
O CONTEXTO ESCOLAR E SUAS PRÁTICAS: Reflexões sobre identidades de gênero

Sueli Salva
Aline Vinholes

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O contexto escolar é um espaço que, além de ensinar conteúdos de forma explícita, ensina como se comportar, com quem e como brincar. A escola também ensina modos de ser, se comportar, ensina o que pode e o que não pode fazer dentro dela. Todas as práticas estimuladas ou tolhidas na escola exercem influências no comportamento dos sujeitos, sem que estas perpassem de forma explícita. Essas práticas interferem na construção da identidade das crianças, em especial na identidade de gênero. Há formas de se comportar, formas de ser, formas de agir, de sentar, de se mover, de brincar que são aceitas na escola, que são apropriadas para o lugar e outras que não são consideradas adequadas.

Olhar para as crianças imersas no contexto escolar, buscando entender as marcas de gênero construídas no interior do mesmo, através das interações das crianças com seus pares e com a professora, foi o que nos propomos ao realizarmos a pesquisa “relações de gênero e escola, as marcas sobre as identidades infantis”.

As construções de gênero correspondem às formas como somos socializados e de como são direcionados comportamentos para além do critério biológico. São construções sociais que definem o que pode ser considerado masculino ou feminino, desconsiderando que podem existir outras identidades de gênero. Entendemos por identidade de gênero “a experiência interna de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico” (BRASIL, 2011). As definições de masculino e feminino são construções fortemente marcadas pelos contextos social, histórico e cultural, os quais definem, em grande parte, os papéis designados para homens e mulheres. Através de suas relações sociais e das práticas que vivenciam, os sujeitos vão se constituindo.

O espaço escolar se define como ambiente extremamente importante nessa construção, levando em conta que a criança, além das informações que traz consigo, vive um intenso processo de interação com seus pares e professoras¹ que também trazem consigo diferentes concepções acerca de gênero. Neste artigo, buscamos problematizar as questões colocadas acima, tendo como substrato teórico os estudos de gênero e como substrato empírico a pesquisa realizada em uma

¹ Neste artigo utilizaremos a expressão professora porque na escola observada não havia nenhum professor homem.

instituição de Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi compreendermos de que modo às concepções sobre gênero, vivenciadas pelas crianças, podem interferir na construção das identidades de meninos e meninas. A pesquisa é qualitativa, de inspiração etnográfica por entendermos como a melhor forma, neste percurso, de compreender as concepções de gênero e as possíveis interferências na constituição das identidades infantil, considerando, principalmente, o ambiente escolar, pois a escola faz parte de uma trama de relações, apresentando grande responsabilidade na formação de referências, subjetividades e identidades das crianças.

Na pesquisa consideramos as interações das crianças com a professora e com outras crianças. Nosso olhar volta-se para a criança, buscando perceber as interações que estabelece com seus pares e com a professora, bem como os encaminhamentos realizados por ela relativos a questões de gênero. Partimos da hipótese de que a professora, mesmo de forma inconsciente, além de interferir na construção das diferenças de gênero, também reforça as hierarquias entre meninos e meninas.

O CAMINHO PERCORRIDO – DA METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, em uma turma de primeiro ano, na cidade de Santa Maria – RS. Utilizamos diferentes técnicas para produção dos dados, tais como: a observação participante, os registros em diário de campo, a promoção de jogos e de brincadeiras como forma de evocar aspectos relativos ao tema relações de gênero e que possibilitaram a expressão do modo de pensar e agir das crianças. Os jogos e brincadeiras foram realizados na sala de aula e no pátio da escola, configurando-se os dois como contextos da pesquisa.

O contato com a turma observada, no primeiro momento, foi destinado a conhecermos o ambiente a ser investigado e as relações que ali se estabeleciam. A partir dessa inserção iniciamos as observações e, em seguida, algumas intervenções, buscando perceber e analisar a forma como as crianças envolvidas se manifestariam frente às questões de gênero. A inserção na escola foi de aproximadamente oito meses, quatro no primeiro semestre e quatro no segundo semestre de 2011, período visto como suficiente para percebermos os diferentes modos de interação entre as professoras e as crianças que demarcavam as diferenças entre meninos e meninas. Durante esse período aproximamo-nos de algumas vivências, pensamentos e concepções deste grupo de crianças, aproximações estas referentes ao gênero. Também percebemos os modos de interferência da professora regente, tanto nos contextos de sala de aula como no pátio da escola. Participaram do estudo vinte crianças que se encontravam na faixa etária de nove e dez anos e a professora da turma.

