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. In. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.12, p.77-104, jan/abr. 2004.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In. **Sociologias**. Porto Alegre, n.13, jan/abr 2005a.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Juventude**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13 n. 1, 2005 b.

\_\_\_\_\_. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim na análise das relações entre educação e trabalho.** In: 29º Encontro Anual da ANPOCS, 2005, Caxambu. Programas e Resumos, 2005c.

\_\_\_\_\_. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.2, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Minha voz é tudo o que eu tenho. Práxis estética e experiências discriminatórias de jovens negros em São Paulo e de jovens turcos em Berlim.** 2008 (livro em edição).

#### FONTES ELETRÔNICAS

[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

<http://www.fe.unb.br/simposiometquali/palestrantes.htm>

## ANEXOS

### ANEXO I

TÓPICO GUIA COM QUESTÕES PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO:

- 1) Gostaria que vocês falassem como chegaram a essa profissão. Como foi que decidiram trabalhar como professoras/professores, contando um pouco da história de vida de vocês.
- 2) Vocês poderiam me contar como é o dia a dia do seu trabalho como professora ou professor?
- 3) Gostaria que vocês falassem dos alunos. Como vocês descreveriam os alunos?
- 4) Quais são as Disciplinas que eles mais gostam?
- 5) Vocês percebem que tem questões relacionadas ao preconceito e a discriminação?
- 6) Existe algum preconceito, discriminação contra as mulheres na escola, livros didáticos, no tratamento de meninas e meninos?
- 7) Existem papéis na sociedade que costumam ser vistos como papéis de homens ou de pais, e de mulheres ou de mães?
- 8) E a escola se preocupa em discutir, ou questionar estes papéis?
- 9) Como são trabalhadas as questões transversais dos PCN gênero, raça, sexualidade, na escola e com os alunos em sala de aula? Vocês poderiam trazer alguns exemplos ou contar alguma experiência de sala de aula com esses temas?
- 10) Como vocês observam as diferenças no jeito de agir, de estudar de se comunicar entre alunos e alunas?
- 11) Vocês trabalham com alunos pré-adolescentes e adolescentes. Poderiam descrever como vocês observam o relacionamento entre meninos e meninas? Podem contar alguns casos, algumas histórias que vocês observaram?
- 12) O que os alunos pensam sobre homossexuais ou lésbicas?
- 13) Como vocês se sentem frente aos temas de gênero e sexualidade, estão preparados/as, sabem onde buscar apoio, informações, onde pesquisar?
- 14) Vocês tiveram oportunidade na trajetória de sua formação de estudar as questões de gênero e sexualidade?
- 15) Gostaria que falassem do curso Gênero e Diversidade na Escola, como foi este curso, quais as aprendizagens, as contribuições e aspectos que gostariam de comentar.
- 16) Gostariam de falar sobre mais alguma coisa da escola, das aulas, dos alunos ou da vida de vocês?

## ANEXO II

## QUESTIONÁRIO

<i>ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELA PESQUISADORA</i>	
<i>Grupo de Discussão n°</i> _____	
<i>Data:</i> _____	
<i>Local:</i> _____	
<i>Duração do Grupo de Discussão: Início:</i> _____	<i>Término:</i> _____

Pesquisa: **Representações de Gênero no Cotidiano de Professoras e Professores**

Pesquisadora: Dirce Margarete Grösz

*As informações deste questionário são confidenciais e serão tratadas com sigilo. Agradecemos a sua colaboração.*

## AUTO IDENTIFICAÇÃO

1) Nome:
2) Sexo:
3) Ano em que nasceu:
4) Cidade em que nasceu:
5) Estado Civil:
6) Cor / Etnia:
7) Religião:
8) Filhos:
9) Escolaridade:
10) Escola(s) em que trabalha:
a) _____ Rede: _____
b) _____ Rede: _____
11) Localização da(s) Escola(s): (rural, urbano, periferia)
a) _____
b) _____
12) Disciplina(s) que leciona:
13) Há quantos anos você trabalha como professor/a?

