

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO
DOCENTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

FABIANE FREIRE FRANÇA

MARINGÁ
2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada por Fabiane Freire França, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa.

**MARINGÁ
2009**

Fabiane Freire França

**A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa – UEM

Prof^a. Dr^a. Dagmar Estermann Meyer – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Teodoro da Silva – UEM

Maringá 03 de abril de 2009

Dedico este trabalho

À minha família pelo carinho, incentivo, paciência e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, representação de fé, amor e confiança.

À minha apreciada orientadora, Professora Doutora Geiva Carolina Calsa, que me possibilitou novos olhares ao meu objeto de pesquisa e ao mundo em um processo de autoconhecimento. Registro minha admiração por ela, não apenas como orientadora, mas como a amiga que se fez presente em minha trajetória.

Às professoras Dr^a. Ana Cristina Teodoro da Silva, amiga inestimável, Dr^a. Sônia Maria Negrão, da Universidade Estadual de Maringá, Dr^a. Jane Felipe e Dr^a. Dagmar Estermann Meyer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela aceitação em participar da Banca Examinadora e pelas preciosas contribuições, que ajudaram na elaboração deste trabalho.

Aos professores e às professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa. Vocês foram essenciais para a efetivação deste trabalho.

Aos meus amigos e minhas amigas pelo companheirismo, carinho e força durante todo esse processo. Menciono alguns, em especial Delton, Fabio, Juliana, Kelly, Lilian, Nelci e Tatiane, por me acompanharem nos momentos mais difíceis com sua amizade e sugestões relevantes para a realização deste trabalho. A vocês, meu reconhecimento.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP), que contribuiu para o desenvolvimento e crescimento de minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à direção, à secretaria e aos professores e professoras.

À CAPES, por um ano de apoio a esta pesquisa.

Contra o positivismo, que pára diante dos fenômenos e diz: há apenas fatos, eu digo: Ao contrário, fatos é o que não há, há apenas interpretações [...]
(Friedrich Nietzsche)

FRANÇA, Fabiane Freire. A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa. Maringá-PR, 2009.

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação refere-se ao conceito de gênero apresentado por professores e professoras de 5^a e 6^a séries de uma escola pública da cidade de Sarandi/PR, com o objetivo de investigar as representações sociais de gênero deste/as docentes. A produção das desigualdades de gênero é decorrente de processos sociais mais amplos que designam as posições dos sujeitos no que diz respeito ao seu corpo, à sua sexualidade, raça, classe social, religião, etc. Em vista disso, levantamos a seguinte problematização: Quais as representações sociais de professores e professoras a respeito de gênero? Esse conceito pode ser ampliado e/ou reorganizado por meio de uma intervenção pedagógica? Para tanto, realizamos entrevistas com os/as docentes e um processo de intervenção pedagógica com discussões em grupo com o intuito de repensar o gênero em um contexto sócio-histórico mediante o processo de tomada de consciência que envolve a explicação e justificativa dos sujeitos sobre o seu conceito com base em outras perspectivas. Tomou-se como fonte de dados as verbalizações dos professores e das professoras antes, durante e depois do processo de intervenção pedagógica. Caracterizamos esta análise como uma pesquisa-ação participativa, ao considerar a pesquisa um instrumento de “(re)construção” do conhecimento do ponto de vista ético, bem como um instrumento privilegiado para a realização de investigações sobre a escola e a prática docente por meio de problematizações. As discussões, realizadas durante a intervenção pedagógica e fundamentadas nos Estudos de Gênero, possibilitaram a desconstrução de alguns paradigmas sobre o tema, como a desigualdade entre homens e mulheres tomando por base as diferenças biológicas e o conseqüente reconhecimento das identidades femininas e masculinas como construções sociais impregnadas de relações de poder. Os resultados apontaram a ocorrência de um movimento contínuo de opiniões e conceitos de gênero por parte dos/as professores/as durante o processo de intervenção pedagógica. Esse movimento mostrou-se decorrente do processo de tomada de consciência dos conceitos de gênero de cada indivíduo e do grupo, e favoreceu a abertura a outras representações possíveis deste tema. A influência positiva da intervenção pedagógica, sugerida por seus resultados, demonstra a relevância de novos estudos e experimentos educacionais assim direcionados.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Formação de conceitos; Formação de docentes; Intervenção pedagógica.

FRANÇA, Fabiane Freire. THE CONTRIBUTION OF GENDER STUDIES TO THE TEACHING FORMATION: AN INTERVENTION PROPOSAL. 124 l. Dissertation (Máster Degree in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Oriented by PHD Professor Geiva Carolina Calsa. Maringá-PR, 2009.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation mentions to the concept of gender presented by teachers from 5th and 6th year public school in Sarandi city, Parana state, with the aim of investigating the social representations of gender of these teachers. The production of inequalities gender occurs due to ampler social processes which assign the citizens positions about their bodies, their sexuality, race, social position, religion, etc. For this reason, we raised the following questions: What are the teachers social representations about gender? Can this concept be extended and/or reorganized by a pedagogical intervention? To answer these questions we made interviews with the teachers and a process of pedagogical intervention, discussing in groups with the purpose to think again the gender in a historical social context through the process of taking social conscience which involves the explanation and justification from citizens about their concept based on others perspectives. We took as datas the teachers' speeches before, during and after the pedagogical intervention. We characterize this analysis as a participative action research, considering it an instrument of "reconstruction" of knowledge from the ethical point of view as well as a privileged instrument to the accomplishment of inquiries about the school and teachers work through questions. These discussions became possible a proposal of deconstruction of some paradigms about gender, like the justification to inequality between men and women, taking on base the biological differences in a recognition process of representation of male and female identities as social constructions full of power. According to this fact, the gender and sexual identities are not natural, they are human being constructions which involve values, feelings and desires. The results of this dissertation pointed at a movement of opinions and definitions about the gender concept presented by teachers after the pedagogical intervention process. This movement was the result of pedagogical intervention and showed an opening to the comprehension of gender concept different from the initial representations of citizens. We considered that such results reveal the need of bigger discussions about the gender in the school environment.

Key words: Education; Gender; Formation of Concepts; Formation of Teachers; Pedagogical Intervention.

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

Como salienta Guacira Lopes Louro¹ (1997), “qualquer apresentação requer um conhecimento prévio”. A escolha pelo conceito de gênero – a condição social que identifica os sujeitos como homens e mulheres nas variadas dimensões de masculinidade e feminilidade – é produto de inquietações, angústias e conflitos vivenciados durante a minha trajetória de vida. Essas experiências fizeram com que repensasse a minha identidade e refletisse sobre o trabalho que gostaria de realizar na forma de uma pesquisa de mestrado.

A partir das leituras do meu projeto de Iniciação Científica *A Educação de Jovens Mulheres Proposta por Meios de Comunicação* (FRANÇA, NOGUEIRA e SILVA, 2005), durante a graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), deparei-me com diferentes concepções e me descobri no campo da pesquisa. Esta investigação, que tinha como objetivo compreender a influência dos meios de comunicação na formação de jovens mulheres, fez-me pensar sobre a história das mulheres que, por muito tempo, foi silenciada ou contada pela voz de homens.

Durante este percurso, conheci algumas obras de Michel Foucault (1984, 1988) e percebi que a minha principal inquietação consistia em entender a existência de estratégias e normas sociais orientadas para o silenciamento e ocultamento de alguns indivíduos em detrimento de outros. Posteriormente, passei a considerar que um dos grandes desafios dos educadores e educadoras de hoje não incide tanto na emancipação dos indivíduos considerados “oprimidos/as”, mas na problematização do que é considerado pensamento e conceito “natural” na escola e em outras instituições sociais.

No último ano do curso de Pedagogia, durante a disciplina de Currículos e Programas, fortaleceu-se a pretensão de pesquisar a questão do gênero. Entre as leituras sugeridas pela minha atual orientadora, destacaram-se os textos referentes aos Estudos Culturais apresentados por Tomaz Tadeu da Silva (2001, 2007) e Louro (1997, 2007), que me possibilitaram novos olhares, novas interpretações sobre o meu tema de pesquisa.

¹ É adotado pela pesquisadora o uso do nome e sobrenome do/a autor/a, quando este/a é citado/a pela primeira vez no corpo do texto, para perceber mulheres e homens. Esta opção é característica do campo dos Estudos Feministas.

Desde o seu nascimento na Inglaterra, sua expansão pela América do Norte e sua chegada ao Brasil, os Estudos Culturais têm sido espaço para discussões e teorizações sobre a/s cultura/s, bem como sobre a construção de identidades baseadas no gênero, sexualidade, raça, etnia e relações de poder entre os indivíduos e os grupos culturais.

Para Maria Lúcia Wortmann e Alfredo Veiga-Neto (2001), os Estudos Culturais da Ciência abrangem uma multiplicidade de investigações em História, Teoria Feminista, Antropologia e Sociologia, dentre outras. Esse campo desordenado e irregular de fatos históricos vem questionando as certezas plenas. Seus objetivos se concentram em problematizar a cultura, entendida como um leque mais amplo de possibilidades. A cultura deixa de ser domínio exclusivo da ciência, da tradição literária e erudita e passa a incluir a cultura popular, dos sujeitos considerados menos favorecidos economicamente.

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica, com contornos delineados, um campo com fronteiras delimitadas. Pelo contrário, caracteriza-se por reflexões situadas na confluência de vários campos de conhecimento. Nesse sentido, busca inspiração em distintas teorias e rompe com lógicas científicas cristalizadas, aspectos que me fizeram aproximar dessa linha de estudos.

Além dos Estudos Culturais, busquei articulações teóricas que me possibilitassem compreender o meu objeto de pesquisa a partir de outras interpretações. Junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP-UEM-CNPq), apresentei minhas indagações, presenciei o andamento de outros trabalhos e, nesse caminho, encontrei e percebi a relevância dos estudos de Jean Piaget sobre o processo de tomada de consciência². Os debates sobre a “lógica” interna do pensamento, o conhecimento sobre o “eu”, sobre o “outro” e sobre o mundo trouxeram contribuições essenciais para o andamento e desenvolvimento de meu trabalho.

Por um lado, há teorias do desenvolvimento humano que abordam um “sujeito universal”³, descolado do contexto cultural e social que implica sua formação, como salienta Louro (1997, p. 84). De outro, há discussões sobre essa temática com base em vertentes que consideram a formação dos sujeitos como uma construção social e histórica, que envolve sua linguagem, seu modo de ser, agir e pensar, como é o caso da

² Conceito utilizado por Jean Piaget (1977) para demonstrar graus de consciência dos sujeitos sobre seu fazer e seu pensar. Refere-se à forma como o sujeito explica e justifica seus atos, idéias, valores. Esse conceito foi utilizado nesta pesquisa para questionar os sujeitos e favorecer o seu (re)pensar sobre gênero.

³ Para Louro (1997), o “sujeito universal” é produto das teorizações da psicopedagogia e áreas afins, que afirmam o que é válido para meninos e meninas.

Epistemologia Genética, esclarecem Alicia Fernández (1994) e Geiva Carolina Calsa (2007).

Para Calsa (2007, p. 84), a partir dos pressupostos da Epistemologia Genética, repensar a prática escolar é buscar entender o próprio processo de aprendizagem: refletir sobre como e porque se aprende pode ser “um dos caminhos para se conhecer e aceitar como o outro aprende”. Essa afirmação complementa as colocações de Fernández (1994) sobre a necessidade de mudar concepções que parecem imutáveis e pensar com autonomia intelectual. Em relação à constituição do gênero, isso significa não continuar contando sua própria história valendo-se da concepção do outro – do senso comum, da sociedade, da religião, da ciência – e, sim, da maneira como cada um se percebe e se compreende.

Alicia Fernández (1994), em sua experiência como psicopedagoga, considera que o sistema educativo fomenta as diferenças – de gênero, sexo e outras –, por exigir que os educandos e educandas escondam sua sexualidade e corporeidade. Nesse processo, a professora parece estar em uma posição de “senhorita virgem e mãe”, que acaba por reforçar determinadas condutas, como capricho, passividade e dedicação, como sinais de feminilidade; enquanto a agressividade, a atividade e a rapidez são indicadoras de masculinidade.

Para a psicopedagoga, a identidade de gênero se constrói à medida que o sujeito aprende a falar e a agir como mulher ou como homem, ou seja, pelo que se “espera” desses papéis e de sua condição biológica. Ao utilizar a expressão “formas culturais” para explicar esse processo, Fernández (1994) pretende mostrar que as significações do que é ser homem e do que é ser mulher são prescrições culturais às suas identidades. Essas prescrições tendem a reafirmar os padrões de comportamento de cada grupo sociocultural, assim como a discriminação sexual.

Em função da riqueza conceitual e metodológica das perspectivas sociológicas e epistemológicas com as quais entrei em contato, foram muitos os conflitos e contradições vivenciados durante este estudo. É importante salientar a fecundidade das discussões ocorridas nas reuniões do GEPESP-UEM-CNPq para a progressiva organização e sistematização do trabalho. Esses momentos permitiram pensar e reafirmar minha disposição em desenvolver o projeto de pesquisa dentro do campo dos Estudos Culturais e da Epistemologia Genética.

Envolvendo-me com essa produção científica e refletindo sobre a questão do gênero, interrogações sobre a possibilidade de articulação de vertentes teórico-metodológicas, até este momento, tão pouco associadas, foram constantes e, ao mesmo tempo, instigantes: é possível abordar o conceito de gênero com base no processo de tomada de consciência, adotando como referência a Epistemologia Genética? Seria esse processo uma possibilidade de repensar a produção individual do conceito de gênero? E o estudo de sua produção histórico-social pautada nos Estudos Culturais seria compatível com essa abordagem?

Ao buscar responder estas questões, encontrei no livro *Caminhos Investigativos II – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*, organizado por Marisa Vorraber Costa (2002), alguns assinalamentos que contribuíram para a tomada de decisão sobre o encaminhamento da dissertação. Nesta obra, Rosa Maria Fischer (2002, p.56-57), em seu texto “Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar”, salienta a urgência em aprender novos caminhos investigativos que exercitem a “criatividade” de interrogar o que “parece inquestionável”. Para a autora, questionar a produção intelectual existente é de fundamental importância, já que se trata de colocar em suspenso certezas e modos de pensar estabelecidos e até cristalizados. A autora sugere que coloquemos em prática o desafio proposto por Pierre Bourdieu na atividade de pesquisa: nos colocarmos “um pouco fora da lei”. Isso significa abrir mão de verdades estabelecidas e pensarmos sob outras perspectivas, mesmo em terreno não muito seguro, interrogando não apenas o senso comum, mas também o próprio senso acadêmico. A autora cita Foucault para enfatizar a importância da curiosidade que nos incita a um “trabalho crítico sobre nosso próprio pensamento”.

Com base nas teorizações acima, optei afinal pela busca de articulação dessas duas vertentes consideradas contraditórias e até opostas – Estudos Culturais e Epistemologia Genética – com o sentido de contribuir teórica e metodologicamente em definições ainda não pensadas como possíveis no campo educacional. Com essa decisão, compartilho da posição dos Estudos Culturais quanto à necessidade de arejamento da pesquisa científica nas ciências humanas, desafiando a possibilidade de articulações inexistentes e insuspeitadas. A dissertação de mestrado que apresento supõe que esta orientação seja cientificamente possível e desejável.

Ora, se os Estudos Culturais pressupõem que um mesmo conceito seja interpretado em suas múltiplas dimensões – provisórias e incertas – é admissível que um conceito seja compreendido como um saber em contínuo movimento de reorganização, como aponta a Epistemologia Genética. Partindo dessas considerações, suponho que a condição e a importância do indivíduo (re)pensar o próprio pensamento e, por conseguinte, seus conceitos, são temas de estudo presentes em obras dos Estudos Culturais, bem como da Epistemologia Genética.

Com o sentido de fortalecer essa posição, cito a afirmação de Alfredo Veiga-Neto (1995) de que parte significativa da trajetória dos Estudos Culturais utiliza as contribuições de Foucault como indicações para a análise dos fatos e fenômenos humanos com base em um horizonte aberto de possibilidades, que não se limita a fronteiras e marcos teóricos pré-existentes.

Interpreto que é nesta direção que Louro (1997) vale-se do conceito foucaultiano de poder ao explicitar o caráter disciplinar das práticas sociais, dentre elas as escolares, que controlam homens e mulheres. De acordo com a autora, nesse percurso, é possível identificar a promoção e o fortalecimento de lugares sociais diferenciados para os gêneros. Quando professores e professoras transmitem o conhecimento científico escolar com ausência de problematização da “fabricação” desses conceitos, reforçam os valores hegemônicos que repercutem na formação da identidade de seus alunos e alunas. Esse mecanismo é refletido de maneira inconsciente sobre os indivíduos e, por isso mesmo, com forte intensidade quando a escola trata meninos e meninas diferenciadamente do ponto de vista biologista.

Para a autora, na atualidade, o conceito de gênero vem sendo discutido com mais frequência por várias instâncias – mídia, escola, família, etc. –, em decorrência de movimentos sociais, sobretudo os feministas ocorridos durante o século XX. Esses movimentos possibilitaram, na academia, o início de pesquisas científicas nessa área que, em uma direção inversa, fizeram emergir um processo lento e gradativo de “desconstrução” e “pluralização” dos gêneros no contexto social e, sem dúvida, também no meio educacional.

Pesquisas relacionadas ao gênero no âmbito escolar, como a de Nadia Geisa de Souza (2000), indicam que a representação do corpo e da identidade de professores/as reproduz estereótipos do ser mulher, ser mãe e ser feminina. Pautada em relatos de

docentes de Biologia, a autora constatou a persistência de abordagens embasadas no discurso médico, que legitima socialmente a função da mulher como mãe, ou seja, reprodutora. As comprovações da autora vão ao encontro de conclusões anteriores de Foucault (1984, 1988) sobre a biologização e a medicalização da identidade dos gêneros.

De outro lado, Dagmar Meyer (2007, p. 01) em uma retrospectiva das vertentes teórico-metodológicas dos estudos que envolvem gênero, sexualidade e educação, constatou que, embora haja uma vasta produção acadêmica sobre a necessidade de discutir esses temas na instituição escolar, “é possível dizer que continua existindo uma lacuna curricular no que diz respeito a essas temáticas e que elas ainda não aparecem, com muito destaque, na pauta dos grandes eventos ou na agenda de revistas importantes da área da educação”. Confirmando as conclusões de outros estudos (SOUZA, 2000; LOURO, 1997), para a autora, a produção das diferenças e desigualdades de gênero é decorrente de processos sociais mais amplos que marcam os sujeitos ao designarem as posições de cada um conforme as condições e características de seu corpo, sexualidade, raça, classe social, religião, etc. Por essa razão, assim como Meyer (2007), considero importante avaliar, discutir, repensar e reorganizar as intervenções sociais e políticas que podem e devem ser colocadas em prática, incluindo a instituição escolar.

Curiosamente, e reforçando as conclusões dos estudos citados, as respostas fornecidas pelos docentes focalizados nesta pesquisa a uma pergunta em um questionário preliminar define, de maneira polarizada e rígida, as identidades de meninos e meninas. Segundo 58% dos/as professores/as, os meninos são reprovados em maior quantidade que as meninas, apresentam mais indisciplina, violência e menor concentração. Em contrapartida, as meninas são mais dedicadas, atenciosas, responsáveis e calmas.

No que tange às políticas públicas, de acordo com Claudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) representam um avanço quanto à adoção de uma perspectiva crítica e multicultural dos gêneros, em especial para o ensino fundamental e médio. No tópico Orientação Sexual, os PCNs alertam para as discriminações e padrões construídos socialmente pelos textos midiáticos, entre outros. Contudo, segundo as autoras, esse conteúdo é restrito ao tópico Orientação Sexual, enquanto “[...] deveriam perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas os demais temas transversais” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 419). Além disso, os PCNs são pouco utilizados pelos/as

professores/as, que acabam reproduzindo conceitos de gênero e sexualidade por um viés meramente biológico, religioso ou moralista, produto do que as instâncias sociais legitimam. As autoras concluem que essas confusões conceituais têm mantido a utilização do termo gênero como sinônimo de diferença sexual.

De acordo com Joan Scott (1995), o conceito de gênero, presente nos estudos feministas desde o final da década de 1960, tem sido discutido em diversas perspectivas, que vão desde a teoria marxista até a pós-estruturalista. Levando em consideração que os movimentos feministas apresentam posições teóricas e políticas distintas em alguns pontos, a autora conclui que não há um marco preciso dessa corrente. Cabe destacar que, no presente texto, o conceito de gênero referenciado corresponde a uma determinada vertente dos Estudos de Gênero que aliam pressupostos dos Estudos Culturais a algumas contribuições de autores/as pós-estruturalistas⁴.

Como demonstra Louro (1997, 2007), essa vertente propõe desconstruir o argumento social de que as diferenças biológicas justificam os papéis de mulheres e homens, uma vez que gênero é definido com base nos elementos relacionais entre ambos. Não são as características sexuais, mas sua representação e/ou valorização que constroem as identidades femininas e masculinas. Essas identidades não são naturais, são construções humanas que envolvem valores, sentimentos e desejos o que põem em questão outros conceitos como os de heteronormatividade, segundo o qual a heterossexualidade é considerada norma, enquanto a homossexualidade ou outras maneiras de viver a sexualidade são vistas como “desvios” de conduta.

Conforme a autora, as vivências da sexualidade por meio das quais os indivíduos vivem desejos e prazeres corporais implicam interesses e relações sociais de poder. Constituem-se resultado de um conjunto de regras delineadas para a organização e convívio de um determinado grupo social e que produzem modelos de comportamentos hegemônicos e “naturais”, aceitos ou não pelos sujeitos. Contudo, aquele que não se enquadra a essas normas é nominado/a como o/a “diferente”, como o “outro” cuja identidade, por não ser reconhecida, não tem “voz” no campo social.

Em razão da importância política e social da discussão sobre gênero e os resultados de estudos contemporâneos sobre o conceito de homem e de mulher encontrado na

⁴ Ver autores/as: Louro, 1997, 2007; Meyer, 1999; Soares, 2007; Costa, 1999, 2002; Fischer, 2002; Silva, T. T. 2007 e Veiga-Neto, 1995.

instituição escolar, busquei responder as seguintes questões: Quais as representações sociais de professores e professoras a respeito de gênero? Esse conceito pode ser ampliado e/ou reorganizado por meio de uma intervenção pedagógica?

Os objetivos deste estudo foram, então, sintetizados do seguinte modo: investigar as representações sociais de gênero dos/as docentes do Ensino Fundamental de uma instituição pública. Por sua vez, desdobrado em dois objetivos específicos: averiguar como docentes do Ensino Fundamental abordam as relações de gênero, a partir de suas verbalizações, antes, durante e depois do processo de intervenção pedagógica; e fomentar a reflexão e discussão sobre a construção e provisoriedade do conceito de gênero nas práticas pedagógicas. Assim, a proposta deste trabalho se contrapõe à permanência de práticas escolares rotineiras, que legitimam a desigualdade e discriminação de gênero. Tivemos como hipótese que a “problematização” junto aos docentes seja um passo relevante para a modificação dessa situação na instituição escolar. O desenvolvimento da investigação norteou-se pela suposição de que a formação continuada dos professores e professoras possa abrir caminhos para a discussão e reflexão sobre gênero.

Do ponto de vista empírico, as respostas a estas questões foram buscadas em entrevistas e intervenção pedagógica realizadas com 12 professores/as do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries) da Rede Estadual de Ensino do município de Sarandi (PR). As atividades tornaram possível o acesso aos discursos de professores/as das disciplinas de Educação Física, História, Geografia, Português, Matemática e Biologia e duas pedagogas. Em seus depoimentos, esses/as profissionais manifestaram suas opiniões e foram incitados/as a refletir sobre a postura assumida perante as diferenças culturais, no que tange ao conceito de gênero. A escola, *lócus* desta investigação, indicada pelo Núcleo Regional de Educação de Maringá/PR, foi selecionada após seu aceite para o desenvolvimento da pesquisa em suas dependências.

E por que realizar a pesquisa com professores e professoras do Ensino Fundamental? Em um primeiro momento, a intenção era trabalhar com alunos/as, mas ao fazer levantamento de artigos e dissertações sobre o assunto, notei a necessidade de trabalhar com os/as docentes, ao levar em consideração que suas práticas podem legitimar determinadas identidades de meninos e meninas, marginalizando e reprimindo outras. As posturas do/as professores/as influenciam a formação da identidade de seus alunos e

alunas, (re)organizar seu conceito de gênero por meio de grupos de estudos seria, portanto, um caminho.

Os dados obtidos na pesquisa de campo e as discussões resultantes de sua análise foram organizados neste trabalho em três sessões. Na inicial, o conceito de gênero é apresentado como produto de relações sociais, culturais, biológicas e econômicas. Para tanto, são retomadas discussões da Teoria Pós-Estruturalista e dos Estudos Culturais que utilizam análises foucaultianas para a compreensão da produção do conceito de gênero nas práticas educacionais, em especial naquelas acerca das relações de poder articuladas à produção dos discursos e estratégias que postulam o lugar de onde o sujeito pode e/ou deve falar.

A seguinte apresenta a metodologia da pesquisa da qual faz parte a descrição do processo de tomada de consciência, utilizado como instrumento da intervenção pedagógica realizada com os/as professores/as. Com o uso desse recurso, foi possível acompanhar o movimento das verbalizações dos/as docentes como indicador da ocorrência ou não de (re)organização de seu conceito de gênero. Além disso, nesta sessão, procurei justificar a articulação da análise quantitativa e qualitativa dos dados de campo, mostrando que a segunda propiciou sua abordagem compreensiva e interpretativa, enquanto a primeira permitiu sua confirmação estatística. Essa opção é defendida por Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1999) para quem a análise estatística junto aos relatos fornecidos pelos sujeitos possibilitam uma compreensão mais adequada dos conceitos expressos por eles.

Vale destacar também que as características de desenvolvimento desta investigação – envolvimento direto entre pesquisadora e pesquisados/as – a definem como uma pesquisa-ação participativa, segundo denominação sugerida por Marisa Vorraber Costa (2002). Esse tipo de pesquisa é considerado um instrumento privilegiado de “(re)construção” de conhecimentos e, por conseguinte, suponho, um espaço importante de investigação e intervenção sobre a escola e a prática docente. Durante a intervenção pedagógica, procurei favorecer a (des)construção das dicotomias de gênero observadas nas verbalizações iniciais dos/as docentes, utilizando como um dos recursos-chave a problematização de seus saberes, indicada pela autora. O conjunto dos pressupostos metodológicos selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa, ao longo do processo, mostrou-se adequado para o alcance de seus objetivos.

Na última sessão, as falas manifestadas pelos/as docentes nas entrevistas são apresentadas em categorias, organizadas sob a minha interpretação como pesquisadora-sujeito, fornecendo-lhes significados provisórios e abertos a novas possibilidades de sistematização. Os sentidos dos dados obtidos foram construídos no contexto das relações pesquisadora-pesquisandos/as e pesquisandos/as-pesquisandos/as, levando em conta as manifestações dos participantes que interagiram com modos distintos de ser, agir e pensar a cada momento do processo de intervenção pedagógica.

Aqui também, foi descrito o processo de intervenção pedagógica, considerado um espaço de discussão e reflexão acerca do conceito de gênero e sua relação com o corpo e a sexualidade. Nessa descrição, procurei destacar o movimento conceitual evidenciado pelos docentes e sinalizado por meio de seus conflitos, contradições e interrogações. A discussão do grupo foi incentivada pela estratégia de problematização das concepções trazidas por eles e elas, particularmente sobre suas vivências e experiências. Essa estratégia, que teve como pano de fundo o processo de tomada de consciência, possibilitou a visibilidade do movimento de (des)construção e (re)construção conceitual. Essas discussões permitiram a visualização por parte dos/as professores/as da identidade, sua e do outro, abrindo-se a outras possibilidades de ser, agir e pensar, e não restrita aos padrões culturais e sociais hegemônicos.

Sem dúvida, considero um grande desafio a desconstrução de dogmas em relação ao gênero, produto da tradição e de jogos estratégicos de poder do conjunto social. A produção dos saberes e das identidades de gênero implica problematização, daí a necessidade de interrogar as regras e os efeitos das práticas sociais que, ao legitimarem determinados conteúdos, pensamentos e ações como verdades universais e absolutas, podem silenciar outras categorias possíveis. Sei que mudar esse quadro social de discriminação e preconceito não acontece por meio de um único trabalho. Porém, a discussão acerca do gênero parece ter sido significativa para a formação desses homens e mulheres que assumiram as identidades de professores e professoras, e é isso que pretendo demonstrar no transcorrer desta dissertação.

2. A PRODUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO NAS E PELAS RELAÇÕES DE PODER

O uso da palavra gênero gera certa confusão conceitual, sobretudo em relação ao tópico da língua portuguesa: gênero dos substantivos. Na língua portuguesa, os nomes são agrupados de acordo com a dicotomia masculino/feminino e, como mostram alguns estudos (BIONDO, 2004), a categoria gênero é pensada por meio da diferença biológica entre os sexos.

Do ponto de vista das identidades culturais, pressupomos que essa confusão conceitual constitui-se em um dos modos da sociedade expressar a legitimação de papéis convencionais do ser masculino e feminino como questões opostas. Essa é a perspectiva da qual parte o presente estudo: o conceito de gênero é uma produção histórico-social, permeada por relações de poder, interesses, conflitos, contradições e negociações entre indivíduos e grupos. Por essa razão, supomos que refletir sobre o que é gênero implica problematizar a produção desse conceito em seu contexto histórico, político, cultural e social.

É parte deste fundamento a afirmação de que os conceitos compõem parte do estabelecimento de uma determinada cultura⁵, uma vez que os indivíduos se comportam e se constroem de acordo com os significados que circulam em determinado tempo e espaço social. Os discursos, dependendo de quem os emite, acabam por justificar e fornecer legitimidade às desigualdades de classe, de gênero, de etnia, de raça, de sexualidade. Todavia os conceitos considerados legítimos podem vir a ser contestados e sofrer um questionamento radical de sua “naturalidade”, acentuada pelas instituições sociais. O movimento das mulheres negras é um exemplo de desencadeamento de rupturas importantes dentro do feminismo, uma contestação do pensamento hegemônico sobre a mulher. Com os questionamentos das mulheres lésbicas, os debates feministas tornaram-se ainda mais acirrados, possibilitando a definição de reivindicações ao conjunto das mulheres.