De acordo com Bujes (2002), a pesquisa nasce de uma preocupação com alguma questão, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Nesse contexto, a pesquisa aqui apresentada parte de inquietações a respeito de como ocorrem às construções de gênero no contexto escolar. Para este estudo, consideramos a pesquisa qualitativa como o melhor modo para buscar compreender o significado e a dimensão das falas, percepções e atitudes das crianças, na interação com as outras crianças e adultos as quais elas convivem no ambiente escolar. Para tanto utilizamos a observação, visto que o objeto da pesquisa consiste em contar, a partir do contato com as situações vividas pelas crianças.

A observação se caracteriza pelo contato direto e prolongado com os sujeitos e os contextos da pesquisa, considerando a participação e a interação do pesquisador, que se dará de forma reflexiva frente ao observado. Por meio desse processo é que viabilizamos o desenvolvimento da situação pesquisada, no caso da realização da pesquisa aqui delineada, anotações e registros em diário de campo; ou seja, o processo ocorre de acordo com o envolvimento e interação entre o pesquisador e os componentes da situação investigada. Neste caso, todas as informações são pertinentes, pois, muitas vezes, não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo. Frequentemente, segundo Oliveira e Oliveira (1999), é por meio de dobras dos discursos que se escondem a ambiguidade e a contradição entre o pensar e o agir. Nesse sentido, torna-se extremamente importante traçarmos caminhos de busca e reflexão sobre a realidade.

É importante que o pesquisador vá se inserindo aos poucos, de forma que seja aceito pelo grupo e que a sua presença não seja sentida como se fosse um intruso ou um estranho que desperta desconfiança e insegurança. Para Oliveira e Oliveira (1999), o pesquisador é sujeito social em que as ações modelam e transformam a sociedade da qual este faz parte, sendo impossível pensar uma separação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa:

Dentro dessa relação de interação, não há mais lugar para um pesquisador separado de seu objeto de pesquisa. O pesquisador é um homem ou uma mulher como uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão do mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999, p. 24).

A convivência e a participação tornam-se fundamentais diante da metodologia vista como melhor caminho para compreendermos a realidade pesquisada, que neste caso compreende o contexto escolar, bem como os discursos e práticas produzidas e reproduzidas que circulam nesse ambiente tratando de questões relacionadas ao gênero. Dessa forma, a abordagem da pesquisa não

se limita a pretensão de um conjunto de conhecimentos comprovados e objetivos produzidos por métodos rigorosos e supostamente neutros, mas sim dos significados atribuídos pelas crianças através das suas falas, expressões e atitudes.

Para compreendermos de que modo ocorriam as interferências da professora e como as crianças manifestavam as suas concepções de gênero, realizamos algumas atividades para que pudéssemos perceber aspectos relativos ao gênero, que estavam sendo construídos pelas crianças, a partir de tais interferências. Propusemos alguns jogos e brincadeiras, pois nestas podemos encontrar a forma como a criança se manifesta culturalmente (FINCO, 2004). Os jogos e brincadeiras propostas possibilitaram, principalmente, que percebêssemos se havia papéis diferenciados entre meninos e meninas e também registrar as suas interações. A proposta de brincadeiras e jogos foi utilizada como uma estratégia para “não ir direto ao ponto” evitando realizarmos grandes interferências no processo das crianças, buscando escutar as suas observações e ações decorrentes das propostas. As situações e reflexões aqui desenvolvidas servem como forma de compreendermos que o espaço escolar não é neutro, bem como as ações da professora.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS E AS ATITUDES DAS CRIANÇAS