## ANEXO III

## ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO: ANDIROBA, IPÊ, PAINEIRA E OLIVEIRA

**Grupo Andiroba**

**01:07 -07:36** Forma de trabalhar a diversidade indígena e raça. **Passagem: Homossexuais e negros.**

**07:36 - 16:40** Alunos Gays e alunas Lésbicas **Passagem: Homossexualidade.**

**17:00 - 28:20** **Passagem: Discriminação de Gênero.**

**28:20 - 31:27** Como a escola enfrenta a desigualdade. **Passagem: Escola.**

**31:30 - 35:00** Violência contra Mulher. **Passagem: Violência.**

**35:00 - 41:26** Como a escola trabalha os PCNs. **Passagem: PCN.**

**41:50 - 53:00** Comportamentos e atitudes de meninas e meninos. **Passagem: Comportamentos.**

**53:00 - 58:14** Aflorar da sexualidade: **Passagem: Sexualidade.**

**58:20 - 07:40** Preparo dos/as professores/as, transferindo problemas para a Família. **Passagem: Família.**

**01:08: 00 - 01:10: 00** Trajetória de Formação Profissional. **Passagem: Formação.**

**01:10: 00 - 01: 16:40** História de Vida. **Passagem: Profissão.**

**Grupo Ipê**

**00:47 – 12:33** Gosto pela aula, preferência pela profissão de professora universitária, educação não foi primeira opção, salário foi motivo para não abraçar a profissão, descobrimento do amor pela educação, vocação, trabalha na secretaria da escola esperando oportunidade para entrar em sala de aula, história da pesquisa de mestrado sobre comunidade quilombola. **Passagem: Inicial.**

**12:33 – 32:36** Formação nos quilombolas a juventude não se mistura com os adultos, nem respira direito trabalha de manhã na particular e à tarde e a noite na escola pública chega as 11:00 horas da noite, pouco recurso na escola, aprende com os alunos, a vida é corrida, faz consultoria ambiental tem registro no CREA, trabalho burocrático (secretária). Sai de casa 6:45, a aula inicia as 7:00 da manhã, tem alunas grávidas, menor infrator, perfil dos alunos. Trabalha por projetos. Negros. Não é só o negro é questão do pobre. **Passagem: Rotina.**

**32:36 – 43:21** Escolha de um modelo que é a estrutura que tem em casa, o professor não está preparado, a discriminação é cultural, dificuldade quanto à sexualidade, não tem equilíbrio interno para fazer discussão sobre sexualidade, o trabalho é questão de exercício. **Passagem: Preconceito e discriminação.**

**43:21 – 59:34** Discriminação por gênero fica nas entre linhas, como pano de fundo, o machismo predomina, entre os alunos há discriminação quanto à classe social, há discriminação racial 24 horas por dia. Naturalização do eurocentrismo. Caso de adolescentes grávidas que desistem da escola, homossexualismo, lésbicas disfarçam mais, gays se manifestam mais, sexismo, classe social, pobre a única desvantagem é econômica. A vida tem que ser observada e refletida. **Passagem: Relações de Gênero.**

**59:34 – 01:07: 48** Responsabilidade das mulheres em educar os filhos, cursos femininos e masculinos, urologistas, cardiologia, pediatria, papéis diferenciados dentro da casa. **Passagem: Papéis Sociais.**

**01:07: 48 – 01: 14:34** Professores trabalham muito pouco a questão de gênero, ensino meu filho a cozinhar para o caso de sua esposa ficar doente, é questão cultural. **Passagem: Papel da Escola.**

**01:14: 34 - 01:33: 12** Contam uma experiência de antecipar horário, a escola só tem a preocupação com o aluno para ficar quieto, ter a nota, índice de aprovação e comparecer a

aula. Prestar atenção no aluno, qualidade da educação, trabalho isolado dos professores, contam um caso de violência ocorrido em uma escola particular. **Passagem: Violência de gênero.**

**01:33: 12 – 01:46: 16** Contaram um caso de trancar um colega em sala, tem grupos de homossexuais organizados na cidade apesar de a cidade possuir ares interioranos, passagens do cotidiano, questionamento dos alunos sobre o caso do trancamento do aluno gay em sala de aula, problema familiar e auto proteção. **Passagem: Homossexualismo.**

**01:46: 16 – 01:57: 13** Avaliação do curso gênero e diversidade vivenciar, se conscientizar, **Passagem: PCN.**

**01:57: 13 - 02:** Meninas menos acanhadas e meninos inibidos, elas não medem vocabulário, menina de 13 anos com 102 fiantes, trabalharam um projeto de sexualidade e houve aumento de gravidez nos alunos do turno da noite **Passagem: Sexualidade.**

### **Grupo Paineira**

**00:52 – 03:38** História de vida – **Passagem: Inicial.**

**03:38 - 08:55** Dia a dia do trabalho da escola além de ser professora ser também pai e mãe-papel de professora – sem para tempo para se preparar. **Passagem: Rotina.**