5

Nesta perspectiva entende-se cultura como um campo de luta e contestação, em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade.

De acordo com Geiva Carolina Calsa (2002), os seres humanos, ao produzirem explicações para sua vida e as instituições sociais que as organizam, como a escola, a família e o casamento, assumem como “naturais” discursos que são construídos pelo próprio conjunto social e produto do jogo de poder presente nas interações humanas. No entanto, essas explicações são provisórias: modificam-se por meio das experiências dos indivíduos nas instâncias sociais e modificam-se reciprocamente os próprios indivíduos e essas instâncias.

Como salienta Foucault (1984), a representação de família durante o século XIX criou a segregação de meninos e meninas, as regras para cuidar dos filhos, os supostos perigos da masturbação, os métodos de controle dos pais, dentre outras normas. Associada à instância familiar, encontra-se a instituição escolar, cujo fim é organizar e disciplinar o corpo social.

Assim é a família, ou melhor, assim são as pessoas da casa, os pais, os filhos e em certos casos os serviçais. Seria a família do século XIX uma célula monogâmica e conjugal? Talvez, em certa medida. Mas ela também é uma rede de prazeres-poderes articulados segundo múltiplos pontos e com relações transformáveis (FOUCAULT, 1984, p. 53).

Para Jane Soares de Almeida (2006), a Igreja Católica, outra instância social que define o lugar dos corpos, da sexualidade e dos gêneros por meio de seus ideais conservadores, tem afirmado o quanto à ausência de uma educação religiosa, em especial para as meninas, gera consequências danosas aos lares e às famílias.

Guacira Lopes Louro (1986) assinala que a religião foi considerada indispensável para a formação da mulher, incluindo, particularmente, a da professora. Uma escola com orientação religiosa poderia contribuir mais adequadamente para a transmissão de valores e condutas legítimas para moças e moços. Segundo a autora, essas determinações são algumas das marcas da dominação masculina na sociedade burguesa diante da estreita relação existente entre saber e poder.

Em busca da compreensão da complexidade dessa relação, encontramos em Michel Foucault (1988, 1984) a análise sobre as redes dos discursos, práticas e estratégias sociais que a impõem, a mantém e a fazem circular. Segundo o autor (1984), o saber é uma “invenção”, produto de lutas e contestações que o torna atravessado por relações de poder entre os indivíduos. Seu estudo sobre a genealogia do poder na sociedade pretende

compreender os efeitos do saber, incluindo o científico, sobre os processos de coerção entre os indivíduos.

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torna-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário formal e científico (FOUCAULT, 1984, p. 172).

Afirma Foucault (1984) que as relações de poder devem ser compreendidas de “baixo para cima” e de “cima para baixo” em um movimento simultâneo e recíproco. Isso porque, o poder é central e, ao mesmo tempo, capilar nas mais afastadas e tênues instâncias sociais: “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 1984, p. 183). O poder, assim, não é compreendido tão somente a partir de uma visão macroscópica, mas como uma rede capilarizada que se estende ao corpo social: um poder multidirecional, não localizável, espalhado como micro-poderes individuais e de grupos.

O autor denomina micro-poderes as relações interpessoais que se concretizam em técnicas de dominação e disciplinamento, e se situam ao nível próprio do corpo social. São poderes periféricos, não centralizados unicamente no Estado, e que se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social – indivíduos e grupos. Assim, a “Microfísica do Poder” é caracterizada como procedimentos técnicos que realizam um controle detalhado do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. Foucault (1984) cita o panoptismo como uma dessas invenções, cuja característica é o exercício do poder em níveis locais – instituições sociais, como escolas e hospitais. Por intermédio do panoptismo, o autor explica como, nas interações sociais, o conjunto dos indivíduos, independente de sua classe e grupo social, detém parcelas de poder que são exercidas umas sobre as outras em movimentos recíprocos e simultâneos de dominação e submissão.

O panoptismo não foi confiscado pelos aparelhos de Estado, mas estes se apoiaram nessa espécie de pequenos panoptismos regionais e dispersos. De modo que, se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não poderemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos de Estado. Haveria um esquematismo a evitar – esquematismo que aliás não se encontra no próprio Marx – que consiste

em localizar o poder no aparelho de Estado e em fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único, do poder de uma classe sobre outra classe. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem (FOUCAULT, 1984, p. 160).

Para Foucault (1984), o poder deve ser entendido como tática e não como privilégio que alguém possui ou do qual se "apropria". Ele se apresenta como uma rede de relações conflituosas que fabrica corpos dóceis e reduz as ações políticas contestatórias dos indivíduos, visto que é função do “poder disciplinar” manter as práticas individuais e grupais sob controle social e aumentar sua utilidade econômica. Contudo, é importante lembrar que, explicita o autor, a identidade de homens e mulheres não é construída somente por meio de estruturas de repressão, na medida em que a capilarização e a circulação do poder permitem a eles e elas se “inventarem” por meio de práticas, gestos, modos de ser e de agir não hegemônicos. Nesse sentido, enfatiza a articulação dos efeitos do poder circulante à produção de verdades legítimas e não legitimadas socialmente.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1984, p. 8).

De acordo com Alfredo Veiga-Neto (1995), a filosofia foucaultiana constitui-se um método de indagação das relações humanas enquanto definidas por “verdades”, ou seja, de reflexão sobre o pensado considerado verdadeiro, absoluto e imutável. Esta filosofia não se ocupa em chegar a uma verdade, mas a uma prática de “pensar sobre o próprio pensamento”. Não afirma a inexistência de verdades, mas desconfia delas, uma vez que podem e devem ser revistas e/ou reformuladas para responder às necessidades históricas, sociais e culturais dos indivíduos e grupos. A “verdade” pode ser compreendida como uma representação, como maneiras singulares de ver o mundo, algumas das quais são consideradas legítimas, mais que outras, mediante as relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos nos grupos sociais.

De acordo com Guacira Lopes Louro (1997, p. 41), o conceito foucaultiano de poder lhe é útil para compreender o conjunto de práticas e saberes produzido para o controle de homens e mulheres, entre estes, os que definem lugares sociais diferenciados para os gêneros. Isso fica claro, por exemplo, nos papéis atribuídos ao casamento, à procriação e à normalização de condutas de meninos e meninas. Com base nos estudos foucaultianos, a autora compreende o gênero mediante os micro-poderes considerados estratégias e não privilégios dos homens sobre as mulheres. O poder exercido reciprocamente entre os indivíduos produz efeitos sobre suas ações que se constituem em regras e prescrições. Quando não há condição individual ou grupal de resistência, não há exercício de poder e sim uma relação de violência, física ou simbólica. A autora lembra, entretanto, que essas práticas sociais não são redutíveis a esquemas explicativos fixos, porque elas mesmas são intrinsecamente instáveis: os “gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”.

Supomos que a discussão de Pierre Bourdieu (2001) sobre as possibilidades de estruturação do meio social por parte dos indivíduos fornece sustentação às afirmações de Louro (1997), uma vez que, para ele, os saberes são permeados por conflitos e interesses de poder. Se, de um lado, a produção e a distribuição de saberes envolvem “violência simbólica”, já que os indivíduos – agentes – são submetidos aos *habitus* – condutas, conceitos e valores dos grupos sociais; de outro, exercem uma função também estruturadora de aceitação, contestação e invenção destes *habitus*. O capital simbólico (escolarização, diploma, casa, estilo de vida, experiência) de cada indivíduo fornece-lhe um poder simbólico sobre os demais que, no entanto, é provisório, efeito dos conflitos, contradições e negociações do poder circulante.

Nesse processo, cada grupo ou indivíduo busca convencer os demais da legitimidade de sua versão de verdade sobre determinado objeto ou fenômeno. Sua capacidade de convencimento está vinculada ao capital simbólico desse grupo ou indivíduo (ou seja, seu poder simbólico). O poder simbólico é invisível e exercido com a cumplicidade daqueles que o exercem e dos que lhe estão sujeitos. Segundo o autor, há homologia entre o campo de luta de classes e o campo de produção ideológica, uma vez que o discurso dominante tende a impor a ordem social estabelecida historicamente como “natural”. Entretanto é preciso levar em conta a condição não somente estruturada do discurso que se impõe sobre os indivíduos, mas também sua tendência estruturante, ou

seja, criadora. Ao encontro dos estudos foucaultianos, a condição estruturante dos discursos expressa a possibilidade de invenção do novo, do diferente, do não-hegemônico por parte dos indivíduos e grupos sociais. Trata-se de uma interação dialética entre grupos sociais dominantes e subalternos, cultivados por meio de conflitos e negociações provisórias e contínuas.

A função propriamente ideológica do campo de produção ideológica realiza-se de maneira quase automática na base da homologia de estrutura entre o campo de produção ideológica e o campo da luta de classes. A homologia entre os dois campos faz com que as lutas por aquilo que está especificamente em jogo no campo autônomo produzam automaticamente formas *eufemizadas* das lutas econômicas e políticas entre as classes: é na correspondência de estrutura a estrutura que se realiza a função propriamente ideológica do discurso dominante, intermediário estruturado e estruturante que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural (ortodoxia) por meio da imposição mascarada (logo, ignorada como tal) de sistemas de classificação e de estruturas mentais objectivamente ajustada às estruturas sociais (BOURDIEU, 2001, p. 14, grifo do autor).

Em sua obra, *A dominação masculina*, Bourdieu (1995) utiliza o conceito de *habitus* para explicar a subordinação da mulher. Para ele, a dominação masculina é sustentada pela violência simbólica, o que significa, em parte, negociações e ajustes entre quem domina e quem é dominado. Os mecanismos que regem estas relações de poder não são conscientemente elaborados pelos homens, mas se estabelecem de forma gradual por meio de um processo de “socialização do biológico e de biologização do social”, que se manifesta por meio de modos de falar, pensar, agir, se comportar e que, conseqüentemente, provocam efeitos nos corpos e nas mentes de homens e mulheres. Isso não tem impedido que as mulheres questionem e busquem colocar em contestação as verdades consideradas socialmente “legítimas”. Como salienta Jeffrey Weeks (2007), embora a dominação masculina conserve-se central na sociedade contemporânea, as mulheres têm sido cada vez mais ativas na re-organização e modelação de suas identidades.

Valendo-se da base conceitual de Michel Foucault e Jacques Derrida, Joan Scott (1995) analisa o gênero a partir das relações de poder que fixam o que é ou não diferente e explica que a dualidade "diferença-igualdade" tem se constituído um "dilema" do movimento feminista. Este movimento, em um primeiro momento, centrou-se na reivindicação da igualdade social, política e econômica entre mulheres e homens; contudo,

em seu avanço, o feminismo passou a indagar essa pretensa igualdade: “o que querem as mulheres, o que buscam afirmar: a igualdade ou a diferença?”.

Entende a autora que essa discussão envolve uma armadilha para as próprias mulheres, por ser a igualdade um conceito político que supõe a diferença e, portanto, reivindica-se que indivíduos diferentes sejam percebidos e tratados como equivalentes. Essa equivalência, que representa, de fato, antagonismo e conflito, vem se tornando “tragicamente hegemônica”. Nesse sentido, a autora alerta para a necessidade de problematizar toda e qualquer verdade, incluindo a igualdade entre homens e mulheres. A problematização das práticas discursivas permite a não-fabricação de identidades “idênticas” e, portanto, hegemônicas, abrindo a possibilidade para a constituição de maneiras alternativas de ser, agir e pensar de homens e mulheres.

Em um pensamento próximo ao de Scott (1995), Foucault (1984) assinalara anteriormente o paradoxo imbricado nas relações de poder: ao mesmo tempo que essas práticas e saberes criam novas formas de controle e vigilância sobre os indivíduos e o corpo social, é por meio deste saber que a sociedade amplia e aprofunda seu conhecimento sobre a própria humanidade e a realidade física e social. Seu efeito sobre a identidade dos indivíduos pode ser considerado produtivo na medida em que, além de estruturar seu pensamento, conceitos e condutas, fornece recursos da mesma ordem, que permitem a estruturação do mundo físico e social pelo próprio sujeito.

O caráter produtivo das práticas sociais é facilitado, de acordo com Foucault (1995), pela manutenção “em suspenso” de categorias conceituais. Isso significa pensar os conceitos fora de suas categorizações convencionais, compreendendo-os como “fabricações” das práticas discursivas presentes nas instâncias sociais e culturais. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo de interrogação às normas, regras, classificações e categorizações produzidas pelo corpo social.

Em outra obra, Foucault (1984) contribui para a compreensão das relações entre os saberes locais, descontínuos, desqualificados e não legitimados e as instâncias sociais e culturais que têm como função ordenar e hierarquizar os conhecimentos em nome da “verdade”. São exemplos disso, as “verdades” que padronizam o que, quem e como deve agir cada homem, cada mulher, cada criança com o seu próprio corpo em nome do saber médico. O autor questiona, ainda, o conhecimento científico, neste contexto, reconhecido como o “discurso verídico”, legítimo e necessário aos indivíduos.

De uma perspectiva próxima à de Foucault (1984), Louro (1997) mostra como a distinção entre homens e mulheres é predominantemente biológica e médica, o que acaba por fornecer um caráter irrecorrível, seja no campo do senso comum ou da linguagem científica. A autora alerta para a necessidade de a própria ciência denunciar o discurso sobre o masculino e o feminino que esteja baseado em características meramente sexuais como representações sociais historicamente produzidas. Nesta direção, o conceito de gênero passa a ser compreendido em seu sentido relacional, porque é no âmbito das relações sociais que se constroem os homens e as mulheres. Seus estudos apostam na “idéia de complexificar a categoria gênero” e isso significa

[...] historicizá-la e politizá-la –, prestando atenção em nossa análise a outras relações de opressão, pode nos abrir caminhos sequer imaginados ainda de uma sociedade mais igualitária. Para tanto, é preciso considerar gênero tanto como uma categoria de análise quanto como uma das formas que relações de opressão assumem numa sociedade capitalista, racista e colonialista (LOURO, 1997, p. 55).

Complexificar o conceito de gênero significa, assim, compreender que, paralelamente à existência da opressão, a sociedade produz formas não hegemônicas de pensar, agir e ser. Louro (1997, p. 61) lembra que a própria divisão do trabalho, oriunda da estrutura de produção capitalista, permitiu que, além da divisão de classes, fossem se constituindo outros grupos sociais organizados, tais como: raça, etnia, sexualidade e gênero. Esses grupos passaram, gradativamente, a questionar as verdades absolutizadas, como é o caso dos gestos e sentidos “produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos” e de sua constituição como homens e mulheres.

Para Weeks (2007, p. 56), o gênero é uma divisão social crucial, visto que, afinal as classes são constituídas de homens e mulheres e as diferenças de classe podem não ter o mesmo significado para ambos. “O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder”.

Essa perspectiva é compartilhada por Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 82), para quem a articulação, poder-saber se reflete na condição não-neutra de todo e qualquer conceito. Dessa articulação emergem categorias, como indivíduos “bons e maus”, “normais e anormais”, “melhores e piores”, dentre outras que implicam operações de

inclusão e exclusão social. As colocações do autor parecem corresponder ao que sugere Joan Scott (1995) sobre a necessidade histórica de rejeição da fixidez das oposições binárias entre conceitos. Por conseguinte, subverter as categorias conceituais tidas como verdades permanentes significa realizar um processo de “desconstrução”: “problematização” da “verdade” a partir de seu caráter histórico-social e sua articulação com a produção e circulação do poder. Desconstruir os conceitos de feminino e de masculino, em particular, segundo a autora, equivale a problematizar, em primeiro lugar, a existência de polaridade “natural” entre ambos.

Resulta desse processo de desconstrução a compreensão de que um pólo contém o outro em reciprocidade. Além disso, cada um desses pólos é fragmentado – existem várias e diferentes categorias de mulheres e de homens. Desconstruir significa contrariar a lógica da polaridade e da dicotomia entre ambos, já que sua oposição é produzida e não natural. Implica buscar na história a construção da polaridade, a hierarquia dos gêneros e as posturas preconceituosas. Nessa linha de pensamento, analisar qualquer conceito corresponde a compreendê-lo como uma representação provisória construída por jogos de poder.

De acordo com Hall (2006, p. 71), a representação atua simbolicamente para classificar o mundo. Para ele, o século XXI vem sendo marcado pela fragmentação das “paisagens culturais” de classe, gênero, sexualidade, nacionalidade e raça que, anteriormente, tinham posições sólidas. Tais mudanças têm transformado as identidades dos indivíduos como se houvesse uma perda do “eu”, que era considerado estável.

Louro (1997) destaca que a representação é produzida e criada por relações de poder, uma vez que a maneira como um grupo social se representa ou é representado indica o quanto exerce poder e pode dizer quem é o “outro”, o considerado “diferente” do padrão. As representações sociais seriam, portanto, um dos processos que constroem a diferenciação sexual, que, todavia, está em constante movimento. Uma sociedade cujo poder é descentrado interfere na estruturação da identidade, que passa a se constituir mediante uma noção provisória: uma identidade mutável, que varia de acordo como o sujeito é representado socialmente.

Kathryn Woodward (2007) compreende a identidade como produto das relações entre os indivíduos e, nesse sentido, a identidade da mulher e do homem se distingue por aquilo que eles/elas não são. A discussão sobre identidade centra-se na tensão entre o

essencialismo⁶ – que se fundamenta na história e na biologia – e o não essencialismo – que questiona as concepções fixas e permanentes. A definição da identidade de um indivíduo do ponto de vista do gênero, da etnia, da religião, da nação a que pertence depende de um conjunto de afirmações e negações.

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás das afirmações “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (SILVA, T. T. 2007, p. 75).

Para os autores – Woodward (2007) e Silva, T. T. (2007) –, a representação é compreendida como um processo cultural que estabelece os sistemas simbólicos que definem as identidades individuais e coletivas. Essas representações explicam o que o sujeito é, o que poderia ser, o que ele quer ser, assim como os lugares e as posições de onde pode falar.

Percorrendo essa mesma trajetória teórica, Louro (1997) explica as representações de professores e professoras como conceitos que descrevem seus modos, suas práticas, o que pode ou não fazer. Educadores/as, como qualquer outro grupo social, são objeto de representações que, no percurso histórico, prescrevem as identidades marcadas por características produzidas por efeitos do poder. A identidade da professora, em particular, foi marcada, em diferentes contextos, como modelo de virtudes, “gentis normalistas”, “solteironas” ou “tias”, enquanto o professor era descrito como “sábios mestres”, “cidadãos exemplares”, “bondosos orientadores”. Para a autora, “relações de poder estavam em jogo aqui – como em todas as instâncias sociais”. As identidades dos e das docentes variam de acordo com o tempo e o espaço, são representações que podem se confirmar ou se contrapor. De acordo com Louro (1997, p. 102), há “quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado”. Na instituição escolar, por exemplo, a ação pedagógica impõe significações de determinado grupo ou classe social como cultura “legítima”, dissimulando as relações de poder que as sustentam.

Para Silva, T. T. (2007, p. 73), atualmente, os discursos educacionais trazem como marca a perspectiva da diversidade, embora, neste processo, a diferença e a identidade

⁶ “O ‘essencialismo’ é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior” (WEEKS, 2007, p. 43).

ainda tendam a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. Essa posição é pautada no respeito e na tolerância à diversidade e à diferença entre os indivíduos com o intuito de amenizar os embates políticos e culturais e produzir a ilusão de levar em conta as transformações sociais. Onde existe diferença, existe poder, que inclui e exclui indivíduos ou grupos, que classifica, que normaliza, que hierarquiza e fixa uma determinada identidade como referência por meio da qual outras identidades são avaliadas. Silva, T. T. (2007) e Woodward (2007) focalizam a diferença como construções sociais e culturais e, portanto, representação do “que eu sou” e do “que o outro é”.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2007, p. 17).

Identidade e diferença, enquanto sistemas de significação e, portanto, signos, carregam o traço daquilo que substituem e daquilo que não são, ou seja, da diferença. Defende Silva, T. T. (2007) que isso condiciona a identidade e a diferença entre homens e mulheres como significados sociais e históricos e, por consequência, incertos e vacilantes.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo de hierarquias; elas são disputadas (SILVA, T. T. 2007, p. 81).

Nesta direção, Louro (1997) destaca as distinções entre identidades de gênero e identidades sexuais. Embora, como salienta a autora, corra-se o risco de cair em uma armadilha de esquematização, a identidade sexual pode ser compreendida como as diversas maneiras de vivenciar a sexualidade, enquanto a identidade de gênero refere-se às múltiplas formas de ser homem e mulher, independente de características femininas e masculinas.

Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos

também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (LOURO, 1997, p. 26-27, grifos da autora).

A autora lembra que a escola é uma das responsáveis pela produção e reprodução de diferenças e desigualdades, entre elas as relativas ao sexo e ao gênero. Desde sua gênese, essa instituição separou os indivíduos, utilizando-se de mecanismos de classificação: adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas. Seu ambiente foi constituído para acolher somente alguns e não todos, no entanto, manifestações pelo acesso irrestrito à escola, assim como modificações nos regulamentos e currículos têm sido organizados para que as diferenças sejam repensadas e reduzidas.

Talvez sejam muito sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações escolares; mas não podemos mais deixar de perceber o quanto estamos neles implicadas/os e, em consequência, o quanto somos responsáveis pela manutenção ou subversão desses jogos (LOURO, 1999, p. 92).

De acordo com a autora, a escola pública brasileira teve como papel fundamental delimitar normas e espaços de meninos e meninas, apresentar valores, condutas e práticas a serem seguidas por ambos. Os ideais dominantes do sistema educacional brasileiro têm feito uma maior referência ao estabelecimento de modelos de pensamento e conduta que atribuem aos homens um valor social superior às mulheres, como é o caso do mercado de trabalho.

Louro (1997, p. 74) ressalta que estudos baseados na questão biológica indicaram, durante décadas, a necessidade de separação de meninas e meninos em turmas diferentes devido à desigualdade de suas “habilidades físicas”, entre outras. Deste ponto de vista, a mulher era considerada menos capaz que o homem, “[...] se consagra a idéia de que o feminino é um desvio construído *a partir* do masculino” (grifos da autora).

Da arquitetura aos arranjos físicos, dos símbolos às disposições sobre o comportamento e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e também fora da escola uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior mas também para aqueles/as que dela não participam (LOURO, 1997, p. 91).

Almeida (2006, p. 24) ressalta que a visão da mulher como um indivíduo menos capaz que o homem foi amparada pela legislação. Situa-se, neste caso, o Decreto n.21.417 de 1932, que, seguindo a lógica do Código Civil de 1916, reforça e legitima a desigualdade entre os sexos, definindo estereótipos femininos: “[...] sua dependência e submissão, devendo obediência ao homem, não só ao marido, mas também ao pai e irmãos”. Apesar dos conflitos resultantes desse ideário, sua prevalência manteve-se sob o domínio do pensamento conservador e religioso. Contudo, entre algumas possibilidades aqui e outros limites ali, as relações entre os gêneros foram tomando outras dimensões. A busca pela modificação dessa visão teve repercussões maiores a partir das décadas de 1960 e 1970 quando movimentos feministas, organizados com o intuito de lutar por seus direitos, obtiveram respaldo social. Nesse período, a mentalidade e os costumes foram colocados em questão, gerando mudanças ligadas aos movimentos da juventude, da mulher e do negro, que desafiaram a ordem vigente na sociedade brasileira – individualista, competitiva e moralista.

Segundo Louro (1997, p. 20), apesar da reflexão suscitada pelos movimentos culturalmente revolucionários das décadas de 1960/1970 no Brasil, na escola, as relações de gênero ainda são marcadas por representações como: meninos fortes, viris e sábios e meninas meigas, delicadas e cuidadosas. Esse discurso, tido como “natural”, ainda repercute nos dias atuais, mesmo que de forma menos explícita. O mundo continua sendo dividido em público – tradicionalmente concebido como espaço do homem – e privado e doméstico – pertencente à mulher e menos valorizado pelo conjunto social. “O que acaba ocorrendo é uma dicotomia entre o mundo dos homens e o mundo das mulheres”.

Para Silva, R. P. (2007, p. 183), ao longo da história humana, a maioria das sociedades destinou às mulheres funções restritas ao ambiente doméstico. A origem dessa divisão não foi e não é neutra: a condição da mulher como “sexo frágil” e inferior ao homem foi produzida pelas relações de poder/saber presentes na sociedade. Cabe destacar, além disso, que a luta das mulheres não se reduz a dividir serviços domésticos e ocupar

cargos até então restritos aos homens, porque, “se no passado discriminava-se a mulher que trabalhava fora, hoje se discrimina a que fica em casa”. Lavar, passar, cozinhar, cuidar da casa, da higiene são necessidades legítimas e não necessariamente ligadas a uma posição submissa.

A história das mulheres mostra como vários grupos resistiram e colocaram em questão o que poderia ou não ser aceito como natural. As mulheres que participaram dos movimentos feministas podem ser consideradas agentes “estruturantes”, tomando emprestado o conceito de Bourdieu (2001), porque possibilitaram novas formas de ver, pensar, agir e sentir as relações de gênero na sociedade contemporânea. Simone de Beauvoir, em sua obra *O segundo sexo* (1949), apreciada como um dos marcos do feminismo, discute os determinantes sociais e culturais das formas de dominação/submissão presentes nas relações entre homens e mulheres, permitindo a escuta da voz das mulheres.

Na década de 1970, o conceito de gênero é permeado de ambigüidades: reconhecimento teórico e acadêmico e, ao mesmo tempo, negação da voz da mulher. Esse reconhecimento assinalou, gradualmente, a distinção entre sexo e gênero, o primeiro passou a se referir à identidade biológica e o segundo a construção social do indivíduo para além de papéis masculinos e femininos. Com esse avanço, o movimento de gênero deixou de focalizar apenas as mulheres, abarcando o processo de formação de homens e mulheres em suas múltiplas identidades. O termo gênero passou a envolver o caráter relacional entre mulheres e homens, e tornou a definição de mulheres e homens como recíprocos. Trata-se de um conceito plural de gênero, que contesta a existência de uma essência da natureza feminina e masculina.

Em seu estudo, Marlene Tamanini (2004) destaca as raízes históricas e culturais da desigualdade entre homens e mulheres, característica da sociedade ocidental. Foram características da pré-história: a inexistência da idéia de casal, o pertencimento da mulher a todos os homens e vice-versa, a concepção da mulher como símbolo de fertilidade. Contudo, paulatinamente, a capacidade procriadora e única da mulher acabou por instaurar o medo dos homens, que passaram a vê-la como feiticeira, bruxa e capaz de magia, entre elas a procriação.

Esses fatos são interessantes porque, história ou mito, falam de uma concepção de mundo ligada a uma dada época. E também porque nos dizem que as sociedades se constroem com o passar do tempo, de modos diferentes. Isso é possível porque cada formação histórica tem seus limites e pode se reconfigurar com o tempo (TAMANINI, 2004, p. 3).

A autora presume também que o desenvolvimento da agricultura tenha sido uma conquista da mulher, uma vez que o homem afastava-se do grupo para caçar e pescar. A associação entre a agricultura e a mulher fortaleceu sua concepção fertilizadora, dando-lhe maior prestígio. Na medida em que os homens passaram a participar das atividades domésticas e compreender sua participação na procriação de seus filhos, a posição homem-mulher se inverteu: os homens reconheceram-se, então, como “fertilizadores da mulher”. Tamanini (2004) afirma que, após este reconhecimento, a história da humanidade assumiu uma trajetória diferente: o homem estabeleceu sua superioridade em um sistema patriarcal. Durante a Antiguidade, a Idade Média e a Modernidade, a inferioridade feminina manteve-se e foi sendo legitimada por pensadores tão significativos como Aristóteles e Rousseau, que apregoavam papéis diferentes a homens e mulheres com base em suas condições e caracteres biológicos. A manutenção, até o momento atual, das relações de desigualdade entre os gêneros é explorada no tópico seguinte dentro da realidade escolar, foco deste estudo.

2.1. GÊNERO NAS PRÁTICAS ESCOLARES CONTEMPORÂNEAS

Os estudos de gênero vinculados aos movimentos sociais feministas permitiram o questionamento político sobre a situação das mulheres na sociedade burguesa. Posteriormente, estes estudos deixaram de apenas compreender a condição das mulheres, propondo-se a refletir sobre os processos de construção da feminilidade e da masculinidade, bem como suas relações com o plano da sexualidade e da representação dos corpos.

Os conceitos de masculinidade e feminilidade ainda vigentes evidenciam o modelo hegemônico problematizado por vários estudos contemporâneos (LOURO, 1997, 2007; WEEKS, 2007; BRITZMAN, 2007), que buscam a existência de masculinidades e feminilidades alternativas. Em outras palavras, que essas diferenças não sejam compreendidas de forma preconceituosa e discriminatória. Esses estudos pretendem romper com a visão binária e biologistica: dois sexos e dois gêneros. São problematizadas as

classificações sociais que rotulam combinações entre gênero, sexualidade e corpo, compreendendo que existem identidades não enquadradas aos padrões tradicionais e dominantes. Louro (2007, p. 11) chama a atenção para esse aspecto ao afirmar que as “identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são modeladas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Dentre as instituições sociais, a escola se destaca por promover a fixidez de uma “identidade feminina” voltada às alunas e uma “identidade masculina” voltada aos alunos, ambas tidas como “naturais”. Nessa instituição, aprende-se a ser menino e menina, assim como são adquiridas noções de moral, como a vergonha e a culpa. Ana Cristina Teodoro da Silva (1999b) destaca a formação do ser moral que se institui por meio das relações entre os indivíduos.

O ser moral obedece a normas estabelecidas pelo seu grupo social. Normas, que permitem a convivência em grupo, estabelecendo limites de atuação de cada indivíduo para que nas relações interpessoais não ocorra a violência, em seu sentido mais amplo não apenas violência física, mas também étnica ou psicológica (SILVA, 1999b, p. 102).