A escola oferecia um espaço amplo com boa quantidade e variedade de brinquedos, assim conseguimos realizar algumas atividades com as crianças as quais descreveremos a partir de agora. A primeira atividade consistia em espalhar vários brinquedos (bonecas, espadas, carrinhos etc.) sobre as mesas e solicitar que cada criança escolhesse um desses brinquedos para brincar com seus amigos ou amigas. Neste momento não havia nenhuma interferência nossa nem da professora, pois, havíamos acordado anteriormente que não deveríamos interferir na escolha das crianças. Após algum tempo brincando, solicitávamos que as crianças trocassem seus brinquedos com outro/a colega. Depois da troca, novamente as crianças dispunham de um tempo para brincar e assim sucessivamente. Propusemos a troca várias vezes e uma das regras é que não poderiam pegar o mesmo brinquedo duas vezes. A brincadeira seguiu normalmente, porém, quando não havia mais possibilidade de meninos continuarem brincando com os brinquedos considerados de meninos, como carrinhos, espadas, bolas, os meninos passaram a manifestar que brincadeira estava muito chata. Percebemos que houve resistência por parte dos meninos em brincar com as bonecas. As meninas ficaram tímidas inicialmente, sem saber direito o quê fazer, sem saber como brincar com os brinquedos considerados de meninos, mas não demorou muito para se identificarem com os brinquedos considerados de meninos, porém demonstravam menos habilidade para brincar. O que observamos em geral é que os adultos permitem que as meninas brinquem com brinquedos

considerados de meninos com muito mais facilidade do que ao contrário. A ameaça da homossexualidade masculina parece ser mais assustadora do que a orientação homossexual das meninas. Em nosso contexto parece ser muito mais ameaçador um menino não corresponder a sua identidade biológica do que as meninas.

Em outro momento, entregamos uma boneca sem roupas para cada criança e solicitamos que cada aluno vestisse o seu “bebê” da forma como quisesse. Da parte dos meninos a resistência foi mais evidente, pois comentaram várias vezes que não estavam gostando da brincadeira, alguns disseram que era chata. Os meninos pareciam não mostrar interesse em vestir os “bebês”, enquanto que, para as meninas, vestir um “bebê” era uma prática familiar, em relação a qual demonstravam desenvoltura, habilidade e prazer em realizá-la.

A atividade seguinte consistia em colocarmos uma música para que todos dançassem. Em determinado momento a música era interrompida. As crianças deveriam abraçar o colega que estivesse mais próximo. Percebemos claramente que os meninos procuravam evitar o abraço de outro menino. É interessante que em um jogo de futebol é comum acontecerem abraços entre os companheiros de equipe, especialmente após o gol, porém, em outros contextos, a demonstração de afeto por parte dos meninos não parece ser muito tranquila. Ou seja, há contextos específicos onde se pode abraçar o corpo de outro do mesmo sexo, preferencialmente em momentos que fique claro que o abraço não significa afeto e sim bravura, habilidade, força, vitória, os quais são associados ao sexo masculino, já os atributos ligados à afetividade, delicadeza, fragilidade são associados ao sexo feminino.

As várias atitudes de resistência demonstradas pelas crianças, em especial pelos meninos, revelam que já há um entendimento por parte das crianças dos comportamentos aceitáveis para meninos e para meninas, ou seja, há certo direcionamento que interfere na constituição da identidade de meninos e meninas. “Vestir um bebê” e “demonstrar afeto por outro menino” podem ser comportamentos que indiquem outra identidade de gênero, que não aquela considerada normal. Desse modo, resistir à realização de tais atividades demonstra claramente que já há um direcionamento nos comportamentos de meninos e meninas. Finco (2004), em suas pesquisas, destacou que as crianças bem pequenas não fazem distinção dos brinquedos de acordo com o que os adultos consideram adequado para cada sexo, porém, com o tempo, através da influência dos adultos e de outras crianças maiores, eles passam a escolher de acordo com o direcionamento realizado pelo comércio, pela mídia, pelos adultos, tanto na família, quanto nas instituições religiosas ou nas escolas.

A partir das experiências que as crianças vivenciam com os adultos, elas passam a ter preocupações em relação às suas escolhas e, embora a criança não tenha clareza, para os adultos, significa que a escolha de um brinquedo, não considerado adequado para os meninos, põe em dúvida a orientação sexual. Os adultos mantêm uma vigilância constante e agem no sentido de normatizar o comportamento, buscando direcionar para aqueles socialmente aceitáveis para meninos e meninas. Alguns sentimentos expressos pelos homens, como delicadeza, sensibilidade e práticas de cuidado geram suspeitas e põem em dúvida a heterossexualidade, uma vez que culturalmente é a identidade de gênero considerada a normal e aceitável. De acordo com Louro (1998, p. 81),

[...] a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, não natural, artificial), porque haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la?

A resistência que os meninos apresentaram no momento da brincadeira não é algo surpreendente em uma sociedade em que os meninos são estimulados a preferir brinquedos que incentivam a ação, a atividade externa, a aventura e as meninas às práticas do cuidado, da delicadeza, do brincar de casinha e simular a maternidade. Sabemos que o processo de socialização ocorre de modo diferente para meninos e meninas, são nesses processos que são sintetizadas e articuladas as dimensões estruturais e estereótipos de gênero. Meninos são estimulados à expansão e à ação; meninas são estimuladas à responsabilidade e às restrições.

Desse modo, torna-se importante discutirmos e problematizarmos as formas como educamos meninos e meninas com o intuito de contribuirmos para uma educação menos sexista. Assim, o respeito, a compreensão e a valorização de outras ou novas identidades poderão se tornar possíveis, ultrapassando as barreiras do preconceito, da discriminação e dos constrangimentos.

ESPAÇO ESCOLAR NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

O espaço escolar define-se como ambiente extremamente complexo e, assim como os outros contextos, também exerce influência na construção de identidades das crianças. A escola é um lugar de interação e socialização; e é neste espaço que a criança, como ser ativo e pensante, se desenvolve, aprende, cria, inventa, mas é também nesse espaço que a criança aprende a se comportar, ficar sentado, obedecer às regras e normas da escola. É um espaço construído pelos sujeitos, mas que também interfere na constituição deles, deixando as suas marcas. A criança, ao ir à

escola, carrega consigo a sua história, seus saberes, sua compreensão de mundo. Ao chegar à escola, a criança passa a conhecer as regras e normas deste ambiente. De acordo com Louro (2008), o espaço escolar não é neutro, ele produz diferenças, hierarquias, ordenamentos. A ação da professora, neste espaço, também não é neutra; ela colabora com a construção das diferenças e hierarquias, e, com esse ordenamento, interfere na construção da identidade das crianças.

Segundo Louro (1998), as relações pedagógicas que são construídas na escola estão carregadas de simbolizações, por meio das quais as crianças aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero. Segundo a autora, a escola não apenas reflete as concepções de gênero que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Isto pode ser facilmente identificado através de situações que fazem parte das rotinas, como no caso das filas para meninos e filas para meninas, da designação de brinquedos para um e para outro, por meio de falas como: “*comporte-se, você é uma mocinha!*” ou “*nem parece um homenzinho chorando desse jeito!*”.

Nessa perspectiva, discursos e práticas presentes dão indícios de como são expressos modelos de gênero que as crianças vão apreendendo e passando a identificar e aceitar como comportamentos naturais, mas que não passam de construções sociais sobre o masculino e feminino. Gênero é, portanto, “a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2004, p. 45), que está permeada por relações de poder, as quais ainda estão sob a crença da supremacia do masculino, apesar dos intensos estudos desenvolvidos nas áreas das ciências sociais, história, filosofia, educação etc..

De acordo com Louro (1998), as características de gênero não são somente as características biológicas, mas as construídas socialmente como crenças, ideologias que interferem na construção da identidade e que ditam o que é aceitável ou não para meninos e meninas, processo que, de certo modo, delimita o campo de ação de cada sujeito. Tais diferenças utilizam como base a biologia para construir hierarquias entre homens e mulheres. O conceito de gênero, conforme Scott (1990), possibilita refletir acerca de determinismos, que, em um primeiro momento, podem ser confundidos como sendo da natureza feminina ou masculina, porém se referem a construções sociais e culturais que direcionam comportamentos, atitudes, formas de ser. Nas palavras de Louro: “[...] a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori, considerando que não há uma forma de ser homem e uma forma de ser mulher, mas possibilidades plurais”. Desse modo, o conceito passa a exigir que “se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (LOURO, 1998, p. 23). Essa compreensão necessita ser discutida nos contextos educativos.

Meyer (2010) defende que:

O gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdade delas decorrentes (MEYER, 2010, p. 11).

Meyer (2010) considera o gênero uma ferramenta que possibilita problematizar a prática pedagógica. A autora destaca a necessidade de investimento em projetos educativos que visem uma mudança no processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança pode ocorrer na medida em que nos voltamos para um entendimento crítico e questionador sobre as construções relativas aos papéis de gênero numa perspectiva de reflexão e análise. Pretendemos com isso a compreensão de que “tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais” (MEYER, 2010, p. 25). A questão que devemos problematizar é a de que, muitas vezes, no cotidiano da prática pedagógica, professores/as não percebem que participam e reforçam diferenças e hierarquias entre meninos e meninas, o que reforça a necessidade de uma discussão e reflexão sobre a nossa participação neles.

Desde o nascimento meninos e meninas estão sujeitos a seguir um determinado comportamento, pois toda a cultura tem uma definição de conduta e sentimentos apropriados para homens e mulheres (LOURO, 1998). Geralmente, predominam as relações de poder para a determinação desses papéis, persistindo a figura da mulher como subalterna ao homem. Nesse contexto, homens e mulheres têm seus papéis definidos na sua forma de atuar socialmente. Quando homens e mulheres não apresentam a forma de masculinidade e feminilidade exigidas e legitimadas socialmente, estão expostos a situações de rejeição. Esse processo interfere na construção da identidade, uma vez que precisamos do reconhecimento do outro para a nossa constituição enquanto sujeitos.

A construção de nossas identidades tem início com a interação que estabelecemos com o meio em que vivemos e, portanto, de acordo com o universo social e cultural do qual fazemos parte. Seguindo esse raciocínio, a identidade se forma a partir de um processo de construção que se dá na interação com o outro, considerando as vivências, experiências, tornando-se assim passível de transformações ao longo de nossas trajetórias. É na medida em que vivemos que nos constituímos, ou seja, que construímos a nossa identidade. Esse processo é caracterizado pela ação constante. Melucci (2004) defende a tese de que a expressão identidade não contempla o caráter processual e contínuo de construção de si. Para o sociólogo deveríamos utilizar a expressão “identização”, dado o caráter de permanente construção através da ação. Segundo o autor, somos nós que construímos

nossa consistência e reconhecemo-nos dentro dos limites impostos pelo ambiente e pelas relações sociais (MELUCCI, 2004, p. 47).

De acordo com Melucci (2004, p. 50), “a identidade define a nossa capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido”. Nesse processo os indivíduos precisam um dos outros para formar a sua própria identidade, pois não há como alguém construir a sua identidade independentemente das identificações concedidas pelos outros. É necessário que haja coerência entre a identidade atribuída e a identidade subjetivamente apropriada. No processo de interação os sujeitos vão construindo as suas identidades. Nos grupos aos quais pertencem os sujeitos reconhecidos e se reconhecem a si próprios, através do olhar do outro.

Essa importância de reconhecer e ser reconhecido, considerando as estruturas elementares de constituição da identidade, ocupa um espaço importante desde a interação primária vivida na infância, pois as relações que fazem parte da construção de nossas identidades giram em torno das alternativas possíveis e limites impostos em todos os espaços, tendo início nas redes de socialização primárias como a família e a escola e, posteriormente, na vida social em geral. É a partir desta capacidade dialética de reconhecer e ser reconhecido que são estabelecidos os critérios que definem se os indivíduos podem ser aceitos ou não como membros de um determinado grupo, nesse processo constroem sua identidade de gênero.

Paechter (2009) afirma que, desde muito cedo, aprendemos sobre masculinidades e feminidades, inclusive com os nossos pais, irmãos e educadores. Nesse processo de aprendizagem, a criança vai construindo a sua identidade e compreendendo o que significa ser homem, ser mulher e o que significam masculinidades e feminidades e, na medida em que aprendem, passam a ser aceitos naquele contexto. Para Paechter (2009), as crianças sofrem uma influência muito forte dos adultos na construção de sua masculinidade e feminidade, e quando ainda pequenas são consideradas participantes periféricas das “comunidades de prática²”. Na medida em que aprendem os comportamentos considerados “normais” para o seu sexo, vão sendo incorporadas e aceitas na comunidade. As crianças vão delineando o seu comportamento à medida que são encorajadas, “incentivadas ou desestimuladas, de forma que aprendem gradualmente o que é aceitável para os participantes de sua comunidade local de masculinidades e feminidades” (PAECHTER, 2009, p. 53).

²Comunidade de Prática é um conceito trabalhado por Carrie Paechter (2009). A autora considera comunidade de prática como os diferentes contextos sociais em que as pessoas vivem, lugares chave onde crianças e adultos convivem e são construídas relações de poder.

Nesse sentido, o modo como a criança percebe que é reconhecida pelos colegas, de maneira coletiva ou como indivíduo, interfere nas suas interpretações em relação a ela mesma consoante a identidade de gênero. Pode ocorrer que o comportamento de meninos e meninas na escola esteja relacionado com a posição que eles acreditam que homem e mulher ocupam na sociedade e, assim, podem acabar reproduzindo um modelo social discriminatório. As referências obtidas no contato com familiares e outros adultos podem interferir nas construções da criança quanto aos estereótipos, os preconceitos e as relações de poder referentes ao gênero, gerando situações de desigualdade. Esse processo continua e é reproduzido no interior da escola. Os/as professores/as podem problematizar regras e comportamentos, quebrando ou reproduzindo assimetrias dos códigos morais construídos socialmente, podem restringir ou possibilitar a participação nos diferentes espaços da escola, ou ainda, podem estimular ou desencorajar a participação nas brincadeiras independentemente do sexo da criança. O que percebemos no contexto escolar observado foi a reprodução de comportamentos, sem nenhuma problematização com as crianças a qual abordaremos a seguir.

“MENINA NÃO SE COMPORTA ASSIM!”

Certa vez a professora levou a turma para a pracinha e, enquanto um grupo se divertia nos brinquedos, outro, de meninos, brincava de lutinhas. Uma das meninas aproximou-se do grupo e entrou na brincadeira, mas logo foi chamada pela professora que se manifestou com as seguintes palavras: *“Se os meninos te machucarem depois não adianta chorar, nem reclamar. Menina não se comporta assim, não fica brincado de se bater”*. Notamos neste momento que a professora interferiu, no entanto, não se mostrou contrária à atitude dos meninos nas brincadeiras, afinal reproduzir comportamentos agressivos é uma prática aceitável entre os meninos. O que não é aceitável é a menina participar. Essa diferenciação continua a ser reforçada na escola, ratificando a diferença e, de certo modo, sendo conivente com os comportamentos mais agressivos protagonizados pelos meninos. É uma forma de disciplinamento que exerce influência na produção da identidade das crianças. Nas escolas, esse processo é contínuo e, em geral, muito sutil. “São práticas rotineiras e comuns” (LOURO, 1998, p. 63), mas que precisam ser pensadas. É dessas práticas que precisamos desconfiar para que elas não se naturalizem. Gostaríamos de enfatizar, no entanto, que não estamos aqui defendendo a necessidade da construção de identidades de meninas, cujas características sejam demarcadas pela agressividade. Pelo contrário, nosso compromisso é buscar caminhos para refletir de que maneira podemos também construir outros modos de

comportamento que não sejam marcados pela agressividade, mas nem por isso os meninos sejam discriminados, ou as meninas deixadas de lado.

“NINGUÉM FOI BEM NA PROVA! NEM AS MENINAS?”

Durante uma das observações, a professora, ao entregar as provas, comenta: “*Estou muito triste com vocês, ninguém foi bem na prova*”. Um dos meninos questiona a professora: “*Nem as meninas, profê?*”. As meninas desde cedo são estimuladas e socializadas para que tenham um comportamento mais dócil. Decorrente desse processo de socialização, elas podem integrar-se mais facilmente as regras e normas da escola, obtendo melhor êxito. Para Walkerdine (1995), o que as meninas aprendem na escola as ajuda a sobreviver naquele contexto, elas aprendem como ter sucesso, quando devem falar e quando não devem, aprendem a ser obedientes, construindo-se assim a crença de que as meninas sempre vão bem nas provas. Meninos e meninas constroem relações diferentes com a escola, que acabam refletindo na construção de processos de escolarização assimétricos. Para os meninos desta escola, uma menina não obter sucesso na prova causa estranhamento, uma vez que já se naturalizou a ideia de que as meninas respondem melhor às regras e às normas da escola, são mais caprichosas, mais estudiosas. Perguntamo-nos se há necessidade de um processo de identificação com o grupo de meninos e com os comportamentos por eles evidenciados não poderão construir processos de resistência às regras e às normas da escola e prejudicar a sua adesão nos processos de escolarização?

“TODO O MENINO DEVERIA GOSTAR DE JOGAR FUTEBOL”

Presenciamos, durante um momento de brincadeira na quadra da escola, ao fim da aula, a situação em que um menino ficou sentado sozinho apenas observando os colegas nas suas brincadeiras. Percebendo o seu isolamento, interferimos perguntando à criança se ela não gostaria de brincar, a resposta foi: “*Não, porque estou cansado*”. Enquanto as meninas conversavam, dançavam e cantavam os meninos jogavam bola. Quando um dos meninos que estava jogando bola passou por nós, perguntamos a ele porque não convidava aquele colega para brincar, e obtivemos a seguinte resposta: “*Não gosto dele. Ele não gosta de jogar futebol. Todo o homem deveria gostar de jogar futebol*”. Percebemos que o simples fato de não gostar, ou não ter habilidade para jogar futebol pode ser motivo para as outras crianças não o incluírem na brincadeira. Embora tivesse ocorrido a negativa das crianças em relação ao jogo, em outros momentos percebemos que qualquer erro do menino era motivo para excluí-lo até o ponto dele expressar que não gostava de futebol. Obviamente, não queremos afirmar que todos devam gostar de futebol, mas, neste caso, pareceu-

nos que ‘o não gostar’ foi se consolidando na medida em que ele foi apontado como responsável pelo mau desempenho do grupo ao qual participava.

“ELA QUER JOGAR BOLA!”

Em um bonito dia de sol e calor, quando o fim da aula estava se aproximando, eu e a professora regente da turma levamos as crianças para o gramado da escola, onde foi disponibilizada uma bola para que a turma brincasse. Os meninos logo decidiram que iriam jogar futebol com a bola. Grande parte das meninas sentou no gramado e outras brincavam de roda cantando, desconsiderando a bola oferecida para a brincadeira naquele momento. Assim que os meninos começaram a jogar futebol, uma das meninas correu para jogar junto. Um dos meninos reagiu com uma expressão que interpretamos como uma indignação que ele não pode conter e acabou verbalizando na sua reclamação: “*Profê, ELA quer jogar bola!*”.

Compreendemos, dessa forma, que os discursos e práticas que circulam no meio em que estamos inseridos acabam classificando e separando ações e comportamentos como próprios do sexo feminino ou do sexo masculino desde muito cedo. Incluem-se, dentre estas distinções, a escolha das cores, roupas, brinquedos e brincadeiras que se incorporam em seus comportamentos e modos de pensar.

Ao analisarmos tais situações, verificamos que, quando um determinado comportamento não corresponde às expectativas, àquilo que se define como o normal, ou seja, ao estereótipo previsto para determinado sexo, o comportamento da criança passa a ser considerado como fora do normal, diferente e, portanto, precisa de correção. Isso nos permite perceber que a cultura é discriminatória e a sociedade cria as suas verdades, estabelecendo o que pode ser aceito ou não. Assim, são construídas diferenças. É dessa maneira que se criam formas de controlar os corpos desde muito cedo.

Sendo assim, aqueles que apresentam atitudes não compatíveis com o que lhes foi apresentado como forma correta de ser e de agir são vistos como os “alunos problema” pelos professores e demais colegas. Louro (1998), a respeito das relações estabelecidas no espaço escolar, manifesta-se provocando reflexões:

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? É de se esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? (LOURO, 1998, p. 64).

Nesse contexto, as práticas e atitudes do professor são extremamente importantes na construção de referências das crianças, de forma que podem acabar reforçando, muitas vezes, aquelas representações que estão sendo construídas também em outros espaços, ao invés de questioná-las e problematizá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo realizado, dificilmente poderiam ser apontados resultados precisos e conclusivos. Porém, o processo de reflexão que se desencadeou ao longo desta pesquisa nos leva a pensar que tratar sobre gênero e identidade merece atenção especial quando se nos referimos ao ambiente escolar, pois a relação entre o pensar, sentir e agir é o que constitui a base do desenvolvimento da identidade. Esperamos que os relatos e as reflexões aqui expostas sirvam como forma de refletir, discutir, contribuir no entendimento de outro olhar acerca da identidade de gênero, uma vez que esta não se restringe a perspectiva biológica, mas como uma construção sociocultural que interfere no modo de ser.