**08:55 - 12:18** Descrição dos alunos, violência, homossexualidade, intolerância, carência, sem limites, mãe trabalha fora, auto estima. **Passagem: Alunos.**

**12:18 – 15:30** Disciplinas que gostam, E. Física, Ciências, Matemática, Leitura -aulas fora da sala – atividades extra classe. **Passagem: Disciplinas de Preferência.**

**15:30 - 16:45** Homens mais matemática, meninas mais português, está equilibrado – **Passagem: Disciplinas.**

**16:45 – 21:00** Preconceitos, raça, homossexualidade, trabalho de projetos, quando surgem problemas – **Passagem: Forma de Trabalhar.**

**21:00 – 27:56** Questões de preconceito homossexualidade, negros, índios, meios de comunicação. **Passagem: Homossexualidade/Masculina.**

**27:56 – 30:59** Identificação. **Passagem: Homossexualidade /Feminina.**

**30:59 – 35:20** Jogos, preconceito velado, fila separada por sexo. **Passagem: Discriminação de Gênero.**

**35:20 - 40:53** Papéis sociais, reunião de pais, educação de filhos. **Passagem: Papéis Sociais.**

**40:53- 45:17** PPP, Papel da família, homem e mulher. **Passagem: Trabalho da Escola.**

**45:17 – 48:58** Comportamento entre meninos e meninas. **Passagem: Comportamento.**

**48:58 – 57:18** Projetos: indígenas, contadores de história, cultura afro, palestras, sexualidade, meio ambiente, ações para o ano inteiro, música. **Passagem: PCN.**

**57:18 – 01:08: 00** Agressão, violência, conquista, temas transversais, namoros – despertar da sexualidade. **Passagem: Sexualidade.**

**01:08: 00 – 01:12: 48** Gravidez na adolescência, prevenção, família não faz sua parte na educação, falta tempo para o planejamento do professor. **Passagem: Relações Sexuais.**

**01:12:48 – 01: 19:29** Preparação do professor, avaliação do curso gênero e diversidade **Passagem – Avaliação do Curso.**

**01:19:29 – 01:22:37** Sem formação nestas temáticas. **Passagem: Trajetória de Formação Acadêmica.**

**01:22:37 – 01:27:00** Nova edição do curso abriu horizontes principalmente sobre a sexualidade que é um problema que está aí, abriu muito a mente, fez acordar, interação. **Passagem: Avaliação do Curso Gênero e Diversidade.**

### **Grupo Oliveira**

**00:50 – 04:40** Queria Medicina ou Engenharia Civil só tinha opção de Matemática e Pedagogia, paixão por educação, professora por paixão, família não tinha estudo. **Passagem: Inicial.**

**04:40 – 14:22** Acho difícil, trauma por causa de um aluno difícil, na reserva indígena as crianças são mais comportadas respeitam mais, na cidade tem mais dificuldades, aldeia é local mais tranquilo, trabalho na escola rural e na cidade, acho mais tranquilo na periferia do que na cidade, cada ano que passa todas as escolas passam por maiores dificuldades de controlar o aluno e já vem de casa esta falta de domínio, falta limites, os pais se omitem. **Passagem: Rotina.**

**14:22 – 20:35** Alunos não querem estudar, desinteresse geral, o marido professor tem os mesmos problemas com os alunos da universidade, alunos precisam conversar, crianças carentes, crianças ficam tímidas com o professor homem e outras não, professor é tudo é psicólogo. **Passagem: Descrição dos alunos.**

**20:35 – 29:48** Português que mais odeiam, mais gostam de Ed. Física fazem com gosto, é uma questão de afinidade com o professor, trabalhar de forma prazerosa, professor mata a vontade do aluno estudar, contam um caso de apresentação de alunos com problemas todos menino. **Passagem: Disciplinas.**

**29:48 – 40:55** Discriminação de classe, local de moradia, papel rosa e azul, cor de menina e de menino, riquinha, aprendem a gostar de um de outro, estabelecer limites, menino que ameaça professores/as, polícia na escola por agressão aos professores por alunos, o próprio indivíduo busca a discriminação, sempre é menino que da este tipo de problema. **Passagem: Discriminação.**

**40:55 – 45:53** Professor de ensino fundamental falando que o livro só se referia às professoras, parece que os livros estão alterando os papéis da mãe, alterando as filas, jogos, futebol é mais para menino e vôlei para meninas, a cultura indígena os meninos sentam separados das meninas, religião coloca como regra a mulher para um lado e o homem para o outro esta questão cultural é aprendida. **Passagem: Gênero e Discriminação.**