Em uma direção similar à da autora, Gimeno Sacristán (2005) afirma que, ao não se enquadrar nos modelos de pensamento e de comportamento transmitidos por instituições sociais como a escola, a família, a igreja ou a mídia, o indivíduo passa a ser considerado “diferente” dos demais. Na maioria das vezes, isso acarreta alguma forma de discriminação e preconceito, por mais implícitos que sejam expressos.

Estamos tão presos às realidades cotidianas e aos semelhantes que nos rodeiam e ao que fazem e são para nós que, quase com toda certeza, não nos sentimos estimulados a imaginar outro mundo possível. Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo e chegado a ser de outra maneira (SACRISTÁN, 2005, p. 13).

Fazer frente a esse processo em busca de práticas pedagógicas alternativas exige a compreensão das relações de poder que permeiam as instituições sociais. A falta dessa compreensão favorece a emergência de preconceitos e estigmas⁷ culturais. Esse é o caso

⁷ Nesta perspectiva, toma-se emprestado de Eving Goffman (1978, p. 22) o conceito de estigma refere-se “[...] à situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena [...]”, ou seja, são termos depreciativos a quem não se enquadra nos padrões sociais hegemônicos.

das meninas que ainda são reprimidas em sua sexualidade como decorrência da predominância de “valores masculinos”. Para Sacristán (2005, p. 126), ser menina tem significado “[...] receber uma educação diferenciada e discriminadora como mulher; desigualdade que não é senão o reflexo de outras desigualdades entre os sexos, que ao mesmo tempo atua como reprodutora das mesmas”.

Também compartilhando dessa argumentação, Louro (1999) assinala o papel fundamental da escola na produção da identidade masculina e feminina. Lembra que, apesar da introdução do respeito e tolerância à diversidade no sistema educacional, via Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), entre outros documentos, as práticas de (re)produção das diferenças convencionais de gênero, etnia, classe ou sexualidade não têm sido abordadas efetivamente nas salas de aula. A escola informa e produz significados que podem vir a se transformar em estigmas que limitam as possibilidades de inclusão dos indivíduos na escola e afetam negativamente suas condições de aprendizagem. Essa forma de atuação configura um dos papéis contraditórios dessa instituição que, mesmo aos que ficam fora dela, impõe sua influência, estigmatizando-os e discriminando-os em consequência de sua exclusão.

Em sua materialidade física, o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Servindo-se de recursos materiais, de símbolos e de códigos, a escola delimita espaços, afirma o que cada um/a pode ou não pode fazer, separa e institui. Para aqueles e aquelas que são admitidos no seu interior, a escola determina usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala ou o silêncio, produz efeitos, institui significados; aos que ficam de fora de seus muros, a instituição também impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa exclusão (LOURO, 1999, p. 87).

A contradição da escola se realiza e se explicita por meio de sua força e poder de por em questão os próprios conteúdos que ela transmite como os conceitos, valores e atitudes. Pode-se afirmar, segundo a autora, que, se, por um lado, a instituição (re)produz as desigualdades sociais, culturais, de gênero, por outro, pode se tornar um ambiente de promoção da tomada de consciência dos indivíduos sobre seus pensamentos e ações. Esse processo é possível por meio da problematização do contexto histórico, político, social e econômico da produção e manutenção desses saberes como verdades admitidas e aceitas pela sociedade.

Louro (1997, 1999) salienta que, em relação aos gêneros, um procedimento (des)construtivo das verdades estabelecidas socialmente não elimina, de imediato, sua concepção hierárquica, entretanto busca inseri-las nas relações de poder interpessoais e institucionais existentes, bem como não reproduzi-las de maneira inconsciente e ingênua. Os corpos e os gêneros vêm sendo descritos, compreendidos, explicados, regulados, saneados e educados por meio das mais variadas táticas, estratégias e técnicas sociais. A escola juntamente com o Estado, a igreja, a família e a ciência concorrem, atualmente, com a mídia, com grupos feministas e de “minorias sexuais” para a definição dos gêneros. Dar voz a esses grupos pode se transformar em um dos encaminhamentos possíveis da escola para repensar o sentido da sexualidade, do prazer e da vivência dos corpos dos indivíduos.

O corpo é construído e supõe investimento e intervenção contínua e permanente do indivíduo, que o articula aos discursos das pedagogias culturais. Silva, T. T. (2007) esclarece que essas pedagogias, por vezes contraditórias, constituem, exatamente, as instituições não-escolares, que ensinam aos indivíduos o que podem e devem ser. Resultam da integração de conhecimentos científicos de um lado e, de outro, de crenças e valores de senso comum que são reproduzidos, transmitidos e aceitos conforme as relações de poder resultantes dos conflitos e negociações entre os indivíduos e as instâncias sociais.

No que concerne à escola, o autor recomenda uma abordagem curricular que trate a identidade e a diferença como uma questão política. Nesse sentido, distingue uma visão multicultural crítica e não-crítica. De uma perspectiva não-crítica, significa fortalecer a existência e a aceitação da diversidade de valores, crenças e identidades, enquanto de um posicionamento crítico, implica problematizar as identidades de gênero relativamente à sua construção discursiva e, ao mesmo tempo, histórico-social.

Nesse sentido e com base na bibliografia consultada, supomos que resulta como necessária à escola a tarefa de problematizar a “fabricação” das subjetividades, dos sentimentos, dos anseios e dos conflitos decorrentes das diferenças de gênero, etnia e de classe. A instituição escolar não apenas “fabrica” os indivíduos que a frequentam como é também produzida por eles e pelas representações e sentidos que nela circulam. Aos professores e professoras, cabe tomar consciência desse processo e favorecer aos seus alunos e alunas a oportunidade de compartilhar deste movimento. As denominadas “pedagogias” do gênero e da sexualidade podem envolver a tomada de consciência dos/as docentes sobre a construção desses conceitos e o encaminhamento da (des)construção das

práticas cotidianas que as mantêm como naturais. Práticas sexuais e sociais podem se tornar um forte mecanismo de aprisionamento das subjetividades quando homens e mulheres se adaptam ou não aos modelos de conduta vigentes e hegemônicos. Qualquer “desvio” de conduta corre o risco de ser rigorosamente censurado ou discriminado socialmente.

Gênero e sexualidade são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada um, produzidas pelos efeitos do poder e transformadas conforme os valores sociais vigentes em cada época. Os estudos consultados para a elaboração desta sessão reforçam a hipótese de que, sobretudo no ambiente escolar, faz-se necessário que docentes e estudantes realizem um processo de problematização dos conceitos de gênero, possibilitando aos indivíduos a (des)construção e (re)construção de conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Tomando como parâmetro a argumentação de Marisa Vorraber Costa (2002), as condições, características e desenvolvimento desta investigação parecem situá-la mais adequadamente como uma pesquisa-ação participativa. De acordo com a autora, este tipo de estudo teve como ponto de partida a modalidade da pesquisa-ação, bastante utilizada na primeira metade do século XX, e introduziu nos processos investigativos a convivência entre pesquisadores/as e pesquisados/as. Exatamente esta se constitui uma das características mais relevantes da metodologia da presente investigação. A estreita convivência entre a pesquisadora e os pesquisados/as (grupo de docentes) envolveu um conjunto de entrevistas e de sessões de intervenção pedagógica que permitiu a reciprocidade de sua interação.

De acordo com Costa (2002, p. 94), a partir dos movimentos sociais latino-americanos ocorridos no período Pós-Segunda Guerra Mundial em conjunto com a influência de Paulo Freire, no Brasil, a pesquisa-ação tornou-se uma estratégia político-emancipatória dos grupos sociais oprimidos. Consistia em um “processo investigativo que se moveria numa permanente espiral de ação-reflexão em projetos de mudança social comunitária”. Supõe a valorização da cultura popular e a alfabetização de grupos marginalizados por meio de atividades voluntárias. Para a autora, apesar da importância deste tipo de pesquisa na área da educação como um meio de obter dados legítimos e contextualizados, é preciso estar alerta, porque, mesmo em uma relação de igualdade pesquisador/a-pesquisado/a, “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher”. O poder e o saber circulam em todas as relações interpessoais e grupais, não estão fixos em um único ponto.

Essa modalidade de pesquisa dialoga também com a vertente dos Estudos Culturais, na medida em que favorece a afirmação das identidades. É seu pressuposto que as narrativas sobre o “eu” e o “outro” podem vir a se constituir formas de resistência e de contestação à narrativa socialmente legitimada e hegemônica. Isso significa problematizar as vozes silenciadas como o fazem vários estudos situados nesta corrente. Segundo a autora, esses estudos

[...] foram permitindo a identificação de atributos diferenciais que possibilitaram novas alianças e deram origem a novas identidades, afirmadas mediante relatos que contestam a tendência homogeneizante e essencialista de certas narrativas, e contam histórias de experiências compartilhadas de silenciamento e exclusão (COSTA, 2002, p.104).

Nesta pesquisa, essa condição tornou-se um de seus princípios norteadores que se evidenciou na busca pela (des)instalação das certezas absolutizadas e cristalizadas dos/as docentes sobre gênero. Para isso, foram problematizadas as narrativas de cada participante da pesquisa por intermédio de práticas coletivas de (des)construção e (re)construção do conceito. Essas práticas caracterizaram as sessões de intervenção pedagógica desenvolvidas pela pesquisadora em conjunto com os professores e professoras presentes na investigação.

Além disso, como sugere Costa (2002), a pesquisa-ação participativa, ao definir os saberes como produtos das relações de poder que produzem e consolidam a hegemonia cultural de determinados grupos sociais em detrimento de outros, inspira-se nos estudos foucaultianos. Assim, do ponto de vista científico, conhecer não significa descobrir algo que já existe, mas sim descrevê-lo, relatá-lo e nomeá-lo por meio de uma posição temporal e espacial sempre provisória. O envolvimento dos integrantes da investigação – os/as docentes – em um movimento alternado de vozes “legitimadas” pelo próprio grupo, durante as sessões de intervenção pedagógica, mostra a preocupação da presente pesquisa em atender mais esse princípio da pesquisa-ação participativa. Por isso, a necessidade de ouvir o posicionamento do “outro” sobre o mesmo objeto de estudo em um processo que não buscou explicitar e concluir “verdades”, mas questionar “as verdades” consideradas legítimas.

A pertinência deste trabalho à modalidade pesquisa-ação participativa reafirma-se nas colocações de Costa (2002), segundo as quais este tipo de investigação apresenta um caráter participativo que busca subverter os discursos hegemônicos e contar histórias de indivíduos não-ouvidos socialmente, como aponta a citação abaixo:

[...] retorno ao meu argumento em favor do caráter participativo da pesquisa-ação e da sua produtividade na política cultural da representação para defender o diálogo como um caminho para a produção de saberes que subvertam os discursos hegemônicos e inscrevam no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contem histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas

privilegiadas posições de referência e normalidade (COSTA, 2002, p. 113).

O desenvolvimento empírico de nossa pesquisa-ação participativa iniciou-se com a obtenção da autorização da escola selecionada para a participação de seus/suas professores/as nas atividades pedagógicas. O consentimento da equipe pedagógica, da direção e dos/as docentes foi obtido após a exposição do projeto de pesquisa. Com os aceites em mãos e a assinatura dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos, a pesquisa cumpriu as normas do Conselho Nacional de Saúde e do Comitê de Ética/UEM. O termo autorizou o uso dos registros gravados das falas dos/as docentes nas entrevistas e nas sessões de intervenção pedagógica. Foi-lhes dada garantia de que o conteúdo das gravações serviria apenas para a análise e discussão do presente estudo, não sendo identificados os sujeitos das respectivas falas.

Os dados foram coletados durante os meses de março, abril, maio e junho de 2008 por meio de um curso-convite, oito encontros coletivos aos sábados, das 9 h às 12 h⁸, correspondentes às sessões de intervenção pedagógica, e três encontros individuais com cada professor/a para a realização de entrevistas (antes e após a intervenção pedagógica).

3.1. SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa contou com a participação de 12 professores/as que atuavam em 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental, oito mulheres e quatro homens. As séries foram selecionadas por sugestão da equipe pedagógica, segundo a qual essas turmas apresentavam maior carência de informação sobre o tema da pesquisa – gênero. Ao todo, 20 professores/as se interessaram pelo curso e participaram do primeiro encontro (curso/convite). Dos/as professores/as que participaram deste encontro, 15 manifestaram-se dispostos a participar voluntariamente da pesquisa, levando em conta as exigências de frequência integral às sessões e entrevistas, pontualidade e interação dos sujeitos com o grupo e com o tema da dissertação.

⁸ A partir da quinta sessão, os horários foram modificados de acordo com a disponibilidade dos/as professores/as das 7h30 às 12h.

Embora esses 15 professores/as tenham participado da primeira entrevista e de algumas sessões de intervenção, foram selecionados para a análise somente os dados de 12 professores/as que cumpriram integralmente o conjunto de critérios mencionados no primeiro encontro. Assim, foram categorizados os dados fornecidos pelos/as docentes que participaram de todas as sessões de intervenção e das duas entrevistas individuais (antes e depois da intervenção pedagógica) realizadas durante a pesquisa. O quadro abaixo mostra algumas características de seu perfil pessoal e profissional:

Docentes	Sexo⁹	Idade	Tempo que leciona	Formação	Disciplinas
P1	M	40	21 anos	Biologia	Ciências e Biologia
P2	M	45	17 anos	Geografia	Geografia
P3	H	39	3 anos	Geografia	Geografia
P4	M	33	10 anos	Pedagogia	_____
P5	M	37	15 anos	Letras	Português
P6	H	33	11 anos	Biologia	Ciências e Biologia
P7	H	41	14 anos	Educação Física	Educação Física
P8	M	36	18 anos	Letras	Português e Inglês
P9	H	28	3 anos	Geografia	Geografia
P10	M	41	12 anos	História	História
P11	M	48	16 anos	Pedagogia	_____
P12	M	51	20 anos	Educação Física	Educação Física

Quadro 1: Dados de identificação dos participantes da intervenção pedagógica e das entrevistas

Considerando o total de docentes participantes da pesquisa (12), a maioria (25%) era formada em Geografia, seguida da mesma participação de formados em Biologia, (17%), Letras (17%) e Educação Física (17%) e a minoria em História (8%). Em relação ao tempo que lecionavam na Educação Básica, 67% atuavam há mais de 10 anos, enquanto apenas 17% há mais de 20 anos e na mesma proporção (17%) atuavam há menos de 10 anos – 3 anos especificamente. Oito por cento apresentavam faixa etária entre 20 e 29 anos

⁹ Para Weeks (2007, p. 42), “sexo adquiriu um sentido mais preciso: ele se refere às diferenças anatômicas entre homens e mulheres [...]”. Optou-se por este critério para apresentar as falas de professores e professoras no contexto das discussões embora não haja problematizações maiores sobre este item.

e 50 e 59 de anos de idade respectivamente, 42% entre 30 e 39 anos de idade, 42% entre 40 e 49 anos de idade.

3.2. SOBRE O CURSO-CONVITE

O curso-convite, com duração de três horas, foi realizado para a apresentação do tema da pesquisa aos possíveis voluntários/as durante o seu período de disponibilidade na escola. Objetivamos incentivar o aceite dos/as docentes à participação e seguimento dos critérios da pesquisa; promover a discussão sobre gênero com base em literatura especializada¹⁰ e alertar sobre a necessidade e importância destas discussões no contexto escolar. Após o curso-convite, foram aceitos/as os/as docentes voluntários/as da pesquisa e acertados os encontros para as entrevistas e as sessões de intervenção pedagógica.

Primeiramente, solicitamos que, em círculo, o grupo observasse uma mala de viagem e descrevesse cinco itens, por ordem hierárquica – do mais ao menos importante – que escolheriam levar para um lugar determinado por eles/elas. Na sequência, cada participante explicou o porquê dos objetos e seu grau de relevância. Interrogamos aos/as professores/as sobre o que poderia ser inferido sobre dois indivíduos que colocassem um mesmo objeto em posições hierárquicas distintas.

Destacamos os pontos divergentes entre os relatos de cada docente: como determinados itens foram importantes para alguns enquanto para outros não; ou, quando mencionados, estavam em lugares e posições hierárquicas distintas. Nesta dinâmica, ficou evidenciado que cada objeto pode ter significado diferente para cada sujeito ou grupo. Comentamos que a família, a escola, a igreja, a mídia, os/as amigos/as e os professores/as influenciam no jeito, no gosto, no modo de agir e de ser de cada pessoa. Indagamos: **Como vocês acham que cada uma dessas instituições influencia a vida das pessoas? Quanto influencia cada instituição? E por que isso ocorre? Algum personagem da televisão, por exemplo, influenciou suas escolhas? Alguma doutrina religiosa fez com que escolhessem outro caminho em suas vidas, tomassem outras decisões?**

¹⁰

Louro (1997; 2007).

Em seguida, excertos de Gimeno Sacristán (2005), Silva, T. T. (2007) e Calsa (2002) apresentaram as instituições sociais como constituintes do processo formativo dos indivíduos. Relacionando a atividade anterior com estes textos, foram levantadas questões como: **Se fossem de origem étnica oriental, as opções da mala seriam as mesmas? Se fossem árabes, as escolhas seriam diferentes ou semelhantes? Por quê? Há uma escolha mais correta ou mais errada que a outra. Pode-se afirmar que é certo ou errado a escolha do outro?**

Comentamos que, em um mesmo país, pode haver “educações” diferenciadas conforme o contexto cultural, social, econômico e religioso em que esse processo está inserido, assim como as condições e necessidades de cada indivíduo. Como exemplo, explicitamos a diferença dos ideais e crenças em relação ao homem e à mulher em vários momentos da história humana. Retomando a primeira atividade do curso, discutimos o que pessoas dos séculos XI, XVI e XX escolheriam como itens de suas malas. Concluímos que não é possível emitir um valor melhor ou pior às escolhas de diferentes momentos históricos. Em seguida, buscamos mostrar aos docentes que, como qualquer outro conceito, gênero constitui-se uma construção histórica e social e, portanto, diferente do ponto de vista de indivíduos e grupos.

3.3. SOBRE AS ENTREVISTAS

Realizamos duas entrevistas individuais com os docentes (antes e depois da intervenção pedagógica) em uma sala reservada pela escola para essa finalidade. Contudo, vale lembrar que, embora tenha seguido um roteiro, cada encontro teve um desenvolvimento particular em função das características da interação entrevistado/entrevistada/entrevistadora. Das cinco questões do roteiro, três referiam-se a aspectos gerais do tema gênero e duas a excertos de jornal sobre a identidade de mulheres. Os dois excertos selecionados mostram a mulher em contextos diferentes: quando a mulher “deve” se submeter aos padrões estabelecidos pelo homem e quando expressa “autonomia” para modificar o seu corpo. Uma vez que a maioria dos/as entrevistados/as da pesquisa eram mulheres (67%) considerou-se relevante a apresentação das questões especificamente

referentes à constituição de sua identidade. O roteiro das entrevistas encontra-se exposto a seguir:

- 1) O que é gênero para você?
- 2) Você acredita que gênero, sexualidade e corpo têm alguma relação? Qual? Explique:
- 3) Comente a seguinte notícia:

No centenário da imigração japonesa, a modelo Ângela Bismarchi [...] desfila de hoje para amanhã com olhos puxados no bisturi [...] Essa é a 42ª cirurgia estética de Ângela [...] Ela quer tirar o recorde da americana Cindy Jackson, que passou por 47 intervenções (MANIR, 2008, p. J5).

- 4) O que você pode comentar sobre o seguinte excerto?

A mulher existe primeiro pelo olhar do homem, que a deseja submissa, fina, delicada, magra. Não à toa elas criticam as regiões de seu corpo que percebem como grandes demais, enquanto eles, ao contrário, se irritam com as partes que consideram pequenas (MANIR, 2008, p. J4).

- 5) Descreva um programa televisivo e destaque as relações de gênero, sexualidade e corpo que estão presentes. Opine sobre como estas relações se apresentam neste programa.

As verbalizações dos/as professores/as foram transcritas na íntegra, sem correção dos vícios de linguagem, deslizes gramaticais ou erros de concordância próprios da linguagem oral. Para as transcrições das entrevistas, foram utilizados e adaptados sinais descritos por Evandro Catelão (2007), conforme mostra quadro abaixo¹¹. Com esse procedimento, tivemos o intuito de chegar o mais próximo possível da idéia original de cada participante.

Ocorrência	Sinal Utilizado	Exemplificação
Identificação dos/as entrevistados/as	Os sujeitos da pesquisa foram classificados como professores/as, sendo o número como uma identificação aleatória e as letras (H) ou (M) representam seu sexo como homens ou mulheres.	P1(M) – Professora 1 (mulher) P3(H) – Professor 3 (homem)
Identificação do entrevistador	Letras FF: Fabiane França	FF – O que mais?
Pausas entre as falas	: pequena.	P5(M) que: tem-se destacado

¹¹

Os mesmos sinais foram utilizados para a transcrição das sessões de intervenção pedagógica.

	:: média. ::: grande.	P8(M) tava atrasada e:: isso foi na P9(H) o que é gênero::: é.
Comentários do pesquisador	().	(gays, negros, lésbicas, mulheres fogem do padrão social, eles têm conteúdo?).
Indicação por número das questões da entrevista	1), 2), 3), 4) 5).	1) O que é gênero para você?
Risos	(rsrs).	P11(M) – rsrsrs
Representações de sons emitidos ou expressões coloquiais	Ah. Né (não é – afirmação). Hein	P8(M) Ah eu comentaria que ela:: P5(M) melhorar algo né?::: P9(H) travou geral agora hein!

Quadro 2 – Sinais utilizados nas transcrições das entrevistas individuais e das sessões de intervenção pedagógica realizadas na pesquisa

No desenvolvimento das entrevistas, acrescentamos perguntas que permitissem explicitar o pensamento do sujeito, com o sentido de melhor entender o que os/as professores/as pensavam a respeito de gênero, sexualidade, e corpo: Você poderia explicar melhor? Teria mais algum comentário?

3.4. SOBRE O PROCESSO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O tema em questão – gênero, pouco discutido pelo currículo escolar – vem sendo ensinado na escola com base em mitos, preconceitos e discriminações, conforme mostram estudos anteriores (LOURO, 1997, 2007, WEEKS, 2007). De Roseli Pereira da Silva (2007) tomamos emprestada a definição de preconceito como uma idéia preconcebida, baseada na dificuldade do indivíduo de se colocar no lugar do outro. Já a discriminação refere-se à ação contra um indivíduo ou grupo pautada em padrões de preferências. A autora salienta que, na instituição escolar, a realização de debates sobre quem sofre ou sofreu algum tipo de preconceito possibilita aos indivíduos lidar com as diferenças, até mesmo de uma maneira consciente e crítica. Para ela, toda forma de educação trata de valores e a função dos/as docentes, nesta instituição, não é mostrá-los como “certos” ou “errados”, mas explicitar os seus significados por intermédio de perspectivas diversas – convergentes, divergentes e contraditórias.

De acordo com José Arnay (1999), a aprendizagem de conceitos escolares depende dos conhecimentos prévios dos indivíduos, ou seja, sua representação inicial sobre o tema.

Esses saberes que facilitam as atividades cotidianas podem, entretanto, impedir ou dificultar novas aprendizagens, em particular as científicas escolares. Ainda que efetivada, a qualidade e a quantidade desta aprendizagem dependem de pelo menos dois fatores: a aceitação do caráter legítimo dos conceitos fornecidos pela “Ciência” e a percepção da visão de mundo mais ampla que são capazes de fornecer. Como apontado pelo autor, na instituição escolar, o primeiro caso é o mais comum.

[...] o sentido comum reflete a enorme quantidade de informação que fomos acumulando sobre o mundo e proporciona um número considerável de regras práticas, muitas delas bastante lógicas, para abordar problemas da vida cotidiana. Assim, de tal modo faz parte da vida cotidiana que raramente pensamos nele. Muitas pessoas aceitam a idéia da ciência porque lhes disseram que são certas, e não porque as compreendam (ARNAY, 1999, p. 37).

Arnay (1999) assevera que os conhecimentos cotidianos foram desconsiderados por um longo tempo no sistema educacional, mas podem favorecer uma compreensão múltipla e contextualizada dos conceitos científicos escolares a serem aprendidos. Cabe, portanto, à escola instigar os/as estudantes a compreender as funções diversas dos dois tipos de saber – cotidianos e científicos – como novas e diferentes formas de ver o mundo. Isso exige reflexão e discussão acerca dos conceitos como produtos humanos incompletos e provisórios, em permanente possibilidade de reorganização e ampliação.

Uma vez que o objetivo do presente estudo foi investigar a possibilidade de reorganização e ampliação do conceito de gênero apresentado pelos professores/as-voluntários/as, a hipótese que guiou o desenvolvimento da intervenção pedagógica foi a de que seus saberes prévios poderiam contribuir para este processo. Para tanto, buscamos problematizar seus saberes pré-existentes, o que significou interrogá-los do ponto de vista histórico, social e cultural, como também discutir a possibilidade de reorganizá-los a partir dos novos elementos conceituais expostos pela pesquisadora e originados da própria interação do grupo. Nesta pesquisa, escolhemos o processo de tomada de consciência – conceito pertencente à teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget – como um recurso pedagógico capaz de favorecer e acompanhar o movimento de reorganização conceitual do tema gênero no transcorrer das sessões de intervenção. Como exposto em vários estudos (MOURO, 1987; PERRET-CLERMONT, s/d), os conceitos da Epistemologia Genética não se referem e não se prestam ao uso pedagógico imediato, mas podem fornecer

elementos importantes para a organização da intervenção do educador na escola à medida que esclarecem alguns dos processos que ocorrem durante a aprendizagem.

Apesar dessa dificuldade, a adaptação do conceito piagetiano de tomada de consciência aos objetivos e à fundamentação teórica desta investigação – Estudos de Gênero¹² – permitiu sua contribuição para o incitamento e acompanhamento das pequenas e grandes modificações conceituais apresentadas pelos/as docentes durante as sessões de intervenção pedagógica. Ao implicar a existência do “outro” no processo de produção de conceitos, entre outros aspectos, a tomada de consciência também se ajustou aos pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho que buscamos desenvolver como pesquisa-ação participativa. Por meio deste processo, implementado ao longo das sessões de intervenção pedagógica, buscamos (des)instalar as certezas dos/as docentes, promover a manifestação de suas vozes silenciadas, questionar a legitimidade dos conceitos hegemônicos, estimular a reciprocidade entre pesquisadora-pesquisados-pesquisadas, interrograr as relações de poder presentes dentro do próprio grupo e produzir, coletivamente, novas possibilidades conceituais sobre gênero.

Segundo Piaget (1977), o processo de tomada de consciência¹³ depende da mediação de outros indivíduos e, paralelamente, das elaborações do próprio sujeito, uma vez que é o seu sistema cognitivo que formula novas possibilidades e decide sobre o seu saber e o seu fazer. O autor explica que as atividades de “compreender”, “explicar” e “justificar” o seu pensamento e o seu fazer são elementos relevantes da tomada de consciência, porque, quando o sujeito explica e justifica um conceito, pode vir a organizá-lo de forma consciente. Se repetido em um sentido espiral com acréscimos conceituais, procedimentais e de pensamento, tais atividades promovem a alcance de níveis cada vez mais amplos e mais organizados de tomada de consciência do que está sendo aprendido.

Esse movimento em espiral, acompanhado de tomada de consciência dos conceitos produzidos e de seu processo de produção – individual e coletiva –, apresenta repercussão significativa em nível social. Segundo Calsa (2007), esse movimento,

mais do que circular, pode ser entendido como um movimento em espiral, no qual as condições históricas da sociedade influenciam

¹² Os Estudos de Gênero que fundamentaram o presente trabalho são os desenvolvidos por Louro (1997; 2007).

¹³ A tomada de consciência pode ser compreendida também como resultante do processo de abstração reflexionante, cuja descrição não será abordada neste trabalho.

fortemente as aprendizagens dos indivíduos que, por sua vez, influenciam a construção das condições econômicas, políticas, sociais e culturais do conjunto social, e assim por diante. O caráter espiral desse movimento representa a modificação contínua tanto do próprio indivíduo como da sociedade (p. 87).

A ampliação e re-elaboração de um conceito ocorre à medida que o anterior passa a apresentar-se ao sujeito como insuficiente frente a uma situação-problema, manifestada como uma interrogação interna, uma inquietação, a percepção de contradições em seu pensamento ou do outro. Frente ao desequilíbrio cognitivo gerado por esta situação, o indivíduo tende, por meio de um movimento de busca de novo equilíbrio, a integrar novas formas de ação, procedimentos ou conceitos aos seus esquemas anteriores. A chegada a um novo equilíbrio significa a organização dos elementos cognitivos já existentes em uma nova resposta gradualmente mais completa, embora sempre satisfatoriamente provisória.

Calsa (2007) explica que o processo de tomada de consciência é sempre incompleto e provisório, visto que a nova compreensão alcançada é sempre percebida como possibilidade e não como “verdade”. Esse processo de aprendizado é contínuo e é por seu intermédio que se elabora a compreensão “de quem somos e do que somos”. Neste sentido, a tomada de consciência se desdobra em meio a condições físicas, históricas, sociais, culturais. Ao compreender uma realidade exterior ou interior, o sujeito compreende a si, o outro e o meio/contexto físico e social.

De acordo com a Epistemologia Genética, os conhecimentos vão sendo construídos pelos indivíduos na medida de suas trocas com o meio físico – mundo concreto – e social – indivíduos e grupos com os quais entra em contato. A construção do conhecimento torna-o parte do sistema cognitivo do indivíduo e disponível para a sustentação de novas aprendizagens. Esse movimento pode ser descrito como dialético, uma vez que a trajetória da ação/operação do indivíduo sobre o objeto de conhecimento transforma a este e ao próprio sujeito. As trocas sucessivas entre sujeito e objeto de conhecimento favorecem a tomada de consciência das propriedades deste objeto, de sua própria ação e de seu pensamento, assim como das relações existentes entre eles.

Para Piaget (1977), tornar conscientes características do objeto de conhecimento e da ação/operação do sujeito, antes inconsciente ou parcialmente consciente, gera outras possibilidades de compreensão deste objeto, ou seja, a criação de novos saberes. Novos apenas para o próprio indivíduo ou para a coletividade. Esses saberes resultam das relações

e inferências inusitadas que o sujeito cria sobre as propriedades e variáveis envolvidas nesse objeto de conhecimento e nessa ação/operação realizada por seu corpo e seu sistema cognitivo.

Piaget (1994) acrescenta que, além da criação de novos saberes, a tomada de consciência favorece o avanço do processo de autonomia moral. O alcance da autonomia moral é concernente à tomada de consciência gradativa de que as regras sociais são invenções ou convenções sociais e, assim, históricas e não sagradas. Esse movimento permite ao indivíduo compreender as regras e normas sociais como imposições necessárias e provisórias, passíveis de questionamento e modificação. Isso significa o indivíduo compreender-se como sujeito do conjunto social a que pertence de tal forma a tornar-se criador – constituidor – de novas regras e normas, que possibilitem formas alternativas de ser, agir e pensar.

Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. [...] A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994, p. 155).

O desenvolvimento da autonomia moral em detrimento da heteronomia é acompanhado da ampliação do senso de reciprocidade entre os indivíduos. A reciprocidade permite ao indivíduo encarar a si e ao outro como condições necessárias ao processo de elaboração coletiva de novos saberes: relações e inferências conceituais ainda não conhecidas pelo grupo. De outro lado, a reciprocidade exige a compreensão das similaridades e diferenças entre os indivíduos como alternativas de ser, pensar e agir e, portanto, como versões de verdade de cada sujeito ou grupo. Ao levar em conta essas características durante as sessões de intervenção pedagógica, supomos que se aproximam do conceito de alteridade¹⁴, presente na teoria dos Estudos Culturais e do Pós-Estruturalismo.

¹⁴ Para Silva T. T. (2007), o conceito de alteridade, do latim *alter* significa o outro ou alteres, do verbo alterar, ou seja, o “outro” é aquele que altera o “eu” pela sua distinção. Perceber que a cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento de outras culturas; deve-se, portanto reconhecer que o “eu” é uma identidade possível entre tantas outras, e não a única.

Como mais um aspecto desta aproximação, destacamos do processo de tomada de consciência o conceito de interação entre os sujeitos, em particular, em pequenos grupos. Esse processo apresenta melhores condições de desenvolvimento em atividades em pequenos grupos em razão da prevalência das trocas interpessoais. Confirmando a riqueza da Epistemologia Genética para a compreensão e o favorecimento da interação social, Maria Lucia Faria Mouro (1987), em estudos envolvendo crianças e adultos, mostra a importância de organização e funcionamento de pequenos grupos para o desenvolvimento do processo de reflexão, ampliação e reorganização de conceitos. Em pequenos grupos, é facilitada a troca social entre os pares e entre estas e o coordenador/a-pesquisador/a que favorece, ao mesmo tempo, a transmissão de conceitos e procedimentos, bem como sua reflexão e reorganização.

Anne Nelly Perret Clermont (s/d) entende que a interação social desempenha uma função causal no desenvolvimento cognitivo, por considerar o indivíduo constituído e constituinte de sua atividade. A interação com outros indivíduos o obriga a coordenar as suas ações, pensamentos, conceitos, valores, procedimentos com as de outrem, proporcionando a reciprocidade intelectual e afetiva. A autora revela que são vários os estudos que apontam desempenho superior do indivíduo em sua capacidade de reflexão, argumentação e contra-argumentação ao participar de atividades coletivas como as de pequenos grupos. Isso porque, além do movimento individual de desequilíbrio intelectual e busca pela reequilibração, ocorre um processo paralelo e bastante significativo nessa direção por parte da coletividade do grupo, denominado pela autora de conflito sociocognitivo. Em outras palavras, e valendo-nos dos conceitos dos Estudos Culturais e Pós-Estruturalistas, isso significa um movimento simultâneo e recíproco – individual e coletivo – de (des)construção e (re)construção de conceitos. O conflito sociocognitivo é explicado por ela do seguinte modo:

[...] se a troca coletiva pode certamente facilitar o trabalho cognitivo e a formação das operações, o conflito sociocognitivo pode, no seu caso, em certas condições e num dado momento do desenvolvimento do indivíduo, vir a suscitar-las. O conflito sociocognitivo não é, em si mesmo, criador de formas, mas desencadeia os desequilíbrios que tornam necessária essa elaboração e, precisamente em função disso, confere ao factor social, a par dos outros factores explicativos do desenvolvimento, uma função específica dentro da dinâmica do desenvolvimento mental (PERRET CLERMONT, s/d p. 293).

O grupo facilita o desenvolvimento de competências intelectuais gerais e específicas, como também o questionamento e a “negociação” do contexto simbólico – conceitos, valores, normas – no qual os sujeitos estão inseridos. De acordo com a autora, a atividade em grupo atinge diretamente a formação da identidade desses indivíduos.

Parece então que a manifestação de qualquer competência revela não só dos instrumentos gerais e específicos do pensamento de que dispõe o indivíduo, mas também da negociação dos estatutos e das identidades sociais que os ‘sujeitos’ ativam segundo o contexto simbólico em que eles julgam mover-se (PERRET CLERMONT, s/d, p. 293).

Sintetizando o exposto sobre o processo de tomada de consciência, estabelecemos dois princípios norteadores da intervenção pedagógica realizada com os/as docentes sobre o conceito de gênero:

a) O processo de tomada de consciência depende dos dados de observação do sujeito em relação ao objeto de conhecimento – gênero – e à sua própria ação/operação sobre esse objeto – explicação e justificativa de sua noção de gênero, questionamento desta versão de verdade comparação com outros padrões de verdade, criação de outras verdades possíveis;

b) A tomada de consciência faz parte de um processo de reconstrução do conceito de gênero, que inclui o alcance de níveis progressivos de consciência durante as discussões e resolução de situações-problema propostas nas sessões de intervenção pedagógica. Cada (re)elaboração do conceito de gênero implica a formulação de novas relações e inferências entre os elementos presentes e acrescentados a este conceito.

Atendendo ao referencial teórico da pesquisa, no transcorrer das sessões, os diferentes conceitos de gênero verbalizados pelos/as docentes e fornecidos pela pesquisadora foram submetidos a um processo de “problematização”, que significou interrogar-se sobre a condição histórica, social, cultural e de poder de sua formação pessoal e institucional. Para incitar as discussões do grupo, apresentamos situações-problema que permitissem a exploração do tema e estimulamos a formulação de hipóteses, explicações, argumentações e contra-argumentações sobre tal.

Cada sessão teve duração de três horas e seu desenvolvimento seguiu um roteiro de referência com possibilidades de ajustes conforme as necessidades e condições do grupo:

- a. ativação de conhecimentos prévios sobre os temas abordados nas sessões de intervenção (definição dos professores/as sobre o tema em pauta a partir de sua compreensão prévia);
- b. apresentação de seus conceitos, idéias, valores e atitudes (explicação e justificativa da compreensão expressa ao grupo);
- c. discussão dessas afirmações (problematização do tema a partir de suas condições históricas e de poder);
- d. levantamento de conceitos alternativos aos expressos até aquele momento ao grupo;
- e. elaboração de conclusões provisórias do grupo ao final de cada sessão.

Primeira sessão

A primeira sessão foi iniciada com o esclarecimento do objetivo do trabalho e a apresentação do contrato didático. Sua finalidade foi evidenciar perspectivas múltiplas sobre o conceito de gênero. A sessão partiu do levantamento de hipóteses dos/as professores/as sobre o processo de formação dos indivíduos, envolvendo instâncias sociais como: escola, família, mídia, igreja e, posteriormente, foi explorada com o grupo uma das questões da entrevista: O que significa o conceito de gênero para você?

Após, discutimos o modo como o gênero é apresentado nos livros didáticos: as figuras ainda representam papéis atribuídos a homens e mulheres como padrões do que deve ser masculino e feminino. A discussão envolveu questões como: Por que isso ocorre? Como isso ocorre? Por que essa educação foi construída de forma diferenciada e continua sendo reproduzida?

Tomando como referência a concepção foucaultiana sobre a construção social e cultural do corpo por meio de mecanismos de controle e poder, propusemos o debate de uma notícia de jornal sobre intervenções cirúrgicas a que as mulheres se submetem com o fim de modificar seu corpo: “70% das operações estéticas foram feitas em mulheres. De 2002 a 2003, aumentou em 43% o número de jovens que se submetem à plástica, 15% deles com menos de 18 anos” (MANIR, 2008, p. J4).

Em seguida apresentamos excertos de Joan Scott (1995) e Michelle Perrot (1995) sobre as relações entre os homens e as mulheres na história humana com o intuito de evidenciar o caráter provisório e instável desses conceitos. As modificações dessas concepções foram tratadas como resultado de mudanças sociais, econômicas, culturais da sociedade. Foram expostas imagens de diferentes períodos históricos com o sentido de chamar a atenção para a prevalência dos aspectos biológicos e naturais dos sexos em relação a outros elementos concernentes ao gênero. Fornecemos, ainda, excertos da obra de Alicia Fernandez (1994) que mostra a influência da escola na construção desse conceito.

Segunda sessão

Solicitamos aos professores/as que comentassem os temas do encontro anterior – conceito de gênero – com o intuito de estabelecer novas relações com o foco desta sessão: conceitos de gênero predominantes na década de 1970.

Tendo como base as afirmações de Dagmar Meyer (2003), apresentamos a estreita vinculação do gênero ao corpo e à sexualidade, cujos conceitos são mostrados pelas instituições sociais como “naturais” e “normais” embora ditados pela cultura hegemônica ocidental. Comentamos que, até a década de 1960/1970, reproduzia-se a idéia de mulher submissa ao homem como era o caso da tradição religiosa. Era nascente o discurso da co-educação dos sexos de 1920, que buscava inserir a mulher no mercado de trabalho por meio do ensino comum a homens e mulheres. Livros didáticos (FERREIRA, 1997) apontam que esse quadro perpetuou-se até os anos de 1960/1970 quando as revoluções feministas geraram mudanças significativas, como mostra o excerto apresentado aos docentes:

Elas combatiam o fato de estarem reservados aos homens os melhores empregos, os melhores salários e o gozo de amplos direitos, enquanto às mulheres era reservado o trabalho doméstico ou a dupla jornada de trabalho, dentro e fora de casa (FERREIRA, 1997, p. 201).
--

Sobre esse pequeno excerto, debatemos questões como: **A luta feminista tem como objetivo um melhor salário? Por quê? Quais outros fatores que mobilizaram a luta desse grupo e de outros grupos na época?**

Depois discutimos algumas considerações de Louro (1997) e Meyer (1999; 2003) sobre o tema:

As pessoas parecem não compreender como as crenças e regras foram construídas pela tradição e pelo próprio conhecimento científico, sendo assim as reproduzem de forma “natural” e, muitas vezes, privilegiam alguns em detrimento de outros, que são aqueles que não correspondem à “norma” social.

Todavia essas regras foram questionadas, em um primeiro momento, pelo viés crítico que aponta as relações de gênero como um problema socioeconômico. No entanto, como salienta Weeks (2007, p. 56) “a classe, em outras palavras, foi um fator crucial, mas nem sempre decisivo, na modelação das escolhas da atividade sexual”.

Na seqüência, foi explicitado aos professores/as o conceito de gênero na década de 1970 pelas obras de Louro (1997, 2007) e Meyer (2003), com ênfase nas questões históricas, educacionais, políticas, econômicas e culturais.

Terceira sessão

O objetivo dessa sessão consistiu em destacar que meninos e meninas aprendem a ser homens e mulheres de acordo com os saberes e valores predominantes em seu grupo social. Na instituição escolar, os/as agentes educacionais – docentes – contribuem para a formação da identidade dos/as alunos/as.

A sessão foi iniciada com a retomada do tema do encontro anterior, tendo como ponto de partida as seguintes questões: **Quais as principais dúvidas e anseios? Qual a relevância em estudar este tema? Como abordar essas questões – gênero, corpo e sexualidade – com meninas e meninos em sala de aula?**

Na seqüência, retomamos o conceito de gênero adotado por Scott (1995) e Louro (1997, 2007): construção social, cultural e temporária do feminino e masculino de acordo com modelos e imagens predominantes nos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem (classes, etnias, religiões).

Apresentamos situações-problema envolvendo meninos e meninas, que, apesar de receberem a mesma educação escolar, apresentam conceitos pré-estabelecidos por seu meio sociocultural: homem forte e mãe meiga e delicada. As questões que seguem auxiliaram a discussão do tema: Com quem uma menina aprende a ser mulher? Quem

ensina uma mulher a ser mãe? Com quem um menino aprende a ser homem? Quem ensina um homem a ser pai?

Quarta sessão

A sessão foi iniciada com a retomada do encontro anterior – a construção das identidades dos meninos e das meninas –, utilizando referenciais como Louro (1997, 2007), Bourdieu (1995) e Foucault (1984). Com o objetivo de refletir sobre maneiras alternativas de abordar o conceito de gênero em sala de aula, apresentamos situações-problema como a seguir:

Quando vou tomar banho, eu tenho nojo de lavar meu sexo. Às vezes, eu sinto uma sensação gostosa, mas lavo depressa porque parece que estou fazendo alguma coisa errada (MENINA de 10 anos).

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Maringá (MARINGÁ, 2008).

Indagamos: Por que a MENINA tem essa impressão? Vocês acreditam que um MENINO poderia pensar a mesma coisa? Como o/a docente pode trabalhar essas questões em sala de aula? O que diz o discurso atual da escola? Pensando nestas situações, qual seria sua reação?

Após o levantamento das hipóteses dos/as professores/as sobre as situações suscitadas, o grupo se dividiu em trios e discutimos sugestões para a abordagem do conceito de gênero na escola em diferentes disciplinas, em especial as ministradas pelos/as docentes integrantes da pesquisa. Convém destacar que, embora as sugestões tenham sido descritas por áreas de conhecimento (matemática, português, ciências, história, geografia, educação física), o trabalho teve cunho interdisciplinar e os trios foram compostos de forma a proporcionar esta interatividade.

Quinta e sexta sessões

As duas sessões tiveram como objetivos: compreender o conceito de alteridade; refletir sobre as diferentes possibilidades de formação de si e do outro; levantar hipóteses sobre práticas pedagógicas que levem em conta esses aspectos e combatam os

preconceitos, geralmente sustentados pela força da tradição do que parece “natural” e “normal”.

Novamente, os temas das sessões anteriores foram retomados. Na quinta sessão, foi exibido um curta-metragem, *Isso, aquilo e aquilo outro*, produzido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCAR (NEAB). O curta apresenta pessoas que vivenciaram situações de preconceito e sentiram-se estigmatizadas como “diferentes”: negros, deficientes físicos, homossexuais, judeus, dentre outros. A exibição do filme mostrou como identidades diferentes, sejam de gênero, etnia, sexualidade ou religião, são silenciadas pelos dispositivos de poder das instâncias sociais, dentre elas a instituição escolar. Apresentamos a seguinte questão: Como aprendemos a conformar nosso olhar e terminamos por tratar homens e mulheres de modo distinto?

Entre as colocações, foi possível abordar que, às vezes, por meio de pequenos gestos ou atitudes cotidianas, sem perceber, os/as professores/as podem reforçar desigualdades e hierarquias, bem como preconceitos e estereótipos. Para auxiliar a discussão do grupo, apresentamos o seguinte excerto:

É dado como pressuposto que quem tem pênis é "homem" e, portanto, deve se sentir "masculino" e se comportar como tal; Nessa mesma linha, quem tem vagina é "mulher", deve se sentir "feminina" e se comportar como tal; Porém acontece, muito mais freqüentemente do que se imagina, que corpos, desejos, sentimentos e comportamentos não são convergentes e não se ajustam, necessariamente, às expectativas do que é tido como "natural", "certo" e "normal". Um homem pode se sentir "masculino" e desejar outro homem. Uma mulher pode se sentir "feminina" e desejar outra mulher. Um homem pode se sentir "feminino", a ponto de querer modificar seu corpo, e desejar uma mulher que se sente "masculina" e também quis modificar seu corpo.

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR (MARINGÁ, 2008).

Na sexta sessão, apresentamos conclusões de estudos contemporâneos (WEEKS, 2007; LOURO, 2007) sobre gênero, envolvendo homoafetividade¹⁵ e homofobia¹⁶. Além disso, alguns estudos mostram várias possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação e os artefatos tecnológicos tendo em vista o conceito de gênero (BRITZMAN, 2007).

¹⁵ Afetividade entre pessoas do mesmo sexo.

¹⁶ Termo utilizado para identificar o ódio ou a aversão de uma pessoa contra homossexuais ou a homossexualidade.

Ao longo da discussão, sugerimos, para a formação do grupo, alguns filmes, como: *Billy Elliot*, filme inglês produzido em 2000, que se refere a um garoto de 11 anos que sofre preconceito por querer fazer balé ao invés de boxe, como queria o pai; e *C.R.A.Z.Y.* do Canadá de 2005, que apresenta a história de um jovem que sofre preconceito por não “corresponder” ao padrão heterossexual. O filme expõe a beleza, a poesia e a loucura do espírito humano, bem como as suas contradições.

Sétima e oitava sessões

Os objetivos dos dois últimos encontros foram: repensar e ressignificar a prática pedagógica dos/as docentes com o sentido de inserir nesse processo os ganhos obtidos pelo grupo no conjunto de sessões de intervenção pedagógica; compreender o conceito de tomada de consciência e refletir sobre a possibilidade de utilizá-lo como recurso pedagógico em suas aulas sobre gênero.

A sétima sessão foi iniciada com a apresentação das propostas pedagógicas organizadas pelos trios de docentes sobre a abordagem do conceito de gênero. As propostas foram discutidas no grande grupo com a contribuição de idéias de todos os/as participantes. Após a discussão, com base na obra de Jean Piaget (1977), foi apresentado o conceito de tomada de consciência como um processo gradativo de construção e reconstrução de conceitos e práticas dos/as alunos/as. O processo de tomada de consciência favorece que o aluno e/ou a aluna expliquem e justifiquem a sua ação e o seu pensamento. A partir dessa atividade, os/as alunos/as podem refletir e criar outras possibilidades de pensar sobre o mesmo tema.

Na oitava sessão, retomamos o conceito de relações de poder retratado por Foucault (1984) e, para discuti-lo em relação ao conceito de gênero, apresentamos o curta-metragem *Boneca na mochila* (1997). O filme retrata o pânico e a incerteza de uma mãe que é chamada à escola porque encontraram uma boneca na mochila de seu filho de cinco anos de idade. O tema do filme é a sexualidade na infância e na adolescência, com destaque especial aos medos e fantasias que permeiam a questão da homossexualidade.

No capítulo que segue, serão analisados os resultados obtidos com o desenvolvimento das sessões de intervenção pedagógica aqui descritas. Pretendemos demonstrar as modificações ocorridas nos conceitos de gênero dos/as docentes e a

influência que as características da intervenção realizada pela pesquisa tiveram sobre este efeito.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta sessão, a apresentação dos dados e sua análise foram organizadas em duas partes: a parte inicial refere-se à comparação dos dados obtidos entre a primeira entrevista (anterior ao processo de intervenção pedagógica) e a segunda (após esse processo); a outra parte corresponde ao movimento conceitual dos/as docentes, ocorrido, expresso e percebido durante o processo de intervenção pedagógica sobre gênero.

4.1. PRIMEIRA E SEGUNDA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Após a leitura das respostas dos/as docentes às duas entrevistas, foi possível construir categorias que sugerem as impressões dos/as docentes em relação ao tema gênero. As suas respostas não foram consideradas como seu pensamento absoluto sobre o tema e sim manifestações apreendidas pela pesquisadora em um determinado momento. Na primeira entrevista, as reações dos/as professores/as sugeriram diferentes graus de envolvimento com o conceito de gênero e foram tais aspectos analisados no estudo. Neste sentido, apresentaram-se como manifestações que podem representar o pensamento do sujeito sobre o tema e, certamente, dependeram de sua interação com o assunto focalizado e com a entrevistadora, entre outros elementos envolvidos neste tipo de atividade de pesquisa. A segunda entrevista foi realizada com o intuito de verificar se, por meio das discussões criadas durante o processo de intervenção pedagógica, ocorreu um movimento de reorganização do conceito de gênero apresentado pelos/as professores/as. As falas dos sujeitos, após a intervenção, mostraram-se diferentes em comparação com as primeiras.

4.2. PRIMEIRA QUESTÃO

As respostas à pergunta **O que é gênero para você** foram organizadas em três categorias conceituais (Tabela 1): contexto sociocultural; sexo feminino e masculino; e não respondeu/não explicou. Na primeira entrevista, quase todos/as os/as docentes entrevistados/as (84%) responderam que gênero restringe-se à diferença biológica dos sexos como opostos. Apenas uma professora – P1(M) – (8%) apontou o contexto sociocultural como um dos elementos envolvidos nesta temática; e um professor – P9(H) – (8%) disse não saber responder a questão. Na segunda entrevista, contrariamente, a categoria que mais se destacou foi a relacionada ao contexto sociocultural: 92% afirmaram que o conceito de gênero corresponde a uma construção social e pessoal envolvida pelo contexto cultural (Tabela 1). A fala de P4(M) exemplifica as respostas dadas: “É construído socialmente, pois ele pode ser homem e gostar de outro homem, é construído socialmente, não é a característica física que determina o gênero”.

Tabela 1 – Questão 1: Comparação entre a primeira e a segunda entrevista

Categorizações conceituais	Entrevista 1	Entrevista 2
A) Contexto sociocultural	8% (1)	92% (11)
B) Sexo feminino e masculino	84% (10)	0% (0)
C) Não respondeu/ não explicou	8% (1)	8% (1)
Total	100% (12)	100% (12)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

A modificação da fala dos/as docentes parece resultar das características das sessões de intervenção pedagógica. Uma dessas características – o movimento de (des)construção dos conceitos prévios dos docentes e abertura para outros posicionamentos sobre gênero – foi citada pelos/as professores/as como a origem das modificações ocorridas em sua forma de pensar. A fala da professora P2(M) exemplifica esta situação:

P2(M) – (rsrs) Então, tá complicado, foi desconstruído né tudo aquilo que eu imaginava tá confuso e agora estou em fase de construção. Eu não aceitei bem ainda o que é, eu acho que como você já havia falado, é construído,

gênero é construído pela sociedade que é o papel da mulher, o papel do homem. Então, eu to ainda assimilando essas questões ainda.

A seguir, são explicadas, com maior detalhamento, as características de cada uma das três categorias de respostas referentes à primeira questão das entrevistas.

4.2.1. Categoria A: Contexto sociocultural

Na primeira entrevista, apenas a professora P1(M) (8%) considerou a construção do gênero relacionado ao contexto cultural e social dos indivíduos. “Mulheres sofrem questão de discriminação de gênero [...] Tudo depende do contexto de onde você está discutindo gênero”.

A fala da professora parece corresponder à idéia de Rachel Soihet (2004) para quem a sociedade contemporânea divide homens e mulheres de acordo com as regiões, os costumes, os valores, a educação e a cultura. Para a autora, não é à-toa que, durante décadas, criaram-se estratégias para sustentar a desigualdade de homens e mulheres pautada, sobretudo, na biologia e na medicalização dos corpos e da mente.

A reportagem “Pisando no ‘sexo frágil’”, na revista *Nossa História* (SOIHET, 2004 p. 17), apresenta momentos da passagem do século XIX para o século XX, nos quais as mulheres eram alvo de descrédito em suas lutas e movimentações pelo atendimento aos seus direitos garantidos legalmente. Tal descrédito era reforçado pelos discursos médicos da época. Cesare Lombroso, conceituado criminologista do século XIX, afirmava que a mulher normal teria algumas características negativas semelhantes à criança, como: exagerado ciúme, tendência à vingança e um senso moral deficiente. “De maneira geral, esses defeitos seriam neutralizados pela maternidade, frieza sexual e inteligência menor”. Nesta direção, mulheres inteligentes seriam perigosas, porque se mostrariam criminosas natas.

Supomos que afirmações como estas ainda sejam reproduzidas e naturalizadas no mundo contemporâneo por meio de brincadeiras, piadas e gestos cotidianos, resultado de conhecimentos naturalizados e absolutizados, transmitidos pelas famílias, pela mídia e pela própria instituição escolar. Em uma perspectiva oposta, uma concepção de gênero que considere a produção cultural e histórica, como aponta Louro (2007), exige reconhecer que os gêneros se “fazem” sempre com as marcas de cada cultura e contexto social. A autora complementa que as práticas de linguagem produzem sujeitos “femininos” e “masculinos” por

meio dessas “marcas”, que são gravadas na memória dos indivíduos. Essa foi a orientação predominante das respostas dos/as professores/as na segunda entrevista.

Em entrevista, após o processo de intervenção pedagógica, os/as docentes P2(M), P4(M), P6(H), P7(H) e P9(H) definiram gênero como uma construção social de homens e mulheres, que abarca também escolhas pessoais. A fala de P6(H) representa as considerações referentes a essa categoria: “A sociedade reflete na constituição do gênero, mas cada pessoa tem sua maneira própria de escolher seu próprio gênero”. Apontaram ainda que as reflexões sobre o conceito envolvem a formação de cada indivíduo em suas práticas cotidianas: P9(H) “o indivíduo traz na sua formação, no seu dia-a-dia. Isso pra mim que é o gênero”. P1(M) e P8(M) enfatizaram a formação da identidade em contato com várias instâncias sociais: P1(M) “Gênero é identidade, a identidade que a pessoa tem né, seja ela masculina ou feminina” e P8(M) “gênero eu acredito que é formado, é como o indivíduo forma a identidade dele, através da::: de conhecimento, de envolvimento com pessoas, com o meio escolar, em casa, em qualquer lugar, porque ele vai formando a identidade dele que pode ser masculina, feminina”. A formação simultânea do corpo, da sexualidade e do gênero como produto social foi destacado também pelas professoras P10(M), P11(M) e P12(M).

Ainda assim, o professor P3(H) expressou certa dúvida, confundindo gênero com sexualidade, embora demonstre ter ultrapassado o binarismo absoluto feminino e masculino: “Gênero pra mim hoje não é só a questão de homem e mulher, sexo masculino e feminino. Nos tempos que nós estamos vivendo hoje gênero é mais do que isso né, é uma orientação sexual!”. Cabe destacarmos que gênero não corresponde à orientação sexual, entretanto, apesar das confusões conceituais e diferentemente da primeira entrevista, o professor mostrou abertura a novas possibilidades em relação ao conceito de gênero.

A manifestação de outros elementos, que não predominantemente os biológicos, nas falas dos/as professores/as sugere o início de um movimento que pode continuar após a pesquisa, de reflexão sobre a construção de seus conceitos. Bell Hooks (2007, p. 118), comentando sua prática como professora, segundo nossa opinião apropriadamente, lembra que é necessário “[...] transformar consciências, dotar estudantes de modos de conhecimento que as capacitem a conhecer melhor a si mesmas e a viver no mundo mais plenamente [...]”.

4.2.2. Categoria B: Sexo feminino e masculino

Na primeira entrevista, 84% dos/as docentes – P2(M), P3(H), P4(M), P5(M), P6(H), P7(H), P8(M), P10(M), P11(M) e P12(M) – definiram gênero restringindo-o à distinção sexual: sexo masculino e feminino. Os gêneros foram considerados construções opostas com base na diferenciação do sexo feminino e masculino. Para ilustrar esta categoria, foram transcritas em sua íntegra as respostas dos/as docentes: P2(M), P3(H), P8(M) e P10(M) “Masculino e feminino”; P4(M) “Um conjunto de coisas que tem as mesmas características; um grupo de mulheres que tem suas características físicas iguais”; P5(M) “É feminino, é masculino, onde você vai definir do ser humano, se ele é do gênero masculino ou feminino”; P6(H) “Eu sou biólogo né, e, na Biologia, a gente fica um pouco confuso em relação a definir o que é sexualidade, o homem, a mulher, o macho, a fêmea. De um modo geral, é a questão da divisão dos sexos mesmo”; P7(H) “Essa questão de diferença sobre feminino e masculino que eu conheço. De estudo, eu não sei”; P11(M) “Masculino e feminino, mas tem a questão que a gente tinha abordado lá no curso né¹⁷, pode ter um determinado grupo é assim, são questões assim, o homem, a mulher, as questões aí que cada um coloca que cada um tem, por exemplo, de seu corpo”; P12(M) “Hormônios masculino e feminino”.

Guacira Louro (2000) questiona a existência de uma polarização entre os sexos, expressão de um esquema de pensamento aparentemente lógico, que dificulta a criação de outras formas de pensar sobre o tema. Como demonstra Weeks (2007, p. 63), a definição da masculinidade e feminilidade como “[...] características distintas dos homens e das mulheres biológicos” resulta em uma distinção “natural” e absoluta.

Louro (2000) acrescenta que, no contexto educacional, a manutenção desse esquema acaba por legitimar uma ordem universal baseada nas distinções biológicas, como supomos é o caso dos/as docentes entrevistados na presente pesquisa: pelo menos a metade deles respondeu claramente nesta direção. Embora apareça na escola como uma aprendizagem de “papéis” masculinos e femininos (concepção que parece se ligar a um paradigma de identidade de gênero), a autora acredita que gênero (assim como a classe ou a raça) é mais do que uma identidade aprendida, é mais do que uma aprendizagem de papéis. Sua produção ocorre por meio das instituições, símbolos, formas de organização, discursos e doutrinas

¹⁷

Diz respeito ao curso-convite já explicitado.

presentes em cada tempo e espaço social em um movimento recíproco em que as instâncias sociais são instituídas pelos gêneros e também os instituem.

Continuando sua argumentação, Louro (2000) assinala a importância da distinção estabelecida entre os conceitos de gênero e sexo para fazer frente às interpretações biologistas – que viam nas diferenças biológicas uma justificativa para as desigualdades entre homens e mulheres. Não há como negar uma estreita imbricação entre o social e o biológico, embora não deste modo, porque a construção dos gêneros é, de fato, um processo social e histórico que envolve o sexo e os corpos dos indivíduos.

Como para a maioria das pessoas, para os/as entrevistados/as, a constituição de seu sujeito “feminino” e “masculino” ocorreu a partir da linguagem e das práticas sociais transmitidas em sua formação familiar, escolar e/ou religiosa. É dessa maneira que aprenderam a ser homem e mulher e é assim, como demonstram suas respostas posteriores¹⁸, que parecem ensinar a seus alunos/as.

Na segunda entrevista, nenhum sujeito referiu-se ao conceito de gênero restrito ao sexo masculino e feminino. Notamos que o processo de intervenção pedagógica contribuiu para o repensar dos/as docentes sobre a construção social do conceito de gênero, que, até então, era enfatizada por um único viés – o biológico.

4.2.3. Categoria C: Não respondeu/ não explicou

Durante a primeira entrevista, o docente P9(H) disse: “É:::”. Não respondeu a questão e começou a ler a seguinte. Na segunda entrevista, apenas uma professora P5(M) foi classificada nesta categoria, embora com ressalva, visto que afirmou compreender que gênero é mais do que a divisão sexual: “hoje, eu vejo como gênero aonde a gente pode tá definindo como além do sexo”. Sua fala apresentou um movimento em relação a sua resposta da primeira entrevista, mas não explicou a significação do “ir além”, mesmo após solicitação durante a entrevista. Tanto P9(H) quanto P5(M) evidenciam que há ainda muito que problematizar, discutir e entender sobre o assunto, em especial no ambiente escolar, que muito influencia na formação da identidade dos indivíduos.

¹⁸

Afirmações manifestadas nas entrevistas individuais e durante as sessões de intervenção pedagógica.

4.3. SEGUNDA QUESTÃO

As respostas à segunda questão da primeira e segunda entrevista, **Gênero, sexualidade e corpo têm alguma relação? Qual? Explique.**, foram organizadas em três categorias conceituais: relação sociocultural, relação biológica e não explicou. Na primeira entrevista, os dados sugerem uma visão restrita do conceito de gênero e, posteriormente, um movimento de ampliação desse conceito, abarcando aspectos sociais e culturais. Na verdade, entre as duas entrevistas, há uma inversão de resultados.

Tabela 2 – Questão 2: Comparação entre a primeira e a segunda entrevista

Possíveis Categorizações	Entrevista 1	Entrevista 2
A) Relação sociocultural	17% (2)	92% (11)
B) Relação biológica	75% (9)	0% (0)
C) Não respondeu/não explicou	8% (1)	8% (1)
Total	100% (12)	100% (12)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

Na primeira entrevista, apesar de 17% dos/as entrevistados/as considerarem a existência desta relação e justificá-la por razões sociais e culturais, 84% manifestaram que gênero, sexualidade e corpo são conceitos que combinam entre si pautados/as em uma concepção biologista. Isso significa que o homem tem corpo masculino e sua sexualidade “deve” ser masculina, o mesmo “deve” ocorrer com o corpo e a sexualidade da mulher. As respostas da maioria dos/as docentes correspondem às afirmações de Louro (2007, p. 11), segundo as quais a sexualidade é algo que mulheres e homens acreditam possuir “naturalmente”, idéia sustentada pela hipótese de que todos vivem seus corpos da mesma forma. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”.

Na segunda entrevista, os resultados foram inversos: 92% dos/as docentes afirmaram existir esta relação e apresentaram justificativas sociais, ainda que incipientes e incompletas:

P2(M) – ::: rsrsrs sexualidade e corpo, não! Porque de repente, ele tem um corpo feminino e age, tem ações, atitudes masculinas, pensa e age como masculino. Então a opção sexual dele não é a mesma de acordo com o corpo

dele ou corpo dela, então, acho que em alguns casos não! Não tem relação. porque gênero no caso, masculino e feminino, as ações, tanto o masculino como o feminino pode ter várias atitudes, independente, se isso é coisa de mulher, ou isso é coisa de homem! Nós podemos fazer tudo, o comportamento que não são específicos, não quer dizer que um comportamento é específico do homem ou da mulher, o homem pode lavar a roupa, isso é muito bom (risos) e da mesma forma a mulher sai de casa, trabalha, os dois podem fazer as mesmas ações sem “ah isso aí é coisa prá homem! Ou prá mulher também!”.

P2(M), mesmo considerando as várias possibilidades de ser homem e mulher, independente das características femininas e masculinas, ainda trata a questão da orientação sexual como opção sexual¹⁹. Porém o conceito de gênero já foi repensado a partir de novas possibilidades de comportamento de homens e mulheres.

4.3.1. Categoria A: Sim, uma relação sociocultural

Em relação à primeira entrevista, as respostas de P1(M) e P6(H) indicam a existência de aspectos culturais que envolvem o conceito de gênero, corpo e sexualidade. P1(M) comentou a importância dos valores e do contexto na formação de homens e mulheres; P6(H), a exploração do culto ao corpo e à beleza. Para a primeira professora, o conceito de gênero envolve a tradição, os valores, a crença, e a própria educação dos indivíduos, como mostra seu depoimento:

P1(M) – Eu acredito que tudo tem relação. Gênero é dependendo da questão cultural, que difere muito de como os homens são criados, de como as mulheres são criadas. A sexualidade então e o corpo, a gente vê diferenças, almas femininas em corpos masculinos, ou corpos masculinos em almas femininas né, então é tudo muito relativo, ao mesmo tempo em que tudo está muito relacionado.

Sua fala lembra a dimensão cultural e social do gênero que, segundo Louro (1997, 2000, 2007), é fundamental para a distinção entre gênero, corpo, sexo e sexualidade. Gênero, sexualidade e corpo são considerados construtos humanos e, portanto, culturais. Os estudos de gênero consideram a construção da feminilidade e masculinidade. No corpo, a natureza biológica se transforma em função do contexto histórico e social; enquanto a sexualidade define a orientação sexual do indivíduo que pode ser heterossexual, homossexual ou

¹⁹

Ver Louro (2007, p. 28-30)

bissexual. O sexo refere-se aos atributos biológicos de reprodução, que definem os seres como homem ou mulher.

Gênero e sexualidade – deduzidos de uma “base natural” dos indivíduos – são atributos que se inscrevem e se expressam nos corpos mediante as artimanhas e os artifícios da cultura. Ainda assim, não são definições seguras e estáveis, mas históricas. Isso quer dizer que os corpos não são “lidos” ou “compreendidos” do mesmo modo em qualquer tempo ou lugar, nem que seja atribuído valor semelhante às mesmas características corporais em culturas distintas.

O professor P6(H) relaciona os conceitos de gênero e sexualidade ao culto ao corpo, ou seja, a uma cultura que produz e valoriza corpos “perfeitos”.

P6(H) – Bem, eu acho que tirando a parte biológica, como a gente pensa::: Na parte biológica, entre eles (rsrs), a gente pensa que tem toda essa questão, o corpo, um culto ao corpo, o corpo a promover a sexualidade, a representação de um corpo bonito. Muitas crianças vêem o corpo, meninos com 12, 13 anos de idade, na puberdade, pensam assim “é a hora da sexualidade!”. [...] Eu acho que a relação é muito grande, o corpo, o culto ao corpo, uma forma de chamar a atenção, o belo que desperta a sexualidade. O jovem, o corpo tudo isso tem a ver com sexualidade na sociedade.

A fala deste professor vai ao encontro das representações sociais do homem e da mulher presentes nos meios midiáticos, que olham e exibem o corpo pela sua sensualidade. Louro (2000) destaca que essas representações convertem a imagem da beleza e da sedução em um ícone da sociedade de consumo. Ser bela ou belo é ser, necessariamente, atraente e sensual para o “outro”. Tornar-se mais atraente ao olhar do outro é tanto uma condição como um anseio que está impresso nos detalhes do corpo de cada indivíduo. Finalmente, levando em conta o referencial teórico da pesquisa, supomos que as posições de P1(M) e P6(H) mostram-se abertas a levar para a escola uma visão menos preconceituosa e excludente do conceito de gênero.

Na segunda entrevista, 92% dos/as docentes abordaram a representação social desses conceitos, bem como questões relativas a sentimentos e sensações envolvidos no processo de construção. P7(H) – “A questão da sexualidade que a gente vê que tem toda a questão de sentimentos e sensações que, também não era muito claro pra mim, e ainda não está muito claro ainda, mas já deu uma melhorada”. É evidente que professores e professoras não deixaram de considerar a relação biológica existente entre gênero, corpo e sexualidade, no

entanto, passaram a contemplar em suas falas essa relação como uma construção social e temporária: P6(H) “Acho que estão ligadas, porque como faz parte a representação social do papel de gênero, corpo faz parte, também tem uma representação pela questão do padrão de beleza e a sexualidade [...]”.

Embora as falas dos/as docentes, em geral, tenham se modificado e apresentado outras possibilidades de compreensão de gênero, sexualidade e corpo, ainda apresentaram confusões, resistência e conflitos:

P8(M) [...] Só que depois do curso eu tive assim um outro olhar pra eles (refere-se a quem foge ao padrão hegemônico). Antes era só assim “ai que safadeza!” Era assim bem preconceituoso, claro que agora eu não (rsrs) aceito totalmente! Mas, não olho mais com esse olhar, [...] daí você já pensa, de repente não quer essa vida, sofre muito, como a P5(M) falava, eu não tinha esse pensamento não! Era preconceituosa mesmo e não pensava no lado deles não!

Ao comparar as respostas da primeira com a segunda entrevista sobre a conceituação de gênero, notamos um percurso em direção à compreensão do conceito em seu contexto social e cultural. Para P3(H), a relação entre gênero, sexualidade e corpo existe e, ao mesmo tempo, não existe, porque “de repente a pessoa pode nascer, como eu acabei de dizer, no corpo masculino, mas a sexualidade dele puxa assim mais para o feminino”. Na sequência, a professora P4(M) parece concordar com o professor em sua fala:

P4(M) – O gênero é essa construção social, do ser que não é uma coisa, diferente do corpo que é físico, nasce com pênis, ele é homem, é físico, o corpo. Então na verdade não tem relação, não quer dizer que porque ele nasceu com um pênis que ele vai ser homem, porque é cultural é construído socialmente. Ele pode ter pênis e gostar de homem, então, tem relação, mas não determina.

Apesar de P3(H) e P4(M) levantarem uma gama de interpretações inexistentes na primeira entrevista, na segunda, persistiram confusões conceituais em suas verbalizações: O que P3(H) quer dizer com “a sexualidade dele puxa assim mais para o feminino”? P4(M), em sua resposta, em um primeiro momento separou a questão biológica da social, evidenciou contradição quando afirmou que, se “nasce com pênis, ele é homem” e, na sequência, “não quer dizer que porque ele nasceu com um pênis que ele vai ser homem, porque é cultural”, como se fossem duas questões distintas.

De acordo com Louro (2000), ao resgatar a aliança história-biologia em uma historicização do biológico, seria possível pensar, por exemplo, nas profundas modificações nos hábitos alimentares, nas condições de vida ou em aparatos tecnológicos que, ao serem incorporados no cotidiano das pessoas, alteraram algumas de suas características, como a duração média de vida, o envelhecimento, a capacidade motora, a força muscular, a forma de geração de filhos, etc. Um dos caminhos apontados pela autora seria, então, evitar a polarização social/natural, compreendendo que o gênero possui uma dimensão e expressão tanto social quanto biológica.

4.3.2. Categoria B: Sim, uma relação biológica

Na primeira entrevista, a maioria dos entrevistados (75%) afirmou que, se o corpo é masculino, o gênero e a sexualidade também “devem” sê-lo. Para esses sujeitos, gênero se refere à identidade biológica da pessoa, e tanto o homem como a mulher devem cumprir as regras sociais consideradas “naturais” no que se refere ao seu próprio corpo e ao do outro. A seguir, a fala de P4(M), que representa essa categoria:

P4(M) – A questão da sexualidade e o gênero masculino e feminino e daí o corpo tem tudo a ver com isso. Por exemplo, se é do gênero feminino tem a diferença do corpo né, daí é diferente do homem, acho que é isso (risos), mas tem relação.

Como salienta Louro (2000), a dificuldade em distinguir corpo, sexualidade e gênero expressa a dificuldade em definir onde termina a natureza e onde começa a cultura na formação humana. Por tudo isso, é imprescindível admitir que os corpos “são” aquilo que “são” em um determinado momento e lugar em razão de sua estreita vinculação com a cultura: linguagem, signos, convenções e tecnologias usadas para referi-los. O corpo “fala” por meio desses códigos, adornos, cheiros e gestos, que podem ser “lidos” dentro do contexto cultural em que está inserido.

A professora P2(M), por exemplo, pretendeu fazer uma relação entre gênero e sexualidade ao considerar o conceito de homossexualidade como uma manifestação da sexualidade dos indivíduos. Porém, ao considerar os homossexuais como um gênero, demonstrou confundir os conceitos de gênero e sexualidade, como evidencia sua fala, “:::

hum, não sei, é que no caso têm os homossexuais, é um gênero e tem relação com a sexualidade”.

Com base nas colocações de Louro (1997), a distinção entre corpo, sexualidade e gênero, por parte dos/as docentes, depende de um distanciamento conceitual do que parece natural. O que é natural e normal? Os corpos são apenas biológicos? Afinal, nascer com pênis ou com vulva faz alguém ser "masculino" ou "feminino"? Para a autora, a resposta é não, apesar de que essa posição se baseia

[...] em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se "enquadrem" dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios (LOURO, 1997, p. 76).

Depoimentos de alguns/mas professores/as expressaram suas dúvidas e inquietações sobre o tema fazendo supor a existência de certa instabilidade em seus conceitos de gênero, sexualidade e corpo. Compartilhando a posição de Louro (1997), essas manifestações são fundamentais para a abertura de novas possibilidades de ser do homem e da mulher. Esse é o caso da professora P5(M), que mostrou contradições em sua fala. Afirmou que “não, não vejo uma diferença. A gente sabe que tem, que existe, mas pra mim ao meu ver, não!”. Ao mesmo tempo em que acredita na existência de uma diferença entre os conceitos de gênero, corpo e sexualidade, afirma, contudo, que em sua concepção não há. Confunde um pouco mais sua resposta ao manifestar que é preciso deixar claro aos alunos “o que é menino e o que é menina”:

P5(M) – Eu acho que não, porque a gente tem que tratar diferentemente a menina e o menino dentro de sala de aula, querendo ou não. Eu tento, não definir isso, porque os dois são meus alunos independente de ser do sexo, masculino ou feminino. Não vejo uma diferença dos dois, pra mim eu vou tratar igual.

FF – Você poderia explicar melhor as relações entre gênero, sexualidade e corpo?

P5(M) – É aquilo, você precisa trabalhar esse lado, principalmente 5ª série que vai tá aflorando, então você vai ter que definir isso perante os alunos, você vai ter que saber tem que ter, como se diz, um “gingado” de poder definir, mas é aquilo, na hora de passar pra eles você tem que deixar consciente “olha você é menino! Olha você é menina!”.

A preocupação da professora P5(M) em “tratar diferente” meninos e meninas sugere, de um lado, questionamento aos padrões e, de outro, perpetuação da desigualdade. Sua resposta sugere novamente dúvida e, talvez, abertura para discussões sobre o gênero no âmbito escolar.

P7(H) e P12(M) responderam a questão centrando-se em sua disciplina – Educação Física – e ressaltaram a relevância do movimento e domínio do corpo. Ambos compreenderam que há relação entre os três aspectos, mas não conseguiram verbalizar essa diferença. P7(H) afirmou que “tem relação e tem diferença, porque gênero já foi falado a questão do masculino e feminino. Sexualidade tem a ver bastante na questão das crianças, tem uns que são muito aflorados e a questão do corpo né, pelo o que eu conheço, é o nosso objeto de estudo [...]”. P12(M) relacionou as consequências da falta do domínio do corpo e, ao mesmo tempo, lembrou que o fato de as crianças se tocarem revela que estão descobrindo o seu corpo, e não está diretamente relacionado a uma questão sexual.

Na segunda entrevista, nenhum dos sujeitos se referiu à relação gênero entre sexualidade e corpo como biológica. Durante os encontros de intervenção, essas questões foram ressaltadas, e que, embora haja a relação biológica, ela não é a única, porque há uma variedade de fatores que relacionam esses conceitos em diversas dimensões.

4.3.3. Categoria C: Não respondeu/ não explicou

Na primeira entrevista, a professora P11(M) afirmou existir uma relação entre os conceitos, mas não a explicou. Mostrou-se com poucas condições de falar sobre o assunto em razão de sua educação “muito rígida”, que não permitia tocar em certos assuntos: “Eu pensei assim que você ia falar no geral, das minhas dúvidas, o que eu tenho, eu me deparando em casa na educação que eu tive em casa::: foi uma educação muito rígida [...] fica subentendido, que as pessoas não podem falar às claras”.

P11(M) – Com relação ao corpo, o sexo tudo isso, fica meio assim pra mim, fica difícil eu me deparo numa situação difícil, às vezes na minha casa, na escola, é difícil. [...] eu sinto assim, que eu tenho muita dificuldade falando sobre esses assuntos, falando sobre sexo, assim na brincadeira é uma coisa, agora o meu particular tá conversando sobre isso eu acho muito estranho porque eu tive essa educação e essa educação foi meio reprimida né [...].

Na segunda entrevista, mais uma vez P5(M) não respondeu a questão, centrando-se nas considerações de que “[...] referente à sexualidade, não tem como confundir um menino com uma menina, cada um desenvolve o seu, mas de uma maneira diferente”. Nota-se uma confusão conceitual entre sexo e sexualidade. Mesmo após a solicitação de explicações sobre a relação, ela continua “As meninas, assim, eu vejo assim, às vezes elas desenvolvem mais rápido a sexualidade, elas estão mais a frente do que os meninos”.

4.4. TERCEIRA QUESTÃO

A terceira questão foi realizada com base em um excerto que abordava uma variedade de intervenções cirúrgicas no corpo de uma modelo. Objetivamos levantar as impressões dos/as docentes sobre as mudanças históricas, sociais, culturais e tecnológicas que permitem mulheres e homens assumirem outras identidades. **Questão 3: Comente a seguinte notícia:**

No centenário da imigração japonesa, a modelo Ângela Bismarchi [...] desfila de hoje para amanhã com olhos puxados no bisturi [...] Essa é a 42ª cirurgia estética de Ângela [...] Ela quer tirar o recorde da americana Cindy Jackson, que passou por 47 intervenções (MANIR, 2008, p. J5).

As respostas dos/as docentes, – primeira e segunda entrevista – foram agrupadas em três conjuntos de categorias relacionados à identidade e padrão de beleza: problema de identidade, padrão de beleza inscrito no corpo e identidades possíveis. Consideramos que o intervir no corpo não é uma função apenas biológica, refere-se ao que cada um espera desse corpo, bem como sua utilização e consumo.

Tabela 3 – Questão 3: Comparação entre a primeira e a segunda entrevista

Possíveis Categorizações	Entrevista 1	Entrevista 2
A) Problema de identidade	25% (3)	8% (1)
B) Padrão de beleza inscrito no corpo	58% (7)	42% (5)
C) Identidades possíveis	17% (2)	50% (6)
Total	100% (12)	100% (12)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

Em suas respostas à primeira entrevista, os/as docentes consideraram o corpo um padrão produzido pela sociedade, mas não abordaram a formação da identidade de gênero, sexualidade e corpo que criam significados e podem se constituir em “marcas” que se manifestam em modos de ser, alteram e definem o sujeito – homem, mulher, branco, negro, magro, gordo, heterossexual, homossexual. Tais “marcas”, que valem mais ou menos de acordo com a cultura, revelam a posição social de cada um, sobretudo no contexto escolar, que produz formas de ser menino e ser menina.

De acordo com Louro (2007), a determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura remete-se à aparência de seus corpos. No percurso histórico, os sujeitos vêm sendo observados, classificados, nomeados e definidos pelas “marcas” que são atribuídas aos seus corpos. Neste sentido, a aparência se produz como uma representação cultural: “tronco malhado, peitudo e bundudo que dominam os desfiles” (MANIR, 2008). A mesma reportagem, de onde foi retirado o excerto em questão, salienta que “Danielle Souza foi representar a natureza da mulher brasileira”. A mulher que não tem esse corpo parece não possuir uma “identidade brasileira”, não se encaixa nos padrões de gênero e corpo “femininos”. O que seria então a identidade da mulher brasileira? Qual a identidade representada pelos/as professores/as em relação às intervenções realizadas no corpo da modelo?

4.4.1. Categoria A: Problema de identidade

Um quarto dos docentes (25%) respondeu a terceira questão, na primeira entrevista, associando as intervenções cirúrgicas que a atriz realizou em si mesma como um problema de identidade. P1(M), por exemplo, ressaltou que há uma busca de identidade que envolve questões psicológicas e sociais em uma espécie de neurose: “A procura da identidade é muito forte. Essa Ângela tem um sério problema de identidade com ela mesma, então é mais uma questão psicológica”. Para P5(M), a modelo é louca, já que algumas cirurgias são aceitáveis, mas nessa condição não. Já P8(M) acredita que a modelo só pensa nela mesma, que é uma pessoa vazia. As críticas relacionadas às intervenções no corpo da modelo se remetem a princípios básicos da identidade que caracterizam os sujeitos de forma positiva ou negativa. A forma positiva condiz com o que “eu sou” e a negativa com o que o “outro é”. É preciso que

as pessoas atentem quando ocorre essa divisão – “o que eu sou” e “o que o outro é” –, porque, geralmente, o “outro” é visto como inferior ao “eu”.

As considerações das três professoras correspondem aos comentários do psicanalista Jorge Forbes (MANIR, 2008, p. J5), apresentados na própria notícia da qual foi retirado o excerto. Para ele, o caso de Ângela evidencia um excesso cometido contra o próprio corpo: “quando alguém intervém no corpo de forma leviana quebra o pacto social”. O psicanalista complementa que, até há pouco tempo, existiam limites para essas intervenções, as pessoas temiam que, se mexessem demais no corpo, poderiam morrer, o que foi superado com a contribuição da tecnologia. A não-aceitação das mudanças como quebra desse pacto social é percebida pelo comentário a seguir: P5(M) “Eu li. Olha eu tenho pra comentar que ela é louca! Eu não gostaria de ficar passando:: quem não quer, pela estética, ser, melhorar algo né? Mas, várias, eu acho que é loucura [...]”.

Embora a identidade atual possa ser considerada múltipla, para Forbes (MANIR, 2008), a reação das pessoas diante das intervenções da modelo é de negação, porque, se, por um lado, Bismarchi (a modelo referente ao excerto) diz que o corpo pertence a ela, o povo entende que pertence à humanidade, demonstrando que submeter-se a riscos de infecção para modificar a aparência por tempo provisório é colocar em risco a sua sobrevivência.

Ainda na mesma notícia, o antropólogo Francês David Lê Breton (MANIR, 2008, p. J4) salienta que não há nada de patológico nas várias intervenções no corpo, e sim o simples desejo de a pessoa criar uma identidade, tornando-se dona de si mesma: “nem o corpo, nem o sexo, nem a orientação sexual são vistos hoje como essências, mas como construções pessoais revogáveis”.

Na segunda entrevista, apenas uma professora (8%) considerou as intervenções realizadas no corpo da modelo um problema de identidade: P12(M) “Tem vários tipos de obsessão, no caso aí é estético e às vezes é prá ficar uma coisa bonita e fica feio. Acho que é falta de Deus isso, a vida é tão simples, basta viver”. Em relação à primeira entrevista, o problema de identidade restringiu-se às questões psicológicas (25%).

Para Louro (2000), a instabilidade dos corpos e as possibilidades de experimentá-los podem ser compreendidas como eventos da sociedade contemporânea. As mudanças ocorridas em relação às identidades de gênero e sexuais, atualmente, já não são mais objeto de espanto, tornaram-se questões que não merecem mais a manchete dos jornais de escândalos. Ao desafiar normas regulatórias dos gêneros, do corpo e da sexualidade e ao ousarem afirmar-

se como “sujeitos mutantes”, enfrentam o pensamento hegemônico e vivem seus corpos da forma que acreditam ser melhor para si.

Ao encontro deste ponto de vista, supomos que o que está em pauta não é a quantidade de intervenções que alguém faz ou deixa de fazer em seu corpo, mas a liberdade de cada sujeito vivenciar seu corpo da forma que acha viável, que se sinta melhor, sem ser condenado a ter problemas de identidade por romper com o pacto social. Evidentemente, cabe questionar até que ponto o sentir-se melhor está associado à necessidade criada pela sociedade sobre o ser e o fazer de cada sujeito, por isso a relevância de conhecer os mecanismos e relações de poder que criam estratégias para legitimar conceitos padrões de corpo, gênero e sexualidade.

4.4.2. Categoria B: Padrão de beleza inscrito no corpo

Durante a primeira entrevista, um grupo maior de professores/as (58%) afirmou que o padrão de beleza está inscrito no corpo, ou seja, há uma expectativa social em relação aos corpos de homens e mulheres, há também modos específicos de gastar o dinheiro, ingerir bebidas, intervir no corpo, dentre outras atividades.

P6(H) – Você ser belo hoje é um critério prá ser “feliz”. Isso ocorre também com o homem, culto ao corpo, mas a mulher tem muito mais, o natural dela, padrão de beleza que ela carrega. O homem, por exemplo, prefere uma mulher mais cheinha, com curvas. A noção, o padrão de beleza que o homem tem não é a mulher modelo. Eu acho absurdo.

P3(H) – [...] a pessoa não se aceita como ela é e não se aceita e sempre acha que o outro é mais belo então ela quer ficar sempre parecendo com o outro, o que parece é uma disputa mesmo, tipo “eu quero ser a Cindy Jackson daqui”, chamar a atenção! Muitas mulheres têm essa necessidade né, essa carência, falta de atenção e de afetividade.

Embora P6(H) tenha afirmado que homens também mudam seus corpos, parece concordar com P3(H) de que é uma necessidade quase que exclusiva da mulher que deseja chamar a atenção do “outro”. É como se o padrão de beleza estivesse mais inscrito no corpo da mulher do que do homem, como se a mulher tivesse uma necessidade maior de mudança por apresentar maior carência e afetividade.

Neste sentido, a fala de P3(H) é uma representação do que ele acredita ser mulher ao reafirmar os ideais e valores que acredita serem “verdades”. Da mesma forma, P6(H) acredita

ser natural a busca da perfeição por parte da mulher, os discursos sociais contribuem para a não discussão e percepção de dispositivos de poder que fabricam os corpos, os gêneros e as sexualidades e criam discursos para legitimar onde devem ficar.

Ao encontro das falas desses professores, é frequente encontrar, em jornais e revistas, explicações científicas baseadas no funcionamento do cérebro ou dos hormônios que seria distinto em cada sexo. Na revista *Veja*, em reportagem “especial” feita por Daniela Pinheiro (2005), destaca-se: “Por que nelas o QI alto atrapalha o casamento e nos homens ajuda?”, explicitando ainda teste para perceber se o cérebro é mais feminino ou masculino, ou ainda em que áreas homens são melhores que mulheres e vice-versa.

Notamos que muitas dessas explicações buscam encobrir o longo processo de socialização que dividiu os gêneros como sexos diferentes, pólos distintos. No cotidiano, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. No entanto, as concepções das pessoas são construções sociais e culturais, baseadas em suas crenças e valores, geralmente determinados pelo seu grupo social, como salienta o autor a seguir:

Hoje estamos mais inclinados a falar sobre a importância dos hormônios e genes na moldagem de nosso comportamento [...]. Mas é isso mesmo? Há agora uma vasta literatura sugerindo, ao contrário, que a sexualidade é, na verdade, ‘uma construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas (WEEKS, 2007, p. 40).

Alguns professores/as relacionaram a conduta de Ângela como uma necessidade imposta pela mídia e pelo mercado para que a modelo se mantivesse por mais tempo neste meio. Para P3(H), por exemplo, “uma pessoa como a Ângela Bismarchi quer estar sempre na mídia e, aí, faz de tudo pra se aparecer, pra mudar o corpo, pra ficar mais bela, essa coisa da moda [...]”. Sua fala representa a beleza inscrita no corpo com base no que a mídia afirma ser belo. P10(M) concorda ao afirmar que “é um apelo, a idéia que se coloca de beleza. Conseguir um recorde pra ficar na mídia, sem pensar nas consequências”. Outros professores/as evidenciaram essas relações em suas repostas, abaixo assinaladas:

P2(M) – Pro mercado consumidor, no caso ela é modelo, então pra ela, ela vai ganhar dinheiro, quanto mais perfeita ela estiver, no modelo padrão de

beleza da nossa sociedade, mais ela vai lucrar em cima disso. Ela visa o lucro dentro da nossa sociedade.

P9(H) – A aparência, a questão física, de que hoje as pessoas elas tendem a buscar a questão da perfeição. Por que as gordinhas não têm um espaço no mercado de trabalho? Podemos considerar que a sociedade e a mídia colocam como o que é o certo, beleza tem que vir a qualquer preço.

As afirmações dos/as professores/as podem ser compreendidas a partir das colocações de Louro (2007) sobre as pedagogias culturais. Conforme a autora, o corpo é construído como um “projeto”. O corpo é marcado por investimentos e intervenções realizados no decorrer da vida de cada sujeito, de forma continuada e permanente, para corresponder aos desejos e anseios pessoais.

Estes processos estão articulados aos numerosos discursos que circulam na sociedade e que podem ser entendidos como pedagogias voltadas à produção dos corpos. Neste caso, a maioria dos entrevistados (58%) na primeira entrevista, referiu-se às intervenções realizadas no corpo da modelo como resultado do que supõe o discurso midiático sobre o que “deve” ser a identidade do homem e da mulher inscrita e representada pelo corpo, e em concordância com as afirmações de Louro (2007) sobre a influência das pedagogias na vida social.

Na segunda entrevista, 42% dos/as docentes afirmaram que as intervenções realizadas no corpo da modelo condizem com um padrão de beleza que está inscrito no corpo por instâncias sociais como a mídia. P2(M) “O corpo dela é o mesmo trabalho dela, então ela quer, ela tem que ta dentro dos padrões de beleza”. Nesta categoria, as falas representaram a expectativa das pessoas em corresponderem ao corpo ideal exposto pelas instâncias sociais como um padrão de beleza. Para esses/as docentes, o corpo pode ser percebido como um projeto ao qual se inscreve discurso e valor.

As pedagogias normativas de gênero e sexualidade, de acordo com Louro (2007), buscam ser convergentes ou homogêneas. Contudo, os sujeitos são alvos de pedagogias contraditórias, o que torna cada vez mais problemática a pretensão de assumir os corpos como naturais, estáveis e definidos.

4.4.3. Categoria C: Identidades possíveis

Apenas P7(H) e P11(M) (17%) consideraram as intervenções realizadas no corpo da modelo como uma identidade possível, como uma escolha pessoal para sentir-se melhor. Os

sujeitos apontaram que a modelo, assim como qualquer outro ser humano, tem o direito de viver o seu corpo da maneira que considera viável. Todavia P7(H), mesmo considerando esse direito, deixa evidente que não concorda com a postura da modelo, enquanto P11(M) afirma que cada pessoa tem que tentar de todas as formas possíveis ficar melhor para sentir-se bem e que, se tivesse condições, também o faria. P7(H) – “Ela tá no direito dela, de mexer no corpo dela, agora 42 vezes é sinal de que ela não tá muito contente com o que ela tem né, mas eu não ligo muito prá essa questão de estética né, ajuda, mas não é o primordial, não é o principal”.

P11(M) – Prá mim é uma notícia comum, comum assim, têm muitas pessoas fazendo cirurgias, querendo mudar sua estética ou de homem pra mulher, de mulher pra homem, tem essa questão. [...] eu vejo assim que cada um se acha que tem que fazer prá ficar melhor::: prá ela ou prá ele, tem que tentar e tentar de todas as formas. Se eu tivesse condições de fazer alguma coisa eu faria também, é isso que eu entendi aqui.

Na segunda entrevista, as falas dos sujeitos expressaram um movimento maior de reflexão sobre as intervenções no corpo da modelo como uma identidade possível. Metade dos/as docentes comentou que todos fazem mudanças em seus corpos, seus cabelos, seus modos, seus costumes e que isso depende do contexto social em que cada pessoa vive. A fala de P1(M) exprime esta tendência:

Mas, nós temos esses conflitos, eu vivo mudando a cor do meu cabelo, é::: a gente muda aquilo que pode mudar, eu acho até que se eu tivesse recurso financeiro também eu iria mudar algumas coisas no meu corpo. Eu acho que ninguém tá satisfeito, eu acho que faz parte da nossa, eu não diria formação, eu acho que é do próprio ser humano procurar melhorar, estar melhor com sua satisfação pessoal.

Supomos, no entanto, que há ainda a questionar: **Seria uma escolha pessoal da modelo fazer tantas intervenções em seu corpo? Seria o corpo moldado uma exigência externa, muito mais social do que pessoal?** Além da necessidade de discussão sobre as formas possíveis de viver o gênero, a sexualidade e o corpo, é preciso antes a discussão sobre a identidade, o conhecer a si mesmo, saber as intenções das escolhas. Afinal, homens e mulheres em suas diversas maneiras de viverem seus corpos e sua sexualidade influenciam e são influenciados por discursos sociais, econômicos e políticos que compõem sua formação.

4.5. QUARTA QUESTÃO

Com esta questão, também um excerto, objetivamos verificar a opinião dos sujeitos acerca dos papéis construídos histórica e culturalmente sobre os gêneros e fomentar discussões sobre essas relações com base em um contexto de “dominação masculina” e silenciamento das mulheres. **Questão 4: O que você pode comentar sobre o seguinte excerto?**

A mulher existe primeiro pelo olhar do homem, que a deseja submissa, fina, delicada, magra. Não à toa elas criticam as regiões de seu corpo que percebem como grandes demais, enquanto eles, ao contrário, se irritam com as partes que consideram pequenas (MANIR, 2008, p. J4).

As respostas dos/as docentes a esta questão foram agrupadas em três categorias: gênero e dominação, gênero e resistência, e gênero e escolha. A maioria dos/as docentes (58%) discordou das colocações do excerto considerando que as relações entre homens e mulheres são “normas” construídas que, portanto, podem ser questionadas.

Tabela 4 – Questão 4: Comparação entre a primeira e a segunda entrevista

Possíveis Categorizações	Entrevista 1	Entrevista 2
A) Gênero e dominação	33% (4)	8% (1)
B) Gênero e resistência	58% (7)	67% (8)
C) Gênero e escolha	8% (1)	25% (3)
Total	100% (12)	100% (12)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

Também retirado de O Estado de São Paulo (MANIR, 2008), o excerto trata do padrão de beleza da mulher brasileira em destaque na mídia. Gilberto Freyre (1986, p.65) descreve o modelo de mulher brasileira, cintura afunilada, “bunda grande e peitos pequenos”, em uma época em que não contava com as técnicas médicas atuais para modificação dos corpos. De acordo com o autor, “a mulher de formas mais salientes tende a ser considerada a mais ortodoxamente feminina”. Atualmente, o ideal da mulher brasileira se modificou e envolve seios grandes o que, para Louro (2000), confirma a provisoriedade das representações sociais

do corpo e, em parte, corresponde ao posicionamento dos/as docentes sobre a construção histórica desses conceitos.

A notícia do jornal traz ainda algumas indagações “O que é beleza genérica? Por que a beleza genérica precisa ser magra?”. Manir (2008) recorre a Pierre Bourdieu para explicitar que o desejo pela “bunda” da mulher, como sinal preponderante de natureza, sexualidade, animalidade, inferioridade, é uma produção cultural. O olhar da mulher dirige-se ao tórax dos homens, o “peitoral malhado”, estereótipos que reforçam posturas preconceituosas de homens e mulheres e influenciam a identidade de gênero: mulher sensível e frágil, homem insensível e forte.

4.5.1. Categoria A: Gênero e dominação

suposição de que a tradição é algo “normal”, que é ou poderia ser seguida. Tais considerações sustentam o discurso biologista de que o homem é provedor, mais forte do que a mulher e, portanto, tem domínio sobre sua identidade.

P3(H) – A primeira parte é verdade né, o homem realmente, todo homem sonha com uma mulher submissa, fina, delicada, magra não, a parte magra não é importante, mas essa parte da mulher submissa, fina e delicada o homem busca né, até pela formação do homem, por exemplo, ele tem uma mãe, principalmente o homem mais maduro assim como eu né. Ele foi criado naquele estilo da mulher submissa, da “Amélia” que a gente fala né, aquela mulher que cuida da casa, da roupa, comidinha, tudo no jeito, é uma pessoa delicada fina, que não fala alto, que não roda a baiana.

A fala do docente P3(H) confirma padrões sociais e culturais exigidos de forma diferente para homens e mulheres. Continua:

P3(H) – E hoje é difícil achar isso nem::: com essa liberação feminina, as mulheres, elas não aceitam ser submissas. E essa submissão que o homem quer não é escrava:: e as mulheres não entendem isso. É aquela mulher carinhosa, essas mulheres geralmente são mais amadas até pelos maridos, mais respeitada, aquela mulher carinhosa, submissão é que nem carinho, E elas também, elas nunca estão contentes com seu corpo né, algumas acham algumas partes do corpo ela acham grande demais, mas também se acham pequenos demais têm que colocar silicone [...].

Para P3(H), a mulher “quer” estar sempre bonita para corresponder às expectativas do homem e, ao mesmo tempo, o homem deseja a mulher que se enquadre neste perfil e também quer corresponder à norma: “quer ser forte e viril”. Com esta posição, P2(M) e P10(M) parecem concordar ao afirmarem que “toda mulher quer estar dentro dos padrões de beleza que agrada aos homens”. Ou mesmo a fala de P5(M), que descreve a mulher como submissa a esse olhar do homem, como uma questão social, que, no entanto, parece estática.

P5(M) – Ela quer se preparar para o olhar do homem, então ele vai achar que ela tem que ser submissa tem que ser delicada, magra, não só na estética, mas uma questão de, do homem se prevalecer dessas coisas, de estar perante a mulher como dominando.

A esse respeito Silva, T. T. (2007) salienta que movimentos revolucionários questionaram alguns padrões de conduta e nem sempre obtiveram vitória, no entanto, sem dúvida, possibilitaram muitas conquistas, sobretudo em relação aos direitos das mulheres. Refletir sobre essas questões nos permite perceber que a construção das relações de gênero não é estática, mesmo em um contexto em que havia uma maior “dominação masculina”.

Na segunda entrevista, em contrapartida ao ocorrido na primeira, apenas P3(H) manteve-se na mesma categoria conceitual. Em sua resposta a este excerto, não considerou o movimento de resistência e de escolhas ante os contextos e afirmou que as mulheres procuram seguir um padrão de beleza para agradar os homens e outras mulheres também: “Ela quer se parecer bonita para as outras mulheres e também para os homens [...]. E ela idealiza, imagina o que o homem acha bonito, então ela imagina ‘o homem gosta de mulher que tenha seios fartos, então tenho que colocar seios fartos’”. Ainda que o discurso de P3(H) não suponha a naturalização das relações de gênero, não apresenta resistência à dominação masculina em sua fala.

4.5.2. Categoria B: Gênero e resistência

Nesta categoria, referente à primeira entrevista, as relações de poder que produzem as desigualdades de gênero são questionadas pela maioria dos docentes (58%). Suas verbalizações expressam insatisfação com a relação de dominação homem-mulher:

P1(M) – Eu discordo um pouco, na realidade nós mulheres damos muito mais importância ao olhar de outra mulher do que de outro homem. Grande parte do problema da dominação masculina é justamente a desunião feminina.

P11(M) – A forma como eu fui criada, ser submissa, você só ouve, o meu casamento no início teve essa questão da submissão. Hoje, eu até critico essa questão da mulher submissa, ficar sobre domínio do homem, porque a todo o momento ela tá fora de casa, às vezes trabalha mais que ele e o seu campo tá ampliando cada vez mais, e isso vai se expandindo.

Tanto P1(M) como P11(M) têm claro que a dominação homem-mulher possibilitou aos homens melhores posições sociais, que, no entanto, sofre contestações. A fala de P6(H) aponta padrões sociais de homens e mulheres como uma cobrança social que sofre mudanças conforme a sociedade.

P6(H) – Porque tem-se uma visão de que é natural, é religioso, é bíblico e normal ter essas atitudes. Podemos perceber pequenas mudanças nisso, mas ainda muito pequena. Essa reação agora foi tida como um problema para os homens, para a religião [...].

As falas dos/as professores/as parecem apontar na mesma direção que as afirmações de Beauvoir (1949) e Perrot (2005) sobre a história das mulheres. Para ambos/as, as representações das mulheres foram construídas de acordo com o olhar dos homens, que narraram a história de seu ponto de vista. As relações de poder presentes nessas narrativas fortaleceram a desigualdade dos sexos. A esse respeito, vale lembrar a afirmação de Pierre Bourdieu (1995) sobre as relações de dominação como formas que se inscrevem nos corpos dos indivíduos dominados — no caso, as mulheres — como gestos, posturas, disposições. O autor destaca que o mundo social exerce uma espécie de "golpe de força" sobre os sujeitos e imprime em seus corpos não apenas um modo de estar e de ser, mas todo "um programa de percepção". O autor é pródigo em exemplos para demonstrar, numa dada sociedade, o quanto essa forma de estar no mundo e de percebê-lo é diversificada.

A partir da segunda entrevista, os professores e as professoras apresentaram mais uma vez um movimento maior de resistência às relações de poder apresentadas pelo excerto. Sessenta e sete por cento dos/as docentes revelaram discordar desse olhar de submissão do homem sobre a mulher: P2(M) “Quem não entra dentro desses padrões sofre, é discriminado, sofre com isso. Eu acho uma violência contra as pessoas, a mulher ou o homem que saem fora desse padrão instituído”; e P6 (H) “Algumas coisas pela biologia foram impostas, se não me

engano, a força, a mulher mais delicada. E quando ela deixa de ser objeto do homem, ela passa a ser uma ameaça”.

4.5.3. Categoria C: Gênero e escolhas

Por meio da interpretação do excerto, P9(H) observou, na primeira entrevista, que as relações de gênero envolvem também escolhas. Mais do que uma luta entre os sexos, o professor destacou que essas questões não são fixas, dependem do olhar do outro, da forma como cada sujeito interpreta a situação e, consequentemente, de suas escolhas pessoais.

P9(H) – Será que o corpo perfeito tem que ser esbelto, magrinho, maravilhoso? Não! A questão das partes grandes demais no corpo, o que a mulher percebe, e de repente o homem valoriza aquilo porque essa questão se encontra com a questão da sexualidade. [...], mas assim, são várias situações, de repente, varia de pessoa prá pessoa, mas nem sempre o que é lindo, maravilhoso prá mim, vai ser lindo maravilhoso prá um amigo meu.

Em sua fala, P9(H) demonstrou que o olhar do homem sobre a mulher e vice-versa não segue um padrão único: “são várias situações”. São diversas as situações e, mesmo havendo uma “norma social” do ser mulher ou homem, ela pode ser desafiada, pode ser analisada sob outras concepções.

Na segunda entrevista, houve um acréscimo de considerações a esse respeito: um quarto dos docentes interpretou o excerto como escolhas e mudanças sociais e provisórias. A fala de P4(M) expressa esse pensamento “Então, tudo isso é construído, [...] nossa cultura que é assim, de repente, em um outro lugar, eles valorizam outras coisas”.

Para Louro (2007), a compreensão de gênero como o expresso pela professora P4 (M) implica o abandono dos discursos de “aceitação” das diferenças, em prol de uma reflexão acerca das condições de produção dessas diferenças, dos modos pelos quais elas são construídas. Partindo dos Estudos Culturais e das contribuições de Michel Foucault (1984, 1988) é possível exercitar essa virada epistemológica por meio da desconstrução dos conceitos que marginalizam o “outro”.

4.6. QUINTA QUESTÃO

Esta questão foi elaborada com o intuito de discutir o impacto da mídia sobre o tema gênero. **Questão 5: Descreva um programa televisivo e destaque as relações de gênero, sexualidade e corpo que estão presentes. Opine sobre como estas relações se apresentam neste programa.** Consideramos oportuna esta questão uma vez que as mídias, ao atingirem as principais crenças e valores de seu público, possibilitam que a manutenção das estruturas de poder seja mais facilmente aceita pelos indivíduos. Nos programas televisivos, os papéis femininos e masculinos tendem a seguir a divisão tradicional: mulheres responsáveis pela vida privada, pelas tarefas domésticas e pela educação das crianças, bem como outras atividades inseridas em seu “novo” cronograma, tais como trabalhar fora e cuidar de sua estética para se manter “sempre bela”. Os homens, geralmente, são apresentados como responsáveis pela vida pública, suas atuações reforçam o papel das mulheres segundo sua visão sobre elas.

As repostas dos/as docentes sobre esta questão foram agrupadas em três categorias conceituais: mídia e relações de poder, mídia e confusões de identidades, e mídia e representações de gênero, sexualidade e corpo.

Tabela 5 – Questão 5: Comparação entre a primeira e a segunda entrevista

Possíveis Categorizações	Entrevista 1	Entrevista 2
A) Mídia e relações de poder	25% (3)	25% (3)
B) Mídia e confusões de identidades	8% (1)	17% (2)
C) Mídia e representações de gênero (...)	67% (8)	58% (7)
Total	100% (12)	100% (12)

Fonte: Dados obtidos a partir das Entrevistas.

Assim como na primeira entrevista, na segunda, a maior parte dos/as docentes (58%) associou as relações de corpo e sexualidade representadas pela mídia a uma exposição exacerbada. Todavia há um diferencial, os docentes passaram a questionar, sobretudo, os padrões de homossexuais apresentados pelas novelas: P4(M) “mas eu acho que na novela eles banalizam um pouco sabe, colocam o homossexual como aquele cara que gosta de barraco, sabe assim, eu acho que eles banalizam, eles é que acabam mostrando um lado

preconceituoso”; P11(M) “Novelas que colocam a questão da homossexualidade. Na novela, destaca a pessoa fazendo um papel, o gay, por exemplo, mas às vezes acaba ridicularizando a pessoa, às vezes não trata com seriedade a questão”. Esse repensar sobre os padrões televisivos aponta para a consciência dos/as professores sobre o “outro” que sofre preconceito e discriminação. Para a professora P11(M), os programas televisivos poderiam abordar de outra maneira os conflitos vivenciados pelos homossexuais, por não “corresponderem” às normas sociais. P11(M) continua sua argumentação: “Parece que é tudo natural, normal pra eles na novela e a gente vê que não é assim que a questão é bem conflituosa”.

De uma perspectiva próxima às falas das professoras, para Rosângela Soares (2007, p. 332), o mundo contemporâneo é caracterizado pela transitoriedade e instabilidade que possibilita a percepção das mudanças nos relacionamentos com os corpos e a própria sexualidade. Por outro lado, as mudanças produzidas pelas modificações da concepção que se tem de corpo, sexualidade e gênero não têm abandonado as relações tradicionais. A autora reforça que as relações tradicionais são acopladas ao “novo” “[...] embora, ao mesmo tempo, seja possível afirmar que tais mudanças são perturbadoras das tradicionais formas de viver e se relacionar”. Em análise de um programa televisivo, a autora menciona as contradições existentes entre uma abordagem mais ampla da sexualidade e a “recomposição das relações tradicionais”.

Louro (2007) salienta que, mesmo sob o olhar atento da instituição escolar, no percurso histórico, jovens e adolescentes inscrevem em seus corpos indicações do que são ou que desejam ser. Nesta direção, a mídia parecia e/ou parece um guia mais confiável para expor o tipo de mulher e homem desejáveis, que muitos/as fazem o possível para se aproximar dessa representação de “padrão de beleza”. Porém é visível que o debate presente na mídia não acompanha no mesmo ritmo a pesquisa teórica e os termos permanecem insuficientemente problematizados, pouco explorados. Além disso, a mídia, muitas vezes, difunde esses conceitos de forma superficial. Como exemplos, os programas televisivos e as novelas que abordam as relações de gênero com base em uma lógica social, como a família tradicional. Nos últimos anos, têm-se trabalhado outras identidades, porém pouco se exploram outras possibilidades e, geralmente, as identidades “diferentes” são trabalhadas de maneira caricata.

4.6.1. Categoria A: Mídia e relações de poder

De acordo com a vertente dos Estudos Culturais, tem sido necessária a reflexão sobre a reconstrução das identidades sociais no decorrer do processo de globalização. Neste sentido, buscamos refletir sobre o papel exercido pelos meios de comunicação na constituição das identidades atuais, enfatizando, aqui, as identidades de gênero construídas por relações de poder.

Fischer (2007) enfatiza que os meios de comunicação não são somente uma das fontes básicas de informação e lazer. A autora refere-se à mídia como um lugar poderoso em relação à produção e à circulação de valores, concepções, representações – no que diz respeito ao que as pessoas aprendem no dia-a-dia sobre quem são, o que devem fazer com seu corpo, como devem educar seus filhos, como devem ser vistos os negros, as mulheres, os homossexuais, as pessoas de grupos menos favorecidos economicamente, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. A mídia se constitui como um espaço de formação de identidades junto a outras instâncias, como a escola, a família, dentre outras.

Para Louro (1997, 2007), tem-se percebido uma referência crescente ao conceito de "gênero" nos estudos e pesquisas acadêmicas em vários campos profissionais e até mesmo na mídia. Uma das inquietações da autora é se todos se referem a um mesmo conceito, quais os sentidos contidos na expressão gênero? De que forma a mídia trabalha as representações de gênero? Como os telespectadores percebem estas expressões?

Fischer (2001), por sua vez, questiona o investimento que as diferentes sociedades fizeram sobre as mulheres, amarrando-as a seus corpos como “naturalmente” deficientes, frágeis – além de outras qualificações justificadas pelo discurso biologistas. É com base em categorias como a de gênero, pela qual podemos distinguir o corpo sexuado e o gênero culturalmente construído e, ainda apresentar as relações de poder entre os sexos como universalizadas e naturalizadas.

Na primeira entrevista, a descrição dos programas, apresentados pelos/as professores/as, demonstra as identidades de homens e mulheres como classificações produzidas pelas relações de poder. A relação entre gênero, corpo e sexualidade foi descrita pelo professor P3(H) com base em um programa de TV denominado “Queridos amigos”. Para o professor, esta relação é explicitada no programa por meio das mudanças e lutas pela liberdade. Sua fala enfatiza as relações de poder e a luta de homens e mulheres por interesses

diferentes: enquanto os homens lutavam “pelo duplo relacionamento”, as mulheres lutavam pela “liberdade de expressão”. O professor demonstra, contudo, certa resistência a algumas dessas mudanças sociais apresentadas pelo programa: “Quanto mais se busca essa liberdade, as pessoas não se sentem realizadas”.

Ao mencionar as representações de gênero expressas pela mídia, P6(H) mencionou a exploração dos corpos, sobretudo das mulheres, em programas de auditório. Para ele, a exposição exagerada dos corpos das mulheres está vinculada ao apelo à sexualidade, no sentido de chamar a atenção dos homens, “como se elas fossem objetos de desejo masculinos, que vai, de repente, prender né o olho no momento [...] os homens, normalmente, não gostam desses programas, gostam mais de futebol”. Para o professor, a exibição dos corpos constitui-se em uma estratégia mercadológica para garantir a audiência do canal televisivo, sobretudo dos homens. Na mesma perspectiva, a professora P5(M) chama a atenção de que a TV, de modo geral, veicula uma imagem estereotipada do corpo e da identidade da mulher:

P5(M) – Ao meu ver, eu acho que está muito explícito! Tá muito assim, na cara, não poderia ser dessa forma. A mídia, toda a televisão, tudo é voltado para a mulher, mulher magra, mulher bem feita, mulher com curvas, com seios bonitos e com corpo bonito. Pra mim, essa muiezinhas aí é tudo vulgar! Mas aí já é assunto meu com elas (sic).

Na segunda entrevista, a mídia e as relações de poder foram abordadas também por 25% dos/as docentes. Para a professora P6(M), “as novelas em si, elas trazem muito disso [...] tem sempre que ter aquela história bonitinha de Cinderela, um menino rico e uma menina pobre e ela só consegue ficar com ele porque ela é extremamente linda”. A fala do professor mostra mais uma vez como o discurso midiático refere-se à mulher como dependente do homem tanto economicamente como afetivamente. A professora questiona também as representações dos homossexuais pela mídia: “Ela tenta fazer uma função ‘social’ de representar os indivíduos homossexuais como pessoas boazinhas, [...] só que se demonstra imprudente, preconceituosa a ponto de levar as pessoas a refletirem mais negativamente do que positivamente:: essa é a questão da TV aberta”. P8(M) concorda com P6(H) ao criticar os padrões de casais expostos em *Malhação*: “[...] a moça e o rapaz se conhecem, namoram e daí, já tem formado o gênero ali, a identidade formada. Casam, formam uma família, ou vice-versa”. Defende a professora que poderiam ser apresentadas outras abordagens da identidade feminina e masculina “Poderiam apresentar outras situações”.

P9(H) abordou o discurso midiático sob outra ótica. Para ele, a mídia tem revisto o papel de homens e mulheres: “É a questão de gênero, hoje, a mídia tenta trabalhar essa questão que nem sempre o que é certo no dito popular, homem, homem, mulher, mulher”. Sua fala aponta para outras representações sobre o gênero e a sexualidade. Seria uma forma de desconstrução das relações de poder sobre a produção de gênero? Ou seria uma maneira de atribuir significações às mudanças contemporâneas?

Tentando refletir sobre estas interrogações, retomamos Hall (2006, p. 68) para quem a mudança histórica experimentada atualmente pode ser entendida por meio dos múltiplos processos de atribuição de sentido às práticas sociais no campo do vasto desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Para ele, relações de poder e conflitos em nosso tempo tornam-se, crescentemente, lutas em que predomina o simbólico na constituição de identidades.

Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma "produção" que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação.

De acordo com Hall (2006), a mídia não apenas veicula, mas também produz significados, identidades e sujeitos. Em um tempo em que se elege o corpo como o espaço da das identidades, não há como ignorar a histórica desigualdade nas relações entre homens e mulheres. Essas relações influenciaram profundamente não só o corpo como “feminino” e “masculino”, mas sua identidade como um todo.

4.6.2. Categoria B: Mídia e confusão de identidades

Fischer (2007), pautada no “dispositivo pedagógico da mídia”. pensado com base no conceito de Foucault de “dispositivo de sexualidade”, demonstra como a mídia, particularmente a televisão, constrói as identidades e subjetividades na sociedade contemporânea, na medida em que produz imagens, significações, saberes que apontam formas de ser. Neste processo, a educação e a cultura estão presentes, por serem instâncias que contribuem para a formação do sujeito. P1(M) parece perceber estas relações durante a primeira entrevista:

P1(M) – A questão da televisão é muito forte para os nossos alunos [...]. É um fator que tem colaborado muito pra essa confusão de identidade dos jovens, pois a televisão nos passa uma visão totalmente distorcida, onde tudo é possível, tudo é permitido. A questão das novelas, há uma troca de parceiros que vai se banalizando, é uma falta, eu diria, de conceitos. [...] não que eu queira dizer que tenha que ter padrões muito rígidos, mas tem que ter principalmente a questão de respeitar as diferenças, mas também saber que é necessário você ter no mundo um padrão determinado, senão se cada um for fazer o que der na cabeça, que não tenha limites, que não tenha regras, padrões de comportamento são também necessários.

Os comentários de P1(M) mostram compreender que, no processo de comunicação, há múltiplas e complexas questões relacionadas às maneiras de se produzir as identidades dos sujeitos na cultura. Ela critica algumas das estratégias da mídia no que diz respeito às diferenças e acredita que este meio tão importante na sociedade deve ter limites e regras para a transmissão de valores e conceitos.

Na segunda entrevista, P3(H), assim como P1(M) (17%) mantiveram seu posicionamento. P3(H) salienta que “não sei se são esses programas que ditam moda, ou eles tiram essas modas da rua, não sei quem que vem primeiro. Esses programas sempre destacam essa questão de gênero [...]”. Para o professor, os conceitos de gênero, corpo e sexualidade são transmitidos pela mídia devido às mudanças ocorridas na sociedade e esses discursos, geralmente, são repensados pelas pessoas e impressos com maior ou menor veracidade: “Não sei se eu concordo, se eu discordo, não tenho opinião formada. Eu nunca critiquei isso, eu acho que é, se eles lançam uma moda e as pessoas acham legal, beleza! Porque nem sempre eles acham legal [...]”. A fala do professor revela que a confusão de identidade é o *lócus* de seres constituídos e constituintes em um processo de constantes transformações. Nesta direção, Silva (1999a, p. 31) também questiona se os meios de comunicação modelam seu público ou retiram deles suas temáticas. Para a autora, essas questões podem ser vistas como “via de mão dupla”, ao mesmo tempo que os meios de comunicação constituem temáticas, são constituídos pelos sujeitos.

Para a professora P1(M), “o que está acontecendo é uma confusão, até nós mesmos nos confundimos. O problema não é o programa, o problema em si é a educação da nossa sociedade”. Sua fala lembra que os conceitos são abordados pela mídia fora de um contexto real: “Acho que não teria problema nenhum, nós assistirmos esses programas se tivéssemos um senso crítico, você tem que saber julgar o que vai fazer bem ou não pra você”. Ressalta a

necessidade de questionamentos sobre a construção desses discursos como caminhos para a melhor compreensão das identidades e a diversidade de maneiras de agir e pensar.

A verbalização da professora corresponde ao posicionamento de Fischer (2007) sobre a importância de por em questão a pedagogia midiática, que produz e transmite conhecimentos considerados legítimos pela maioria da população.

4.6.3. Categoria C: Mídia e representações de gênero, corpo e sexualidade

Nesta categoria, enquadram-se as falas de P2(M) e P4(M) que, na primeira entrevista, sugerem que a representação do “corpo ideal” envolve gênero e sexualidade produzidos pela mídia.

P2(M) – **Propagandas** mostram muito. Eu acho um absurdo que relação tem a cerveja com uma mulher seminua? Propagandas absurdas, cerveja com mulher “bunduda”, “peituda”, “mulher gostosa”. A mulher fica exposta como uma mercadoria, eu acho que choca bastante.

P4(M) – Essa relação eu não tenho bem clara, mas uma questão bem evidente é do **BBB** que só mostra pessoas “saradas”. A minha opinião sobre esse programa é que só mostra o corpo bonito. Aquilo que você não aproveita nada de bom, eu acho realmente um desperdício de tempo. Só que as pessoas assistem, não vêem mais nada, só ficam preocupadas com quem vai sair do BBB.

Segundo a fala da maioria dos docentes (67%), a mídia constrói representações da afetividade de todas as faixas de idade e de todas as condições sociais. Durante a segunda entrevista, a maioria dos sujeitos (58%) manteve-se na mesma categoria da primeira entrevista, no entanto, fizeram outros apontamentos sobre os mesmos conceitos, perceberam outras possibilidades, problematizaram as normas. Sugeriram que a mídia seja utilizada como um instrumento para questionar posturas preconceituosas sobre as relações de corpo, gênero e sexualidade. Ao discutir algumas cenas de novelas, por exemplo, foram levantadas dimensões diferentes sobre os conceitos de gênero, corpo e sexualidade, bem como questionado o que é aparentemente “natural”.

Complementando este ponto de vista, tomamos emprestada a afirmação de Louro (2007) sobre a maneira e os meios como a sexualidade, os corpos e os gêneros são descritos, compreendidos, explicados e regulados. Estado, escola, igreja, família, ciência – instituições

tradicionais, responsáveis por delimitar padrões de normalidade – concorrem com outras instâncias, como a mídia e grupos organizados, que questionam essas normatizações e pretendem apontar outras possibilidades de descrever e compreender os gêneros, os corpos e a sexualidade.

4.7. PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: DISCUSSÕES EM GRUPO

O processo de intervenção pedagógica teve como objetivo oportunizar espaços de discussão e reflexão acerca de temáticas que envolvem gênero, corpo e sexualidade, bem como mostrar aos docentes diversas perspectivas sobre este conceito. Os encontros proporcionaram comentar, ouvir e contrapor as idéias do grupo e da pesquisadora. Esta estratégia visou problematizar as concepções naturalizadas pelos/as docentes, sobretudo suas vivências e experiências com os/as estudantes e colegas no ambiente escolar no que diz respeito ao gênero. Buscamos vivenciar com o grupo um processo de (des)construção e (re)construção dos significados estabelecidos como “verdades” antes da intervenção pedagógica.

Para isso, optamos pela apresentação de situações-problema referentes ao ambiente escolar e que contrastassem com suas “verdades” sobre o tema, possibilitando-lhes entrar em contato com outras formas de ver, perceber e sentir o conceito. Ao longo do processo de intervenção, os/as docentes manifestaram sensações de conflito e de negociação entre os seus pré-conceitos e as novas idéias que pareciam estar estruturando. Essas manifestações sugerem a ocorrência de um movimento no sentido de repensar seus conceitos sobre gênero, abrir-se para outras formas de pensar o tema e criar novas “verdades” para si, ainda que provisórias e incompletas. Esse movimento confirma a hipótese da pesquisa de que características deste conjunto de intervenções pedagógicas facilitariam o percurso do grupo de docentes nesta direção. A seguir, procuramos sintetizar este caminho e indicar, por meio de tópicos, as características das intervenções pedagógicas que supomos que tenham feito diferença para os resultados obtidos.

4.7.1. Compreensão da identidade como social, histórica e provisória

O conjunto das sessões de intervenção pedagógica destacou, para a percepção dos/as professores/as, o mesmo foco do curso-convite: a cultura, a tradição e a família como constituintes da formação dos indivíduos. Ao lembrar imagens mostradas pela pesquisadora, o professor P7(H) comentou que a produção dos conceitos constitui um processo que se modifica de acordo com o contexto e a cultura e depende da vivência dos indivíduos em seus respectivos grupos:

P7(H) – Ficou marcado pra mim os conceitos que vai se formando, o padrão de família que era antigamente, depois aparece dois pais com uma criança e duas mães com uma criança. O conceito que a gente forma e tem até preconceito.

Com base nessas colocações, dois docentes se perguntaram sobre o que pode ser considerado errado e certo se cada época e lugar possuem culturas diferentes. O professor P9(H) se perguntou: “O que a sociedade coloca como correto. O que é correto? É possível duas mães ou dois pais?”. O professor P6(H) lembra que atitudes e comportamentos têm significados diferentes conforme o tempo e o espaço: “Um dado material em uma época tem significados diferentes de hoje (...) Pegar na mão, por exemplo, há alguns anos atrás nem era possível e hoje vemos o tanto que mudou, a gente vê isso na rua, isso mostra a diferença”.

Ao lembrar do caráter provisório dos conceitos, os/as docentes abriram caminho para a problematização de seus próprios conceitos, ou seja, interrogar-se sobre a lógica interna de sua verdade, sua naturalidade, sua legitimidade histórica. Estamos nos referindo, aqui, ao processo de (des)construção sugerido por Louro (1997; p. 32):

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.

Foram abordados diferentes contextos fundamentados na concepção de distintas culturas, ou seja, que apesar das pessoas viverem em um mesmo contexto, em um mesmo tempo, cada uma faz escolhas de acordo com seus interesses que vêm de uma cultura e, mesmo dentro de uma própria cultura, a brasileira, por exemplo, há diferenças. São visões diferentes que possibilitam caminhos diferenciados às pessoas. E isso deveria ser trabalhado

no currículo escolar, porque pode permitir que os sujeitos – tanto docentes quanto discentes – percebam que há múltiplas formas de identidade.

Destacamos que, mediante os contextos culturais, sociais, econômicos, religiosos que cada sujeito vivencia, são tomadas decisões sobre o que cada um acha melhor para sua vida. Neste sentido, é interessante possibilitar aos alunos e alunas que percebam os diferentes caminhos a serem seguidos e que tudo depende muito de suas escolhas. Foram realizadas questões como: **O que vocês acham das relações de gênero na Idade Média?** Os sujeitos, a seguir, responderam: P12(M) – “Eu vejo a submissão da mulher”. P3(H) – “Autoritarismo religioso”; P11(M) – “Os casamentos:: não eram as mulheres que escolhiam, eram as famílias que definiam o parceiro pra casar”. P6 – “Fidelidade feminina e não masculina”.

Foram discutidas com os/as professores/as as contribuições sobre o processo de construção do conceito de gênero de Michelle Perrot (1995, p. 22) que salienta: “[...] posto que a diferença entre os sexos é uma construção, pode-se, assim, desconstruí-la, em todos os níveis (teorias e práticas, representações e fatos materiais, palavras e coisas)”. As narrativas da autora sobre o tema possibilitaram a problematização de conceitos como identidade e diferença ao questionar as interpretações fixadas sobre as relações de gênero e ressaltar os conflitos e a complexidade das relações de poder dos grupos sociais implicados neste processo.

Nesta direção, foram apresentados alguns aspectos referentes à história das mulheres, com o objetivo de possibilitar ao grupo o conhecimento de fatos importantes sobre a trajetória de mulheres, uma história que não foi contada pelo discurso hegemônico. Esta estratégia não teve o intuito de traçar uma história, cujo fim é o alcance de um mundo melhor, no qual as mulheres, por meio de muitas “batalhas”, alcançariam inúmeras conquistas. Buscamos, em contrapartida, focalizar alguns aspectos referentes à trajetória das mulheres que, naquele momento, serviriam para a percepção de que toda história é narrada de acordo com as relações de poder entre grupos sociais, estabelecida como legítima em determinado momento histórico.

Ao proceder de tal forma, acreditamos na possibilidade de criar condições para fazê-los/las compartilhar suas impressões e problematizar os significados atribuídos ao gênero e à educação. O relato de P7(H) sugeriu que a abordagem adotada pela pesquisa atingiu o objetivo de resgatar, historicamente, o caminho de construção das identidades de gênero. “Quando você falou em Idade Média, a primeira coisa que vem na cabeça eram as questões

das fotografias, não eram nem fotografias, eram imagens, não era esse nosso padrão hoje né, era mais arredondado, não era [...]”.

Essas verbalizações causaram risos e tumulto por parte do restante dos sujeitos como demonstram os comentários a seguir: P9(H) – “As roupas da época não valorizavam as curvas, eram muitas roupas, muito babadinho”; P4(M) – “As mulheres eram chamadas de ‘potranca’”; P8(M) – “A gordura era sinônimo de saúde”; P3(H) – “Meu pai falava que, se as mulheres tivessem ancas largas, seriam boas ‘parideiras’ [...]”.

Assinalamos que a mulher da Idade Média era considerada perversa, por natureza, a ponto de qualquer traição levá-la à condenação, enquanto a ocorrência do mesmo fato com o homem era considerado natural. Foram suscitados comentários sobre a permanência desta visão tantos séculos depois. Duas professoras chamaram a atenção para o fato de que a identidade da mulher não mudou tão radicalmente quanto se poderia esperar. P4(M) – “Mas, hoje não mudou muito”; P5 – “Hoje a mulher que trai é biscate”.

Tais considerações, segundo Louro (2007), têm levado a sociedade a atribuir maior valor às características consideradas masculinas. Desde o início do século XX, a afirmação do caráter social desses aspectos tornou-se fundamental para a luta e o desenvolvimento da teoria feminista, e um indicador das possibilidades de transformação de conceitos de mulher.

Para a compreensão do processo histórico de naturalização do conceito de gênero, questionamos o grupo sobre o caráter de verdade e falsidade do processo de formação a que os indivíduos são submetidos: **É possível dizer que um processo formativo é melhor ou não que outro? É possível dizer que a educação dos séculos XI, XVI e XX foi melhor do que a educação atual do século XXI?** A estas questões, os sujeitos responderam: P5(M) – “Eu acho que as coisas vão se aprimorando, melhorando, mas é difícil, por exemplo, tem coisas de agora que não seriam corretas naquela época”. P1(M) – “Isso depende muito do contexto! Até hoje não existe melhor educação [...] No Brasil mesmo, há uma diversidade muito grande”. O grupo expressou por meio dessas respostas percepção da relatividade dos conceitos de “certo” e “errado”, “verdadeiro” e “falso” de acordo com o momento histórico vivido.

Destacamos, novamente, o conceito de gênero como uma construção social que identifica os sujeitos como homens ou mulheres em suas variadas formas de ser, agir e pensar, apontando que ambos podem ser masculinos/as e femininos/as ao mesmo tempo, com o intuito de desconstruir os padrões hegemônicos.

4.7.2. Compreensão da construção dos conceitos como um processo coletivo e individual: o “eu” e o “outro”

Como trabalhar com a diferença? A pergunta surgiu como consequência das discussões realizadas durante a intervenção. Em meio ao tumulto de vozes e idéias de seus integrantes, destacamos a fala da professora P12(M):

Eles (se refere aos alunos/as) tratam essa diferença muito superficialmente, eles não demonstram a situação com sentimento, mas eles têm. Se você der oportunidade:: se você lançar a questão: “por que você só conversa com o P9(M) e não conversa com o P6(H)?” Por que o P6(H) é O isolado da sala? Por que ele é gordinho?

Seu comentário causou risos, porque sugeria discriminação e preconceito dentro do próprio grupo de docentes. Sua atitude trouxe para dentro do grupo uma situação que estava sendo discutida como algo referente aos outros, tanto como discriminados como discriminadores. P12(M) continuou:

O P6(H) é gordinho por que ele quer? Então tem que colocar os problemas pra sala, para ele visualizar de maneira diferente. Uma situação que eu fiquei muito chocada foi com uma turma da tarde, uma menina obesa, disse que o maior trauma da vida dela, foi quando ela chegou na sala sentou, e todo mundo levantou, como se ela fosse inflável. Foi uma coisa que marcou muito a vida dela [...]. Então eu acho que cabe a nós em todas as situações colocar o por quê. Eu sou assim porque quero? Não! Cada um tem a sua natureza!

A verbalização trouxe ao grupo a possibilidade de exercitar o processo de alteridade e de reflexão sobre as contradições existentes entre sua fala e suas ações. Além disso, P12(M) proporcionou ao grupo a percepção de que o preconceito social se associa não apenas ao gênero e à orientação sexual, mas também ao corpo. Para a professora, a diferença vem sendo tratada superficialmente na escola e cabe aos professores/as – educadores/as – questionar o porquê desta situação.

Suas colocações levaram o grupo a se perguntar sobre as possibilidades reais do indivíduo assumir identidades que são estigmatizadas socialmente, por não se enquadrarem nos padrões hegemônicos. Indagamos sobre as possibilidades dos grupos sociais aceitarem esse sujeito com identidade diferente, incluindo a escola. Neste sentido, os/as professores/as

mencionaram a dificuldade de lidar com as condutas agressivas e retaliadoras dos/as alunos/as que se consideram “normais” sobre os que consideram “diferentes”. A fala da professora exemplifica esta situação:

P1(M) – Temos dificuldade de trabalhar porque é uma falta de respeito [...] Tem que respeitar a individualidade do outro, você tem que respeitar se é gordo, se é magro, se tem opção sexual diferente, mas eles não respeitam seu próprio corpo, muito menos quem está ao lado, têm uma necessidade de se agredir.

A fala da professora mostra que as atitudes preconceituosas e discriminatórias se situam em um âmbito individual, ou seja, decorrem da falta de respeito de um/a aluno/a em relação ao/a outro/a. Sua posição é exatamente um dos alvos das críticas das vertentes pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais sobre gênero, defendida neste estudo. Como enfatiza Louro (1997), essas tendências afirmam que os gêneros, em sua formação e sua aceitação ou não, são resultantes de processos culturais permeados por interesses sociais e relações de poder de ordem coletiva e não restrita a atitudes e opções individuais, embora estas últimas estejam sempre presentes.

O movimento individual de cada docente foi percebido pelo grupo em vários momentos. O professor P3(H), por exemplo, manifestou o início deste percurso ao dividir com o grupo suas vivências. Revelou que, quando criança, não foi “aceito” por um grupo por ser negro.

P3(H) – Isso aconteceu comigo também, não era porque eu era gordo ou magro:: porque eu sou negro. Quando eu era criança, eu lembro, eu era lá do Rio Grande, maioria era gaúcho [...] E aí nas festas juninas, na hora de fazer os pares, eu via que a professora ficava lá “Você faz par com ele”, “Não professora com o neguinho eu não vou não!”.

P3(H) salientou ainda: “Demorou, mas eu passei a acreditar que eu sou negro, sou bonito”. Após sua fala, seus/suas colegas sentiram-se à vontade para comentar situações similares de preconceito e discriminação. O depoimento dos/as docentes corresponde a uma etapa importante da tomada de consciência sobre o processo de construção de seus conceitos. Isso porque representa tornar conscientes elementos até então inconscientes e, ao mesmo tempo, nesta passagem, organizar novas inferências envolvendo o porquê e o como de seu pensamento. Segundo a teoria da Epistemologia Genética, utilizada como uma das referências

para a intervenção pedagógica, são essas novas inferências que possibilitam a (re)organização dos conceitos já existentes. Para Piaget (1977, p. 200), quando

[...] se passa do “porquê” ou razões funcionais da tomada de consciência a seu “como”, portanto ao mecanismo efetivo que torna conscientes os elementos que permaneciam até aquele momento inconscientes, é claro, então, que esse processo não se reduz de forma alguma a uma simples iluminação que os torna perceptíveis sem com isso modifica-los, mas consiste, e isso desde o início, numa conceituação propriamente dita, em outras palavras numa passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos.

Durante a intervenção pedagógica, este processo foi favorecido pelo grupo, incluindo a pesquisadora, que, por meio da solicitação de explicações, justificativas, argumentações, confrontos e contra-argumentações ao pensamento de cada integrante, permitiu a percepção de sua precariedade. À medida que os docentes percebiam outras formas possíveis e “razoáveis” de pensar sobre o mesmo tema, movimentavam-se no sentido de uma nova elaboração conceitual, ainda que provisória.

Foram levantados alguns padrões de feminilidades e masculinidades construídos pelas instâncias sociais, tais como: **Meninos são bagunceiros, gostam das aulas de Matemática e se dão melhor nos esportes. Meninas são organizadas, destacam-se em Língua Portuguesa e Arte e têm mais disciplina. Quantas vezes você disse ou pensou uma dessas frases?** Enfatizamos a fala de P9(H):

Eu penso que eu descordo em partes de algumas das afirmações, porque eu não gosto de esportes, nunca me dei bem em matemática, sempre passei ali em cima, meu quarto é organizado, sempre tive uma letra redondinha, muito bonita e nem por isso eu tenho uma orientação sexual diferente.

A afirmação de P9(H) demonstra uma percepção das contradições presentes na sociedade, dos paradigmas sociais referentes ao gênero. Ao questionar os modelos de menina e de menino vinculados aos padrões criados por instituições sociais como a família e a escola, notamos um processo de desconstrução do que aparentemente é natural pelos discursos que circulam sobre as identidades de meninos e meninas.

Seria interessante, contudo, que verbalizações como a de P9(H) fossem sempre problematizadas com base em concepções mais abertas, como os apontamentos de Louro

(2007) de que sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Elas são produzidas, afetadas pelos efeitos do poder e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época. Em síntese, **é a cultura que constrói o gênero e representa as atividades como masculinas e femininas de acordo com os interesses que circulam em determinado momento e, ao mesmo tempo, é constituída pelas relações pessoais. O fato de alguém ser mais ou menos feminino e/ou masculino não está diretamente ligado ao seu sexo ou à sua orientação sexual.**

Referente à fala de P9(H), P3(H) salientou: “Olha aí professora, você tá fazendo o menino ficar em dúvida sobre sua sexualidade” (todos/as riram). Embora em tom de brincadeira, a fala de P3(H) revela uma resistência ao trabalhar os conceitos de gênero e sexualidade. Afinal, a brincadeira é produto de valores e hábitos de uma determinada sociedade, e pode expor preconceito sexual, de gênero, dentre outros. A reação dos demais aponta também para um despreparo em trabalhar esses conceitos em sala de aula, afinal, assim como as brincadeiras, o riso pode fomentar atitudes preconceituosas.

Durante esse processo, enfatizamos que muitos alunos e alunas continuarão chegando à sala de aula com idéias pré-estabelecidas, como o pai deve ser forte e a mãe, meiga e delicada. **Qual será a sua reação perante esta situação? Como agir em sala de aula?** Em meio ao silêncio e rostos atentos, prosseguimos: Trabalhar relações sociais é mostrar que as pessoas, as culturas, as realidades são diferentes e precisam ser consideradas dentro do contexto escolar.

4.7.3. Compreensão da influência de crenças e valores à formação da identidade de alunos e alunas: Outras possibilidades

Por que a educação foi construída de forma diferenciada a meninas e meninos e continua sendo reproduzida na instituição escolar? Os/as docentes responderam, em sua maioria, que essa diferença é pautada nos valores e costumes de cada grupo social e momento histórico. E, embora afirmassem sentirem-se conscientes da reprodução social dos conceitos convencionais de gênero, alguns/mas deles/as, como P2(M), apontaram, inadvertidamente, como “normal” que meninas e meninos brinquem de modo diferente: “Eu acho que os meninos devem brincar de carrinho sim! E a menina de boneca, é o normal”.

A fala dessa professora P2(M) evidencia a naturalização das brincadeiras de meninos e meninas, parecendo não ser possível a inversão ou a vivência de outras formas de brincar que não correspondam às regras sociais estabelecidas para cada sexo. A literatura especializada sugere que não importa identificar se meninos e meninas brincam com seus “respectivos” brinquedos, mas em problematizar esse fato. Quando as crianças sentem vontade de conhecer outros tipos de brinquedos que não são os prescritos aos seus respectivos “gêneros”, é importante perguntar-se: **Por que não?**

Algumas falas dos/as professores/as associaram o brincar ao desenvolvimento da sexualidade do indivíduo. P3(H) – “Se o menino começa brincando muito de boneca, não sei não, hein, rsrsrs, quando crescer, já sabe”. P2(M) – “Eu não concordo, porque eu conheço um menino que brincava de boneca e depois assumiu que era gay”.

Ao perceber que a lógica referente ao gênero estava prescrita na sexualidade de forma naturalizada, como previsto na hipótese deste trabalho, questionamos: **Vocês acreditam que meninos ao brincar de boneca, ou meninas ao brincar de carrinho acarretarão uma inversão de valores? Isso influenciará a sua orientação sexual?** O professor P3(H) advertiu que essa possibilidade é provável, como se nota em sua fala: “Eu acho que tem alguma coisa de errado aí. Eu acho complicado!”.

Esse universo simbólico dos/as professores/as influencia a construção da identidade dos/as estudantes que, reciprocamente, influenciam a identidade do/a professor/a. Todavia, como neste processo dialético quem detém o poder e o saber dita como o outro deve ser representado, o/a docente assume a função predominante de definir o que pode e deve ser considerado “normal” e “diferente”. Tendo em vista a influência do/a professor/a na definição de gênero e a importância de desconstruí-lo, questionamos ao grupo: **Alguma vez vocês acordaram e se olharam no espelho e se perguntaram “Por que eu sou heterossexual?” Ou apontaram para o seu amigo e afirmaram “tadinho, ele sofre tanto, porque ele é hetero”.** A essa colocação um dos professores se levantou da cadeira como em protesto e disse: P3(H) – “Ah não! Mas é o natural, mulher nasceu prá homem e vice-versa, não tem como fazer essas questões, isso não existe!”. Essa concepção está diretamente associada às relações heterossexuais e, conseqüentemente, materializam-se em críticas e condenações à homossexualidade e outras formas de viver a sexualidade que não seja a heteronormativa. Como salienta Weeks (2007, p. 70):

Não são muitas pessoas que podemos ouvir afirmando “eu sou heterossexual”, porque esse é o grande pressuposto. Mas dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica” significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes.

A reação do grupo à fala de P3(H), sobretudo das professoras, evidenciou discordância em relação ao professor. A professora P4(M) afirmou “Ah, ele é machista assim mesmo!”. O conceito de machismo, como já abordado, refere-se a uma posição superior do homem em relação à mulher. Com essa fala, P3(H) demonstrou preconceito ao invés de machismo, já que não consegue reconhecer a homossexualidade como uma forma de vivenciar a sexualidade. As falas das professoras transmitiram a idéia de que as mulheres aceitam e até apóiam mais facilmente a homossexualidade. Todavia é preciso lembrar que as mulheres, como mães e professoras, também influenciam e cobram de meninos posturas masculinas e de meninas posturas femininas. Nesta direção, nota-se que não se pode generalizar, visto que homens e mulheres julgam os conceitos com base no contexto onde são formados/as.

Os/as docentes confirmaram ter dificuldades em lidar com a realidade de sala de aula, particularmente no que se refere ao gênero e à sexualidade. A professora P11(M) chama a atenção para o fato de que como coordenadora recebe as dúvidas dos/as docentes e se sente despreparada para lidar com os temas relacionados ao gênero e a sexualidade. “Ali na sala de orientação, eu enfrento cada situação! É muito complicado trabalhar com essas questões, não me sinto preparada, até por isso vim fazer o curso, porque nunca tinha feito nada sobre este tema”. Salientamos a lacuna existente na formação de professores/as, P11(M), que atua há dezesseis anos como pedagoga, nunca havia feito um curso que abordasse essas questões. Para reforçar a necessidade pedagógica e política dessa formação citamos:

Professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução dos discursos e práticas que configuram as fronteiras e os sujeitos e que constituem suas múltiplas identidades culturais. Neste sentido, cursos e currículos de formação de professores e professoras constituem uma instância-chave de formação de sujeitos que estarão diretamente implicados como o processo de produção, posicionando e deslocando das fronteiras e identidades culturais, no âmbito dos diferentes grupos sociais (MEYER, 1999, p. 81).

Homens e mulheres se constituem por meio dos discursos que são criados para legitimar como devem ser construídas suas identidades sexuais e de gênero. Em um processo

de retomar quadros de encontros anteriores, P12(M) mencionou: “Essa semana eu, eu me políciei nesse sentido, estava lendo as atividades feitas no caderno né, e quando vinham as meninas e os meninos eu me políciei em elogiar os dois [...]”. De acordo com a professora, aos alunos/as que não apresentaram uma letra legível, ela sugeriu que praticassem a caligrafia.

A verbalização de P12(M) demonstra modificações em sua ação quanto ao tratamento diferenciado dado à caligrafia de meninos e meninas. Ao refletir desta forma, sua fala aponta possibilidades de uma prática pedagógica menos desigual do gênero dentro da instituição escolar. Na mesma direção, P1(M) mencionou que P3(H) tem revisto suas posturas sobre as relações de gênero e sexualidade ao afirmar que “Agora, o P3(H) mudou a postura de machista”.

As discussões em grupo tomaram várias dimensões, dentre elas as dificuldades enfrentadas em trabalhar com os/as alunos/as em sala de aula. De acordo com P9(H), ele adota a seguinte estratégia: “Se você, de repente, lá um aluno quer acertar o outro e você fala ‘menino para! Senta, vamos conversar’, não tem conversa, mas se você fala ‘Opa, tá pintando um clima!’ Na hora, eles separam e sentam. Acabou a briga [...]”. Em concordância com a “estratégia pedagógica” de P9(H), P3(H) afirma: “Eu falo assim, ‘gente que frescura é essa? Macho que é macho não fica pegando no outro não, que história é essa?’ Rapidinho separa. [...]”. As falas dos professores sugerem que, aproximar-se demasiadamente ou tocar no corpo do outro, sobretudo quando se trata de meninos e homens, é considerado proibido. O controle da masculinidade na sociedade não tolera este contato sem associá-lo à condição da homossexualidade.

Tanto a reação dos professores quanto a dos alunos demonstram preconceitos relacionados à identidade homossexual. O professor e a professora são pontos de referência aos alunos/as, por isso precisam repensar suas atitudes em relação à construção dos conceitos de gênero e sexualidade. O estereótipo de macho demarcado por P3(H), por exemplo, legitima o comportamento social destinado aos homens e, provavelmente, seus alunos são/serão formados dentro desta perspectiva desconhecendo ou não reconhecendo outras identidades possíveis.

A ação de assumir a homossexualidade na sociedade é tão complexa a ponto de as pessoas manterem relacionamentos heterossexuais para corresponderem às normas construídas socialmente. Temos a impressão de que os sujeitos que não se enquadram na heteronormatividade sentem-se culpados, como se estivessem fazendo algo errado e impuro.

Por outro lado, cabe frisar que não está em questão aqui o fato de assumir ou não uma identidade fixa de homossexual, mas permitir-se relacionar sem cobranças e preconceitos.

As identidades não necessitam ser rotuladas em categorias sexuais fixas: heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. Ora, **todos os heterossexuais são iguais por se relacionarem com pessoas de sexo diferente?** Os conceitos de identidades sexuais e de gênero podem ser abordados nas suas diversas possibilidades de vivências e experiências. Contudo, estas questões têm sido pouco discutidas; geralmente, são legitimadas e reproduzidas por meio de um discurso hegemônico social, que constrói sujeitos estigmatizados e estigmatizadores.

Notamos a inquietação de alguns/mas dos/as professores/as em relação às discussões e algumas afirmações no grupo. Para P3(H), essas questões envolvem insatisfação pessoal, já que “ele” (refere-se a quem não se enquadra no padrão heterossexual) experimenta tudo que é diferente. P2(M) complementa que “tá tudo muito fácil hoje, então aquilo não te satisfaz mais, vai buscar em outra coisa! Então vai fazer isso e aquilo [...] quer ter experiência”. Os discursos do professor e da professora demonstram preconceito, porque para ambos, as mudanças ocorridas em relação às discussões recentes sobre gênero e sexualidade extrapolam as barreiras e limites da “normalidade”. P3(H) ainda enfatiza: “Na realidade, é falta de outra coisa, é falta de Deus, abre assim um vácuo tão grande que a pessoa fica tentando preencher com isso”. O discurso religioso do professor condiz com a reprovação de algumas crenças sobre homossexualidade, bem como as discussões das relações de gênero. Apesar da ocorrência de algumas mudanças no quadro das relações de gênero, a maioria dos discursos religiosos salienta que as mulheres devem ser submissas aos seus maridos, que são provedores e protetores. Quanto à homossexualidade em algumas religiões, é vista como um “desvio”, uma doença que só pode ser curada pela fé:

P2(M) – Eu conheço um homossexual assumido e alcoólatra que bebia, estava na sarjeta, e caía mesmo e ele se voltou à igreja, participou do grupo de oração e hoje ele fala que é curado. Casou, tem uma filhinha. E ele não perdeu o jeito, mas a opção sexual dele não é mais homo.

A associação de P2(M) do alcoolismo à homossexualidade demonstra as escolhas do sujeito pelo suposto “caminho errado”. Neste caso, o sujeito parece ter errado duas vezes, uma por ser alcoólatra e a outra por assumir a sua homossexualidade, como se as duas “escolhas” fossem interdependentes. Somente a igreja, uma possibilidade de saída, apresentada pela

professora como redenção e salvação, levou o sujeito à escolha do “caminho correto”: o casamento e os filhos. Não cabe aqui julgar a fala da professora como certa ou errada, mas colocar em questão suas considerações, afinal, posturas como essa em sala de aula podem silenciar e/ou excluir alunos/as por não corresponderem às normas, sobretudo religiosas. Cabe ainda destacar que “alguns indivíduos são forçados a escolhas, através da estigmatização ou descrédito público [...]” (WEEKS, 2007, p. 72).

Neste contexto, P5(M) questionou: Mas será que não é só perante a sociedade? A questão desta professora revela a importância das discussões em grupo para a mobilização de reflexões e discussões que possibilitem novos olhares ao objeto de conhecimento. P2(M) respondeu: “Não, não é! Ele fez um esforço, foi uma tortura”. A resposta de P2(M) aponta o esforço despendido da pessoa para se enquadrar à norma. **Seria este o caminho?** É preciso que cada sujeito comece a se questionar e se perceber também como preconceituoso. Essas questões foram suscitadas com o intuito de promover reflexão sobre si e sobre o outro.

E por que interrogar os discursos normativos? Existem pessoas que não se enquadram nos padrões ditados pela sociedade e que, geralmente, sofrem preconceitos e discriminações, sendo, portanto, doloroso pra elas viverem neste ambiente, frequentarem a instituição escolar, participar das crenças estabelecidas por esta instituição. Ao fazer estas questões, problematizarmos as “verdades” da sociedade, possibilitamos o pensar no “outro”. Em meio a essas discussões a professora a seguir chamou a atenção:

P1(M) – Nós recebemos um material da coca-cola sobre a água e eu estava trabalhando em sala, em vídeo e eu achei engraçado que eles colocam nas dicas para economizar água, eles colocam assim, “se a sua mãe estiver lavando o carrão”. Eu achei engraçado porque os alunos levam um susto né. “Quando a sua mãe estiver lavando o carro ela gasta tanto de água e poderia economizar, quando o seu pai for lavar roupa”, passa o homem lá na, máquina de lavar trocando a roupa. Eu fiquei observando, eles ficaram assim sabe, espantados, mas ninguém falou nada.

A partir da fala desta professora, entendemos que os alunos e as alunas apresentaram um estranhamento à apresentação da “inversão” de funções de homens e mulheres na sociedade. Nesta perspectiva, a mídia pode ser utilizada como um instrumento para a desconstrução de normas preconceituosas ao mostrar que “mães e pais” podem exercer diversas funções como demonstra o vídeo citado por P1(M).

Durante as discussões, foram levantadas posturas dos/as docentes quanto às relações de gênero, como tratam meninos e meninas na escola. Destacamos a necessidade de consciência sobre gestos e valores, visto que, a partir do momento em que se transmite o que acredita ser “certo” ou “errado”, modos de ser de alunos e alunas podem ser reprimidos. Sem perceber, as desigualdades e a hierarquia de gênero, posturas preconceituosas podem ser reforçadas pelos/as docentes. A partir desta abordagem, P7(H) salientou:

[...] quando eu tiro eles da sala (refere-se aos seus alunos e alunas), normalmente eu peço fila, daí eu peço pras meninas irem primeiro. Às vezes, eu levo as duas turmas junto né, os meninos e as meninas, mas daí fica um auê no corredor, por isso, normalmente, levo as meninas, depois, os meninos. No começo não tem muito problema, mas, depois, os moleques começam a questionar “Ah, mas por que as meninas primeiro?” Daí eu falo “Têm que ser educados, cavalheiros, esperar as meninas”.

O comentário do professor de Educação Física gerou tumulto e concepções divergentes entre o grupo: P3(H) – “É uma discriminação isso daí!”, P5(M) – “Não é não!”. Neste contexto, P7(M) questiona: “Isso tá certo ou tá errado?”. Como em discussões anteriores, enfatizamos que o importante não é discutir o que está certo ou errado, mas perceber que, por intermédio dos gestos, atitudes e posturas, reafirmamos ou não as construções sociais padronizadas de gênero. Por que não dividir grupos mistos de meninos e meninas para irem à quadra?

O fato de ser feminino ou masculino não está diretamente ligado às identidades de mulheres e homens respectivamente, uma vez que essas identidades são construídas pela sociedade. **Pode existir um homem feminino? Ou uma mulher masculina? Por que não?** Perceber essas questões é abrir possibilidades para ir além da prática pedagógica escolar, é permitir o convívio de identidades diferentes em um processo de troca de conhecimentos. Por isso a necessidade da articulação entre as várias maneiras de ser homem, de ser mulher. Há um leque de conceitos que precisam ser abordados, repensados, questionados.

4.7.4 Alternativas de ações pedagógicas sobre o gênero no contexto escolar

No último encontro, os/as docentes apresentaram suas alternativas de propostas pedagógicas. De acordo com um dos grupos, representado por P2(M), defendeu que seria interessante

[...] montar algumas coisas sobre o gênero, sobre a discriminação, poderíamos montar um gráfico sobre, utilizando alguns dados desses. Poderíamos ainda questionar se meninos podem brincar de bonecas. Colocamos várias questões aqui que poderiam ser discutidas e abordadas e que não dá pra falar agora. No geral fizemos isso: construção de gráficos, textos informativos, debates com eles e montar com eles mesmos os gráficos, montar gráficos e tabelas, seria a parte da matemática. Uma sugestão que eu pensei depois seria pensar o projeto dando uma continuidade no do outro grupo [...] a gente poderia ter conversado mais entre nós.

As sugestões do grupo foram pertinentes, por viabilizarem outras possibilidades de se trabalhar a proposta pedagógica elaborada em um processo interdisciplinar com os demais. Além disso, o grupo se deu conta, durante a apresentação, da infinidade de outras questões que podem ser abordadas e discutidas em sala de aula.

A apresentação deste grupo ainda gerou a seguinte polêmica: P2(M) – “Tem, por exemplo, a questão de a escola orientar, porque se tivesse uma orientação maior na escola, com certeza, teriam índices mais baixos de gravidez na adolescência, porque a escola não discute muito esses assuntos”. Em contrapartida, P1(M) debateu: “Não sei se tem muita relação, porque eu trabalhei tantas vezes na escola esse assunto [...]. Eu também pensava muito nisso, que era questão de falta de informação, mas depois eu percebi que entram outros fatores”. Para Silva (1999a, p. 82) “há realmente, hoje, muita informação sobre sexo, sobre corpo. Porém, normatizações e preconceitos são ressaltados, funcionando como uma contra-informação, que leva às dúvidas e inseguranças tradicionais”.

O intuito da intervenção pedagógica envolve essas questões: sugestão, crítica, envolvimento, indagações, hipóteses. Nas discussões, os grupos concordaram com a seguinte fala de P2(M) – “E, nas classes mais baixas, o índice de gravidez é maior, está atrelado à pobreza com esses índices elevados”. Neste processo, interrogamos: **e por que vocês acham que isso ocorre?**

P1(M) – Algumas conclusões: falta de objetivo de vida! Um filho te traz a razão prá viver não é falta de saber como se prevenir, não é, cheguei a algumas conclusões, ao menos nas pesquisas que fiz, que a vida é tão ruim, tão miserável, essas meninas geralmente não têm::: famílias desestruturadas, pai, mãe, não têm ninguém a se apegar e quando têm um filho, o filho seria uma salvação, o engravidar para elas seria uma forma de empoderamento, a sensação de estar viva e querer viver. É uma triste conclusão, mas penso que é isso.

No decorrer das discussões, outras hipóteses foram levantadas: P10(M) – “Mas, também por falta mesmo de planejamento, ninguém tá pensando em transar naquele momento. Não é assim: ‘ah hoje eu vou transar e vou andar com a camisinha no bolso [...]’”. P8(M) – “[...] eu percebo que eles não conversam com as mães, com os pais. E parece que chegam na escola e querem colocar tudo prá fora, extravasar, será que não seria isso?”. Notamos que, muito diferente de conclusões decisivas sobre os assuntos, os/as docentes expressaram suas idéias como possibilidades de abordagem neste processo, uma das intenções almejadas durante o processo de intervenção pedagógica. “O indivíduo começa a atribuir sentido a essas diferenças, à medida em que ele ou ela torna-se consciente da gama de possibilidades no mundo social” (WEEKS, 2007, p. 72).

Deborah Britzman (2007, p. 86) complementa que a cultura escolar trabalha com respostas estáveis, sobretudo quando se trata de sexualidade. Em vista disso, maneiras autoritárias de interação social criam obstáculos a novos temas e curiosidades. “Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas e erradas”.

Outro grupo, composto por P1(M), P10(M) e P12(M), optou por trabalhar a discriminação de gênero, com base na história da mulher na sociedade. De acordo com as professoras, o resgate histórico é fundamental neste processo: P1(M) – “O objetivo seria questionar os alunos sobre as mudanças e conquistas das mulheres no tempo e no espaço; discutir a discriminação da mulher na atualidade, apesar de acharmos que mudamos muito essa questão da discriminação”. Como metodologia, este grupo sugeriu palestras e debates com os alunos e alunas sobre o tema em pauta. P1(M) levantou alguns exemplos: “Olha só as nossas conquista gente: de licença à maternidade, poder de trabalhar sem a autorização do marido e estudar!”. O grupo ainda fez um levantamento de dados sobre as conquistas das mulheres, por meio de decretos, o direito ao voto, por exemplo, dentre outras questões. E apesar de algumas conquistas, mostraram outras questões que precisam ser revistas:

P1(M) – Hoje em dia, depois de tantas conquistas, a condição de vida da mulher é bem melhor, as mulheres deveriam ter os mesmos direitos, pela constituição isso é garantido! (risos). Trabalhamos fora e temos::: entretanto há violência doméstica, preconceitos contra a mulher em algumas profissões ainda, abuso sexual [...].

O grupo trabalhou com as possibilidades e os limites encontrados pelas mulheres na atualidade a partir da compreensão das relações construídas ao longo da história. Palestras e

debates nesta direção são de extrema relevância à prática escolar, no sentido de mostrar o movimento das relações sociais e de gênero aos/as alunos/as. Foram levantados outros dados em relação à violência doméstica, a precária participação das mulheres na política, dentre outras questões.

Outro grupo – P5(M), P8(M) – levantou as seguintes questões: A sexualidade é um atributo de qualquer ser humano? Existe um padrão sexual? Um modelo estruturado no qual todos os indivíduos devem participar? De acordo com P5(M), para responder às questões: “Pensamos em tudo, no gênero também, formas de ser homem, formas de ser mulher”.

O objetivo da proposta deste grupo consistiu em: dar visibilidade aos saberes alternativos ou minoritários sobre a sexualidade; mostrar que o exercício da sexualidade pode ser uma fonte de imenso prazer e de expressão de sentimentos profundos próprios do encontro amoroso, mas também pode ser uma fonte de graves transtornos na vida pessoal e social de um indivíduo, por ser onde pode ocorrer gravidez e doenças. O grupo poderia abordar ainda as dificuldades enfrentadas por homens e mulheres quando não correspondem às normas estimuladas referentes às identidades sexuais. Para o grupo, o trabalho se justifica porque:

P5(M) – A sexualidade está estreitamente ligada às relações afetivas, envolve sentimentos de qualquer ser humano, mas para ser compreendida é preciso pensar no indivíduo como um todo. Ela é parte integrante e intercomunicante do indivíduo consigo e com os outros, trata-se também de uma forma peculiar que cada indivíduo desenvolve e estabelece para viver suas relações pessoais e interpessoais a partir de seu papel sexual.

Quanto à metodologia, as atividades seriam iniciadas com perguntas sobre o tema. Foi selecionado um poema de Manuel Bandeira denominado *Vulgívaga* para a leitura e levantamento de questões. Na sequência, seria transmitido o filme *Nunca mais*, seguido de discussão, questionamento e o desenvolvimento de uma resenha crítica associada ao poema e à música.

Este grupo explorou outros instrumentos para a realização de um trabalho necessário ao âmbito escolar: poema, música e filme. Evidentemente, esses instrumentos são enriquecidos à medida que são suscitadas indagações e diversas possibilidades de considerações relacionadas aos conceitos de gênero e sexualidade.

O grupo seguinte – P3(H), P7(H) e P9(H) – trabalhou diferentemente. P7(H) apresentou considerações sobre a mídia e o corpo, os outros dois docentes centraram nas

questões de natalidade e origem do vírus HIV. Notamos que os professores optaram, exclusivamente, por um trabalho mais específico de suas respectivas áreas.

P7(H) – Aqui, na minha parte, na área de Educação Física, a gente trabalha o corpo, ficaria mais na área do debate com os alunos [...]. A problematização assim que eu coloquei: Qual a diferença nas práticas corporais ao longo da história?::: a questão de movimento, a questão de corpo, ao longo da história. Para praticar esportes há padrões que são estabelecidos pela mídia. Daí, eu iria trabalhar com eles o que é essa mídia. Por que existe? O padrão de beleza corporal historicamente sempre foi o mesmo? Quais as transformações que ocorrem no corpo na adolescência? E como o corpo se tornou uma mercadoria? São as questões prá colocar pra eles.

As discussões desse professor foram mais direcionadas às relações de consumo produzidas pela sociedade capitalista. O objetivo de sua proposta consistiu em contribuir no desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno em relação aos comportamentos sociais ligados à prática dos elementos da cultura corporal, buscando uma visão mais crítica e reflexiva.

P3(H) e P9(H), com objetivos diferentes de P7(H), abordaram a questão da fecundidade e da proliferação do HIV pelo continente ocidental. Em meio às discussões, P2(M) salientou– “Nas favelas ocorre muito isso, eu percebo que a gravidez ocorre devido a falta de escolarização também [...]”.

Sugerimos que outros pontos poderiam ser abordados, como: as regiões brasileiras que são tão próximas, mas apresentam muitas diferenças nos costumes relacionados à formação da identidade de homens e mulheres, as maneiras de lidar com as relações de gênero em regiões diferentes. Ou mesmo, como aponta Weeks (2007), a relação do controle da natalidade com o planejamento familiar, objetivando garantir a constituição de um padrão de família que atribui a homens e mulheres papéis diferenciados.

Quanto à discussão sobre o vírus HIV que causa a AIDS, suas discussões centraram-se nas hipóteses sobre a origem da doença. Para P9(H), “há suspeitas de que o vírus foi criado em laboratório”. Essas questões são também pertinentes, porém eles poderiam abordar ainda que o vírus não é uma doença que afeta somente pessoas envolvidas em atividades de alto risco, “afeta heterossexuais e homossexuais, mulheres e homens, jovens e velhos” (WEEKS, 2007, p. 37).

Uma outra sugestão é a realização de um trabalho interdisciplinar como os demais grupos desempenharam, já que as diferentes concepções sobre o tema promovem modos diferenciados de ver o mesmo objeto de estudo, o que pode contribuir ao desenvolvimento e à elaboração de atividades.

O último grupo, formado por P4(M), P6(H) e P11(M), optou por abordar: o corpo e a sexualidade: exploração social. Os temas geradores foram: gênero, sexualidade e contextos educacionais. De acordo com o professor e as professoras, as atividades seriam iniciadas pela solicitação da separação em dois grupos: meninos e meninas. Na sequência, seria solicitado a cada grupo que desenhasse um corpo nu do sexo oposto para levantar discussões, opiniões e debates a partir das seguintes questões: Na sua casa, homens e mulheres são tratados/as de modos diferentes? Como isso ocorre? De acordo com P6(M) – “Seria realizado um trabalho sobre a história deste corpo, destacando que, hoje, por exemplo, não se tem mais o padrão de família, papai, mamãe e dois filhinhos [...]”. A partir dessas discussões P2(M) salientou:

Em uma atividade solicitada para o meu filho na escola pedia exatamente para desenhar pai, mãe, irmão e ele. O que ele fez então? Desenhou, eu, ele, o tio dele e o primo, nada a ver com o que estava sendo solicitado. A família dele não era aquela e ele teve que desenhar porque a professora estava mandando. É errado isso.

O apontamento de P2(M), a partir das colocações do grupo, poderia ser repensado pela instituição escolar como um todo. A forma como os/as educadores/as, de modo geral, abordam as relações familiares ainda é muito restrita aos padrões hegemônicos. Compreender, perceber e abordar outras constituições de famílias podem possibilitar uma prática menos preconceituosa e excludente.

As famílias mudam ao longo dos ciclos de vida de seus membros. O que é mais importante, entretanto, é que, por razões históricas e culturais, diferentes formas de vida familiar têm se desenvolvido e o termo “família” é agora muitas vezes usado para descrever arranjos domésticos que são bastante diferentes daquela que era, num dado momento, a “norma” (WEEKS, 2007, p. 78).

Retomando as atividades, P6(H) verbaliza: “Nós criamos duas colunas questionando: Na sociedade atual quais são as vantagens de ser homem e mulher? Você acha que esta situação pode ser mudada?”. Questionamentos como estes são interessantes, por permitirem

aos alunos e às alunas (re)pensarem as relações de gênero e opinarem sobre o assunto. Na sequência, o professor mencionou outras atividades desenvolvidas por seu grupo:

P6(H) – Nós optamos por trabalhar as discussões de ambos os sexos por meio do levantamento de questionamentos. Uma outra questão que P7(H) já abordou refere-se ao consumismo. Fizemos um levantamento de comerciais de cerveja [...] o corpo exposto quase nu [...] e não tem nenhum homem nu aqui, é só mulher. Depois também teria um texto pra criar debate.

Em meio às discussões do grande grupo sobre a proposta em questão, as posturas das modelos de propagandas de cerveja foram associadas a posições sexuais. Para os/as professores/as, as propagandas podem influenciar no modelo de corpo padrão sugerido a meninos e meninas. As atividades finais pautaram-se em exposição dos alunos e das alunas sobre como ouviram falar sobre a sexualidade humana.

Ainda que o curso tenha enfatizado as questões de gênero todo o tempo, a maioria das alternativas de propostas pedagógicas voltou-se às questões da sexualidade. Se, por um lado, o tema sexualidade pode parecer mais necessário para discussões em sala de aula, por outro, o conceito de gênero pode ainda parecer confuso, por isso pouco abordado. O grupo, junto ao diretor e à coordenação pedagógica, apoiaram a inserção das propostas pedagógicas no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.

Concluímos a sessão de intervenção pedagógica com destaque sobre o uso do processo de tomada de consciência como um recurso de aprendizagem capaz de favorecer a desconstrução e reconstrução do conceito de gênero dos/as professores/as e de seus/suas alunos/as, sobretudo por meio de problematizações suscitadas em grupo. Objetivamos fazer com que os sujeitos se questionassem todo o tempo e saíssem de cada encontro com mais dúvidas do que chegaram. Foi enfatizado que este processo não serviria para a elaboração de uma receita e/ou respostas prontas sobre como trabalhar o gênero em sala de aula, pelo contrário, nas discussões em grupo, seriam levantadas possibilidades para que os/as docentes refletissem e permitissem a si e aos seus alunos e alunas fazerem o mesmo processo, repensarem suas atitudes e seus valores.

Embora propostas de intervenção como estas, dentre outras, apresentem limitações, os comentários dos/as docentes apontaram a necessidade de levar ao contexto escolar: eventos, debates, projetos e estudos para confrontar posturas preconceituosas, discriminatórias e machistas, que ferem a integridade de identidades que fogem ao padrão hegemônico. Essa

forma de abordagem está longe de ser a única, tampouco a melhor, mas nos permite outros olhares à prática docente.

5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As inquietações sobre gênero, provocadas durante o projeto de iniciação científica, bem como a falta de discussões sobre este tema tanto na graduação quanto nas disciplinas do mestrado, instigaram-me a trabalhar com o tema. Todavia este trabalho não buscou justificar erros ou acertos na prática pedagógica ou mesmo levar respostas prontas ao contexto escolar sobre o gênero. O processo de coleta de dados, as discussões bibliográficas, o grupo de estudos me propiciaram crescimento pessoal e acadêmico. Talvez por isso eu tenha a sensação de querer iniciar a pesquisa neste momento, ao invés de encerrá-la.

Levando em consideração que todos nós, incluindo os professores e as professoras, vemos o mundo a partir de nossas próprias experiências e vivências, consideramos importante problematizar conceitos como os de gênero que, conforme vários estudos (LOURO, 1997, 2007; WEEKS, 2007), são absolutizados, naturalizados e apresentam um viés biológico. Neste trabalho, buscamos sua problematização no sentido histórico, político e cultural.

De fato, inicialmente, quando perguntados sobre gênero, os/as participantes assumiram uma postura que consideramos de reprodução do que é geralmente aceito como certo e natural: corpo de mulher equivale a gênero feminino e sexualidade feminina; corpo de homem corresponde a gênero masculino e sexualidade masculina. Nesse momento, também chamou nossa atenção o silêncio, e até certo constrangimento diante de várias das questões propostas. Na segunda entrevista, contrariamente, os/as docentes não deixaram de levar em conta os aspectos biológicos da definição de gênero, mas passaram a incluir em suas explicações a possibilidade de que outros fatores como a tradição, a história e a cultura influenciem a formação da identidade dos indivíduos.

É importante ressaltar que o grupo se percebeu modificando seu conceito inicial de gênero, entretanto não parece ter sentido que estava chegando ou devia chegar a um conceito mais adequado ou correto. Na entrevista, realizada após a intervenção pedagógica com o grupo, os/as docentes revelaram incertezas, questionamentos sobre suas concepções e as veiculadas pelas instituições sociais, reflexões sobre a adequação de seu comportamento junto aos/as alunos/as. Esse tipo de manifestação nos faz supor que o

movimento conceitual ocorrido durante a intervenção pedagógica pode ter se constituído em uma nova postura dos/as docentes frente a verdades pessoais e coletivas.

Além disso, suas manifestações parecem ser resultantes das condições com as quais foram organizadas as sessões pedagógicas. Essas condições envolveram a forma e o conteúdo das sessões de intervenção realizadas pela pesquisadora. Estamos denominando conteúdo da intervenção pedagógica a abordagem de gênero apresentada aos/às docentes cujo elemento central é, de um lado, a “dúvida” quanto aos conceitos estabelecidos e, de outro, sua contextualização como uma verdade histórica, social e cultural, portanto, datada e provisória. A pluralidade de concepções sobre um mesmo tema, o caráter dinâmico das concepções coletivas e individuais que atendem a necessidades de ordem econômica, social e cultural, bem como afetivas e intelectuais também podem ser considerados conteúdos apresentados aos/às docentes.

Denominamos forma da intervenção pedagógica as estratégias que utilizamos para promover a reflexão dos/das docentes sobre seu pensamento individual, do grupo e das instituições sociais quanto ao gênero. O funcionamento das sessões em grupo e o estímulo da pesquisadora para a ocorrência constante de confronto de opiniões, defesas e questionamentos de pontos de vista, argumentação e contra-argumentação de idéias proporcionaram a sensação permanente de dúvida e descoberta. Dúvida quanto às “verdades” pessoais, do grupo e institucionais; descoberta de seu próprio pensar e fazer até esse momento mantido inconsciente.

A tomada de consciência, referenciada na Epistemologia Genética (PIAGET, 1977) e favorecida pelo funcionamento do grupo, permitiu aos/às docentes explicar e justificar seus conceitos e ações (consigo, com o outro e, em particular, com seus/suas colegas de trabalho e alunos/as) a si mesmo e, assim, reconsiderá-las como possibilidades e não como verdades absolutizadas. A manutenção da dúvida e da provisoriedade desses conceitos e ações deveu-se ao processo de problematização adaptado pela pesquisadora dos Estudos de Gênero (SILVA, T. T., 2007; LOURO, 2007).

Podemos afirmar que manter o grupo em constante discussão e conflito de idéias foi um recurso que se mostrou satisfatório para romper com os paradigmas e práticas hegemônicas sobre gênero. Nesta proposta, não tivemos como meta alcançar um consenso no grupo, mas criar condições para que cada integrante expressasse seus pontos de vista em um processo de reflexão e interação pesquisadora-pesquisandos/as.

Como mostrado pelos/as docentes na elaboração de suas propostas pedagógicas sobre como abordar o gênero na instituição escolar, supomos que é possível tratar o tema por meio de discussões e reflexões nesse contexto. Em direção similar, Costa (1999) salienta a necessidade de uma política curricular de representação, visto que as identidades, sejam de gênero, de etnia, de sexualidade, nunca são “verdadeiras”, mas, sim, representações provisórias, construídas pelo ponto de vista de quem conta a história, com suas particularidades e interesses próprios. Contudo, como os próprios sujeitos se deram conta, para que esse processo escape de fórmulas prontas ou estigmatizadoras, faz-se urgente a formação de professores e professoras nessa área de conhecimento. Parafraseando um/a dos/as docentes, um processo de formação como o realizado nesta pesquisa, com o conteúdo e a forma desenvolvidos pelo grupo, é capaz de fazê-los repensar sua maneira de pensar e agir com seus/suas alunos/as em relação ao gênero, à sexualidade e ao corpo com menos preconceito e maior abertura às diferenças e possibilidades de viver o “ser” humano. Segundo o depoimento dos/as docentes, o caminho proporcionado pela intervenção pedagógica desenvolvida na pesquisa não os/as ensinou o que é e como agir em relação ao gênero, mas questionar a si mesmo/a, trazer à consciência o seu jeito de pensar e de agir, buscar referenciais científicos para sua reflexão e, assim, tentar fugir da mera reprodução do senso comum.

O fato dos/as docentes serem conscientizados/as pode não torná-los/as autônomos/as para dirigirem seu trabalho como desejariam, devido às relações de poder, (COSTA, 2002), todavia tomar consciência da existência dessas relações pode ser um passo para o questionamento e desconstrução de paradigmas que geram preconceitos. “A consciência de que a forma como nós fazemos as coisas não é a única forma de fazê-las pode causar um salutar abalo em nosso etnocentrismo, forçando-nos a perguntar por que as coisas são como são hoje em dia” (WEEKS, 2007, p. 45).

Para finalizar, além dos tópicos destacados, ressaltamos a repercussão positiva dos pressupostos teóricos e metodológicos dos Estudos de Gênero utilizados como referência e o processo de tomada de consciência assumido como recurso de interação e reflexão do grupo. A influência positiva da intervenção pedagógica é sugerida pelos resultados obtidos junto aos/as docentes, demonstrando a relevância de novos estudos e experimentos assim direcionados. Consideramos um caminho fecundo, para a organização de uma prática pedagógica e social problematizadora, experimentar outras formas de análise, outras

perspectivas e olhares sobre o mesmo objeto de estudo, não deixando de levar em conta o rigor e a seriedade de um trabalho científico. Lembrando Foucault (1995) e Meyer (1999), seja este um dos caminhos profícuos para o arejamento do pensar acadêmico e criação de novas interpretações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-107.

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. São Paulo: Ática, 1999. p. 37-53.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: 1. fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Círculo do livro, 1949.

BILLY ELLIOT. Direção de Stephen Daldry. Grã-Bretanha, 2000. 1 dvd (110 min).

BIONDO, Fabiana P.; CALSA, Geiva C. **Estudo sobre a formação do conceito de gênero de substantivo no ensino fundamental**. Relatório (Relatório de Iniciação Científica) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BONECA na mochila. Direção de Marcus Ribeiro. Distribuído por ECOS Vídeo. SP, 1995. 1 dvd (27 min).

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 133-184, jul./dez. 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, DF, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83-111.

CALSA, Geiva. Carolina. **Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental**. 2002. 285 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

CALSA, Geiva. Carolina. O papel da psicopedagógica na aprendizagem escolar. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá, PR: Eduem, 2007. p. 81-90.

CATELÃO, Evandro de Mello. **Tomada de consciência e conceituação: o sujeito sintático segundo alunos de letras e pedagogia**. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2007.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-115.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

C.R.A.Z.Y. Direção de Jean Marc Vallée. Canadá, 2005. 1 dvd (125 min).

CURTY, Marlene Gonçalves. CRUZ, Anamaria da Costa. MENDES, Maria Tereza Reis. **Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: (NBR 14724/2005)**. 2. ed. Maringá: Dental Press, 2006.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**. Belo Horizonte n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, José Roberto Martins. **História: 8ª série**. São Paulo: FTD, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 35, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar feminino na tv. **Revista Estudos Feminista**, v.588, n. 9. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. V. 1. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.

FRANÇA, Fabiane Freire; NOGUEIRA, Juliana Keller; SILVA, Ana Cristina Teodoro. **A educação de jovens mulheres proposta por meios de comunicação**. Relatório (Relatório de Iniciação Científica) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Modos de homem, modas de mulher**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

GOFFMAN, Eving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bel. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 113-123

ISSO, aquilo e aquilo outro. Direção de Miriam Chnaiderman. Distribuído pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCAR (NEAB), 2007. 1 dvd (36 min).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 25-56 jul./dez. 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MANIR, Mônica. Genérico, porém único. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, Aliás, 3 fev. 2008. p. J4-J5.

MEYER, Dagmar E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-83.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes.; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

- MEYER, Dagmar. **Gênero, sexualidade e educação: 'olhares' sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E.** Disponível em: <www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_27.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2007.
- MOURO, Maria Lucia Faria. **Aprendizagem operatória: a interação social da criança.** São Paulo: Cortez: Autores Associados: Scientia et Labor, 1987.
- PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. **Desenvolvimento da inteligência e interação social.** Lisboa: Instituto Piaget; Lisboa: Horizontes Pedagógicos, s/d.
- PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de experiência. **Cadernos Pagu**, n. 4, p. 9-28, 1995.
- PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história.** Tradução Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.
- PIAGET, Jean. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.
- PINHEIRO, Daniela. Diferentes, mas unidos. **Revista Veja**. São Paulo, ano 38, n. 9, p. 84-91, 2 mar. 2005.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, V. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Núcleo Regional de Educação de Maringá. **O que significa trabalhar educação sexual nas escolas?** Maringá, PR, 2008.
- SILVA, Ana Cristina Teodoro. **Juventude de papel: representação juvenil na imprensa.** Maringá, PR: Eduem, 1999a.
- SILVA, Ana Cristina Teodoro. História do corpo enquanto vergonha nossa de cada dia. **Revista da Educação Física**, UEM, v. 10, n. 1, p.101-109, 1999b. Disponível em:<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3820/26>> Acesso em: 12 ago. 2008.
- SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2001. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 73-102.

SOARES, Rosângela. “Fica comigo”: juventude e pedagogias amorosas/sexuais na MTV. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 311-335, dez. 2007.

SOIHET, Rachel. Pisando no “sexo frágil”. **Nossa História**, ano 1, n. 3, p. 35-41 jan./2004.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 95-116, jul./dez. 2000.

TAMANINI, Marlene. Cosmologia e as deusas. In: GENUS; SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana. (Org.). **Gênero e Educação**, Florianópolis/SC, v. 1, p. 1-12, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

VIANA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 27, p. 407-428, maio/ago. 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lucia; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Maringá, 19 de março de 2008.

À Direção do Colégio

Em nome do Departamento de Teoria e Prática da Educação desta Universidade solicitamos a realização do projeto de Mestrado – **“O conceito de gênero apresentado por docentes no ensino fundamental”** - em vossa escola. Contamos com a colaboração da coordenação para o desenvolvimento do projeto com professores de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental para a realização da coleta de dados do projeto que consistirá em desenvolver intervenção pedagógica sobre o conteúdo investigado.

A intervenção elaborada pelas pesquisadoras será desenvolvida mediante a aceitação dos professores aos sábados, tendo duração média de três horas, cada sessão. Para tanto, será necessária a autorização dos professores para a efetivação da coleta, o aceite será realizado por meio de um formulário padrão a ser fornecido pela pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e colocamo-nos a sua disposição para informações complementares.

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa
Coordenadora do projeto

Assinatura do responsável:-----

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: O CONCEITO DE GÊNERO APRESENTADO POR DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caro Professor:

A questão de gênero na educação básica ainda é muito restrita ao tópico “Orientação Sexual”, quando na verdade essa questão deveria transcorrer com os demais temas transversais previstos nesta fase de ensino. O professor necessita preparar-se para abordar estas questões que são construídas no dia-a-dia da sala de aula e que podem gerar posturas preconceituosas que acabam prejudicando o andamento das aulas e a apreensão do conteúdo apresentado. Destaca-se ainda que, ao abordar estas questões o professor também transmite valores, princípios e crenças que já estão enraizados no seu modo de ser pela tradição. Em razão disso, o presente trabalho objetiva gerar instrumentos teóricos aos professores com o intuito de que estes favoreçam ao adolescente a construção de uma postura crítica em relação ao consumo e ao acesso a discursos midiáticos que lhe são fornecidos. A pesquisa será desenvolvida por meio de entrevistas e intervenção pedagógica com professores em horário extra às suas atividades profissionais e previamente combinado. Essas atividades serão realizadas nas dependências da escola conforme autorização do sr. Diretor da referida instituição escolar.

Aos participantes da pesquisa é aberta a possibilidade de esclarecimento sobre sua metodologia antes e durante sua realização. A pesquisa não oferecerá riscos ou desconfortos aos professores entrevistados que terão plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento durante a pesquisa sem nenhum tipo de penalização. Esclarecemos que sua participação não implicará em qualquer forma de ressarcimento ou indenização. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e publicações científicas mantendo-se o nome dos professores e da escola em absoluto sigilo. Por meio desta divulgação espera-se contribuir para um melhor entendimento e melhoria do sistema educacional público.

Eu, _____, professor (a) da escola _____ após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar desta pesquisa.

Assinatura do professor

Data: ____/____/____

Eu, Prof^a. Dr^a. _____, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo do professor.

Equipe do projeto de pesquisa

- f. Nome: Geiva Carolina Calsa
- 2 – Nome: Fabiane Freire França

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos o professor poderá recorrer a qualquer um dos membros da equipe do projeto (44-3261-4127) ou ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Câmpus Central – Telefone: (44) 3261-4444.