Pensarmos e problematizarmos a respeito do contexto escolar é fundamental, pois é um dos principais lugares de construção dos saberes da criança, incluindo a construção das identidades e, conseqüentemente, das diferenças. Precisamos alertar para o fato de que as palavras e as ações que são dirigidas às crianças produzem significados e criam realidades. Portanto, palavras são mais que simplesmente palavras, elas criam verdades sobre o mundo.

Diante das situações, presenciadas na escola, descritas neste texto, podemos perceber que os padrões considerados ideais aparecem por meio de discursos, ações e direcionamentos disciplinares às crianças e a própria instituição participa dessas construções, que exercem influências nas crianças desde a mais tenra infância. Nesse contexto, torna-se importante percebermos o quanto o meio em que se vive é importante no processo de construção da identidade, pois, quando na escola são disseminados discursos em que se diz implícita ou explicitamente o esperado para o comportamento de meninas e para o comportamento de meninos, estabelecendo o que se pode e o que não se pode, vão sendo construídas ideias de feminino e masculino, em geral como se fossem opostos, de maneira hierárquica, classificando e dividindo os que não correspondem às expectativas determinadas pelo regime de verdade adotado pela sociedade.

Ao longo das situações descritas e analisadas, foi muito importante considerar como a professora, que participou deste estudo, pensa e age frente às relações de gênero, principalmente, nas interações entre meninos e meninas. Percebemos o quanto a professora participa da construção

das concepções sobre gênero e o quanto as suas práticas podem reforçar estereótipos relativos ao masculino e ao feminino. Esperamos que os relatos e as reflexões aqui expostas sirvam para contribuir no entendimento de outro olhar acerca das relações de gênero, buscando promover uma mudança nos modos de pensar e agir com o intuito de construir uma sociedade menos discriminatória e menos sexista.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) *Pesquisa Participante* – São Paulo: Brasiliense, 1999. Cap. 1.
- BRASIL. *Ministérios da Saúde*. Secretaria da Vigilância em Saúde; Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2011.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Cap. 1.
- FINCO, D. *Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões*. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MEYER, Dagmar Stermann. Gênero e Educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Viladre. *Corpo, Gênero e sexualidade – um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MELUCCI, Alberto. *O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global*. 1. ed. [S.l.]: Editora Feltrinelli, 2004.
- OLIVEIRA, Sonia Grubits Gonçalves de. *A Construção da Identidade Infantil: A sociopsicomotricidade Ramin-Thiers e a ampliação do espaço terapêutico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- OLIVEIRA, R.D; OLIVEIRA, M.D. Pesquisa Social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *Pesquisa participante*. Brasiliense: 198, p.17-33.
- PAECHTER, Carrie. *Meninos e Meninas – aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Modernos. *Educação e Realidade*, V. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

RESUMO

As definições de masculino e feminino são construções marcadas pelos contextos sócio, histórico e cultural os quais definem papéis designados para homens e mulheres. Através de suas relações sociais e as práticas que vivenciam, os sujeitos vão se constituindo. O espaço escolar se define como ambiente extremamente importante nessa construção. Neste artigo busca-se problematizar as questões de gênero e compreender de que modo podem interferir na construção das identidades de meninos e meninas. A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa, de inspiração etnográfica por ser entendida como a melhor forma, neste percurso, de compreender as concepções de gênero e as possíveis interferências na constituição das identidades, considerando, principalmente, o ambiente escolar, pois, a escola faz parte de uma trama de relações, apresentando grande responsabilidade na formação de subjetividades e identidades das crianças.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Identidade. Contexto Escolar.

THE SCHOOL CONTEXT AND THEIR PRACTICES: REFLECTIONS ON GENDER IDENTITIES

ABSTRACT

The definitions of masculine and feminine constructions marked by socio, cultural and historical contexts which define roles assigned to men and women. Through their social relations and practices, subjects are constituted. The school environment is defined as an extremely important element in this construction. This article seeks to problematize the and gender was understand how can interfere in the construction of identities of boys and girls. The research methodology utilizes a qualitative, ethnographic inspiration for being seen as the best way in this journey, to understand the concepts of gender and the possible interference in the constitution of identities, considering mainly the school environment, because this local does part of a web of relationships, showing great responsibility in the formation of subjectivities and identities of children.

Keywords: Gender Relations. Identity. School Context.

Submetido em: maio de 2014
Aprovado em: novembro de 2014