**45:53 – 49:45** Professor homem se não é doído é boiola, pessoas que não querem embarcar em ônibus dirigido por mulher, questão do trânsito, mulher trabalha fora e lava roupa e o homem não faz a mesma coisa. **Passagem: Papéis Sociais.**

**49:45 – 51:20** A escola é omissa, na sala de professores tem piadinhas. **Passagem: Trabalho da Escola.**

**51:18 – 53:14** Meninas são mais interessadas e mais comportadas, salas com mais meninos é mais difícil, hoje já está generalizado meninos e meninas. **Passagem: Comportamento.**

**53:14 – 58:01** Principalmente os meninos tiram sarro, ainda não tem malícia entre os pequenos, não pode discriminar, mas também não pode estimular, o caderno dele parecia caderno de menina, material organizado, depende da origem da família. **Passagem: Homossexualismo.**

**58:01 – 01:01:54** Livros de português trabalham os textos com estas temáticas, contam um fato de uma menina que transa e questionada sobre uma possível gravidez ela responde que abortaria ela era de uma família desestruturada. **Passagem: PCN.**

**01:01:54 – 01:09:29** Meninos observam as meninas mais bonitas, meninas procuram os meninos também, os meninos incomodam as meninas, meninas despertam mais cedo usam maquiagem desde os 9 anos, os meninos disputam, na reserva indígena começa muito cedo, os meninos quando procuram é porque está ficando macho e as meninas é porque são sem vergonha, hormônios na flor da pele, contaram um caso de desenho de duas pessoas transando, meninos passando a mão na bunda das meninas e nos seios delas, mídia dita o padrão. **Passagem: Sexualidade.**

**01:09:20 - 01:21:43** Não possui muito preparo, busca tem a biblioteca do curso, antes do curso não tinha onde buscar, o curso faz a diferença ele nos deu a base, nunca tinha percebido que os livros didáticos só traziam pessoas brancas e masculinas, meia calça cor-de-pele, divisão racial do trabalho, cita exemplo de Salvador onde os negros de um evento são enquanto os brancos trabalham em shoppings, contou passagens da vida acontecidos com o pai quanto a questão racial, cotas na universidade não é a favor, vexame para a raça, é uma questão de visão, laboratório exclusivo para os índios. **Passagem: Preparação.**

**01:21:43 – 01:24:14** Não tiveram oportunidade de trabalhar os temas, homens que cursam biologia são homossexuais os de educação também, estereótipo de professor universitário ser veado. **Passagem: Trajetória de Formação.**

**01:24:14 – 01:31:51** O curso ajudou muito, a perceber as pequenas coisas, trabalhar no cotidiano, o curso deu uma nova visão, saber onde procurar, depois do curso estamos vivendo uma nova história, não tive muito tempo de estudar, religião deus ama o pecador, preconceito e aceitação são coisas diferentes, o curso deixou a desejar como trabalhar exemplo o homossexualismo até que ponto você trabalhando não está incentivando. **Passagem: Avaliação Curso Gênero e Diversidade.**

**01:31:51- 01:33:00** Mais colegas deveriam ter acesso a estas informações e discussões, coordenação e famílias, famílias não participam. **Passagem: Considerações Finais.**

Observação: Somente as passagens em negrito foram transcritas e analisadas.

## ANEXO IV

CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS  
(modelo criado pelos/as pesquisadores/as de grupo coordenado por Ralf Bohnsack)

**Y:** abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utilizam-se Y1 e Y2);

**Am / Bf:** abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Numa discussão de grupo com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utilizam-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por ex: Cm, Carlos);

**?m ou ?f:** utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo);

(.) um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo;

(2) o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos);

⊥ utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação;

; ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz;

. ponto: forte diminuição do tom da voz;

, vírgula: leve aumento do tom da voz;

? ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz;

**exem-** palavra foi pronunciada pela metade;

**exe:::mplo** pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale ao tempo da pronúncia de determinada letra);

**assim=assim** palavras pronunciadas de forma emendada, exemplo palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas;

°**exemplo**° palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos, exemplo palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito;

(**example**) palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis.

( ) parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase);

**@exemplo@** palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba; **@(2)@** número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala;

**((bocejo))** expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida));

**//hm//** utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para ou **//@(1)@//** indicar sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistador.