

EDNA DE OLIVEIRA TELLES

**O VERSO E O REVERSO DAS RELAÇÕES ESCOLARES:
UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE O USO DOS TEMPOS
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO
PAULO**

São Paulo

FE-USP

2005

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

**O VERSO E O REVERSO DAS RELAÇÕES ESCOLARES:
UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE O USO DOS TEMPOS
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO
PAULO**

Edna de Oliveira Telles

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), linha de pesquisa Sociologia da Educação, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna.

SÃO PAULO

2005

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.

(Paulo Freire)

Dedico esta dissertação às pessoas mais importantes da minha vida: minha irmã Ednéia, minha mãe Neura e meu pai Juvenil.

Também a dedico à minha querida avó Teresa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Claudia Pereira Vianna, minha orientadora, pelo incentivo desde os tempos em que fui sua aluna na graduação. Sua seriedade, sabedoria, paciência, carinho, dedicação e respeito pela atividade acadêmica marcaram profundamente minha formação.

Agradeço às Professoras Doutoras Maria de Fátima Salum Moreira (UNESP ó Presidente Prudente), Belmira Oliveira Bueno (FE-USP) e minha orientadora, membros da Comissão Examinadora do Relatório Geral de Qualificação, pelas importantes contribuições e sugestões, essenciais para o bom encaminhamento da pesquisa.

À Professora Doutora Marília Pinto de Carvalho pelas preciosas sugestões que teceu acerca do relatório de qualificação. Suas observações possibilitaram o enriquecimento de minhas reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Às/aos colegas do grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (EdGES) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelas discussões profícuas, pelo crescimento acadêmico, pelo incentivo, pelas conversas, pelo respeito e pela amizade e em especial à Claudia Vianna, Sandra Unbehaun, Rosemeire dos Santos Brito, Elisabete Oliveira, Luis Ramires, Tamara, Paulo e Daniela.

A Elisabete Regina Baptista de Oliveira, pelo carinho e ajuda na finalização do trabalho.

Às crianças da escola õCarlos Drummondö e a todos/as os/as funcionários/as pela disponibilidade que sempre demonstraram durante o andamento da pesquisa.

A Sirlei P. dos Santos Barboza, diretora da EMEI City Jaraguá IV em 2003, pela acolhida, incentivo, amizade e apoio durante a escrita do relatório para qualificação.

A Silvia Lima Macambyra e a Roberto Gonçalves de Araújo pela generosa amizade e pelo carinho e incentivo que me levaram a não desistir da coordenação pedagógica. Com essas duas pessoas queridas aprendi que sempre vale a pena tentar. Nunca esquecerei o que fizeram por mim.

Às professoras da escola municipal Ernani Silva Bruno pelo carinho, incentivo e compreensão acerca das minhas ausências em 2004...

Um agradecimento especial para Antonio Francisco de Paula Filho, diretor da escola municipal Ernani Silva Bruno pela acolhida, compreensão, sinceridade e apoio nos momentos críticos.

A Márcia Maria Camargo Gianvechio, que dividiu comigo as dores e os prazeres da coordenação pedagógica durante o ano mais conturbado da minha vida, demonstrando sempre disponibilidade em ajudar, ouvir, apoiar e compreender.

Agradeço enormemente o incondicional apoio de Maria Geralda Costa, assistente de direção da escola municipal Ernani Silva Bruno. Seu carinho, incentivo e amizade foram essenciais nos momentos difíceis.

A Jorge Ferreira Franco pelas traduções.

Aos amigos Luis Fabiano da Silva e Luciano Ricardo Segura pelo apoio no exame vestibular.

À professora de didática do curso de magistério da escola estadual Professor Cândido Gonçalves Gomide, Regina, por despertar em mim a vontade de seguir carreira na área da Educação.

Aos professores, professoras e demais funcionários/as da escola municipal General Vicente de Paula Dale Coutinho, em especial a Diana Mendes M. da Silva, Zenilda da Silva, Sueli Ap. Ribeiro, Claudia Lino, Dileidejane Costa, Cidinha e Jandira, pessoas com quem aprendi muito sobre educação escolar e sobre a vida.

Ao carinho e companheirismo de Raimunda Dileidejane Lopes Costa, que compartilhou comigo a delícia de ser orientadora de sala de leitura. Com ela aprendi o significado da frase *õpra tudo se dá um jeito...õ*

A Alexsandro Macedo Almeida, que acompanhou a escrita do projeto e a entrada no mestrado. As profícuas discussões que tínhamos durante horas semearam entre nós enorme amizade e respeito. Com ele aprendi e assumi que a minha religião é a educação.

A Volni Flores Vingla, pela imensa ternura, carinho, respeito, amizade, incentivo e apoio que sempre demonstrou a qualquer momento.

Às minhas queridas amigas e ao amigo do õgrupo de Cubaõ: Juliana Parreira, Isis Sousa Longo, Andrea Alves de Almeida, Marili Dias e Professor Doutor Marcos Ferreira Santos (FE-USP), pelo apoio, amizade e carinho. São pessoas especiais que compartilharam comigo muitos momentos de alegria, amizade e crescimento pessoal e acadêmico.

Quero agradecer, de forma única e especial, a Cristiane Lázaro Ballouk Souza, minha grande amiga de todas as horas, amiga de infância e da vida toda, que soube como ninguém entender minhas angústias, meus medos, minhas ausências, minhas

crises. Seu apoio consistiu em fator essencial nos momentos mais difíceis do processo de elaboração deste trabalho. Nunca vou esquecer sua amizade.

Outro agradecimento especial vai para a grande amiga desde os tempos da graduação: Cristina Mayumi Yamanaka que, com sua discrição indiscutível conseguia ter sempre a palavra certa na hora certa. Obrigada pela ajuda com a transcrição de algumas fitas e pela sua inesquecível amizade.

A Renato Gilioli pelas preciosas dicas acadêmicas e também pelas palavras amigas nos momentos de aflição que todo trabalho deste porte carrega.

Agradeço a Mirtes Leal pela primorosa revisão do texto.

A tia Gorete, tio Valmir, os primos Everton e Diucemar e a prima Najara pela torcida que, mesmo de longe, sempre soube que existia.

E, por fim, agradecimentos especiais para as pessoas que estiveram a meu lado em todos os momentos bons e ruins durante a escrita da dissertação e que foram essenciais para a existência da mesma:

Minha irmã Ednéia de Oliveira Telles a quem admiro, respeito e amo incondicionalmente: grande mulher, grande menina, grande amiga. Obrigada por todas as conversas, pela paciência, pelo carinho, pelas discussões acirradas sobre a escrita e sobre a vida. A cada dia aprendo mais com ela.

Minha mãe Neura, mulher forte, decidida, lutadora. Obrigada por estar sempre ao meu lado, pelo incentivo, por acreditar em mim e por fazer com que eu nunca desistisse.

Meu pai, Juvenil, pela lição de integridade, pela ânsia de liberdade e amor à vida tão características a mim e que aprendi com ele. Obrigada pelo respeito à mulher que sou hoje e pela ajuda em todos os momentos difíceis.

Roberto Henrique Cunha da Silva, o Beto, irmão que adquiri durante a vida.

Cesar, amor e companheiro durante todo o processo de escrita. Obrigada pela paciência, incentivo e ajuda nos momentos mais críticos.

Minha querida e amada avó Teresa, estrela que me guia pelos caminhos da vida, que, mesmo estando longe geograficamente, está ao meu lado em todos os momentos, acompanhando e incentivando a minha trajetória. Obrigada por tudo...

E, por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.

LISTA DE SIGLAS

ANPED: Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação

CEI: Centro de educação infantil

CP: Coordenador/a pedagógico/a

DREM: Delegacia regional de ensino municipal

EDGES: Grupo de estudos de educação, gênero e sexualidade

EMEF: Escola municipal de ensino fundamental

EMEI: Escola municipal de educação infantil

EPEPe: Encontro paulista de estudantes de pedagogia

FAU/USP: Faculdade de arquitetura e urbanismo da Universidade de São Paulo

FEUSP: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo

FFLCH/USP: Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo

JB: Jornada básica do/a professor/a da rede municipal de ensino.

Corresponde a 20 horas semanais.

JEA: Jornada especial ampliada do/a professor/a da rede municipal de ensino. Corresponde a 30 horas semanais.

JEI: Jornada especial integral do/a professor/a da rede municipal de ensino. Corresponde a 40 horas semanais.

NAE: Núcleo de ação educativa

OSL: Orientador/a de sala de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo

PROERD: Programa educacional de resistência às drogas e a violência

RGP: Reunião geral de pólo

UNISINOS: Universidade do vale do rio dos Sinos

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CAMINHOS DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE	19
1.1 A ETNOGRAFIA E A RECONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	21
1.2. A PROCURA DA ESCOLA	30
1.3. O PROCESSO DE PESQUISA: FAZENDO CAMINHOS AO CAMINHAR	32
1.4. POR DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
2. GÊNERO E TEMPOS ESCOLARES: INTERAÇÕES INFANTIS	52
2.1 TEMPO E TEMPOS ESCOLARES: UMA DIMENSÃO SOCIAL	53
<i>Tempos escolares como tempos sociais</i>	53
2.3. OS TEMPOS DAS AULAS DO QUARTO ANO A	63
2.4 SIGNIFICADOS DE GÊNERO NAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS DO QUARTO ANO A	67
<i>Os tempos escolares com maior controle adulto</i>	68
<i>As provocações</i>	84
<i>Os tempos escolares com menor controle adulto</i>	92
3. GÊNERO E TEMPOS ESCOLARES: INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E OS/AS ADULTOS/AS DA ESCOLA	104
<i>As relações com a professora Teresa</i>	108
<i>As relações com as pessoas adultas da escola</i>	116
<i>Estereótipos de gênero nas falas adultas</i>	120
<i>A organização das/os trabalhadoras/es da escola: para além dos estereótipos</i>	139
4. GÊNERO E TEMPOS ENTRE A CASA E A ESCOLA: CONTINUIDADES E MUDANÇAS, CRÍTICAS E OPOSIÇÕES...	143
4.1- GÊNERO E USO DOS TEMPOS NA VIDA FAMILIAR	148
4.2- SIGNIFICADOS DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS INFANTIS: SIMETRIAS E ASSIMETRIAS	159
<i>As brincadeiras: entre a rua e a escola</i>	159
<i>Os brinquedos: entre o discurso socialmente aceito e as práticas cotidianas</i>	162
<i>Carrinho x boneca</i>	163
<i>Para além dos estereótipos</i>	167
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
6. BIBLIOGRAFIA ANALISADA	176
ANEXO 1:	183
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS:.....	183
ANEXO 2:	184
CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS E MÃES DAS CRIANÇAS DO QUARTO ANO A DA ESCOLA õCARLOS DRUMMONDÖ	184

INTRODUÇÃO

õ(...) viver não é necessário, o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo. Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha. Cada vez mais assim penso.
(Fernando Pessoa)

A dissertação aqui apresentada é resultado de um longo e denso processo intelectual, profissional e pessoal. Não consigo separar minha vida de minha produção (será que isso é possível?), pois, se ó como diz Fernando Pessoa ó *õviver não é necessário, o que é necessário é criar*õ, a òcriaçãõõ que ora apresento está intimamente relacionada à minha trajetória de vida, às minhas inquietações pessoais, profissionais e políticas. Assim como o poeta, acredito ser próprio do ser humano esse òser maisõ, a constante busca de superação do simplesmente viver. É necessário procurar respostas para nossas indagações, perseguir a realização daquilo que acreditamos ser relevante e eu escolhi contribuir ó por meio da construção de conhecimento ó para as discussões (de modo mais geral) acerca da educação pública em nosso país, mais especificamente as que dizem respeito às relações de gênero.

Essa escolha decorre, em primeiro lugar, do fato de eu ter estudado a vida inteira em escolas públicas, inclusive na universidade. Em segundo lugar, esse trabalho também é fruto das inquietações surgidas durante a graduação e de minha vivência profissional e pessoal, nas quais o tema das relações de gênero foi ganhando um lugar cada vez mais definitivo.

Venho de uma família migrante de Santa Catarina, de baixa renda e pouca escolaridade. Esse fato não significou a falta de estímulo ao conhecimento; pelo contrário, minha mãe e meu pai sempre incentivaram os estudos de suas duas filhas como realização de algo que não conseguiram por terem morado a vida toda em sítios ou fazendas (de terceiros) no interior de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em cidadezinhas onde não havia escolas (apenas classes multisseriadas de primeira a quarta série), trabalhando informalmente desde crianças e tendo como consequência uma situação financeira muito difícil.

A vinda para São Paulo, onde vislumbravam uma õvida melhorõ, foi uma dura mudança para meus pais. Minha mãe ó uma mulher de 18 anos na época ó me tinha com

2 anos de idade e estava grávida da minha irmã e de uma certeza: deveria acompanhar seu marido aonde quer que ele fosse, cuidar das crianças e esquecer qualquer outro tipo de vontade que não fosse aquelas referentes ao seu papel de mulher, esposa e mãe. Ela fora socializada para isso e seguia então os passos do marido, longe de todos os seus familiares, sem muita escolha. Abandonara os estudos no advento de seu noivado, quando fora convencida por seu pai que *mulher que vai casar e ter filhos não precisa estudar*. Casara-se aos 16 anos. As moças do lugar onde morava na época ó uma pequena cidade em Santa Catarina ó costumavam casar-se muito cedo, saindo do controle do pai, figura central na família de tradição patriarcal, e entrando para uma outra situação, em que o controle estaria intrinsecamente ligado ao papel de esposa e mãe.

Meu pai, por outro lado, conviveu com a idéia da obrigação em prover a qualquer custo o sustento da família e protegê-la. Deveria manter três mulheres: a esposa e as duas filhas. Deveria mostrar força, racionalidade, coragem. Demonstrar medo, nunca. Chorar, nem pensar. Essas características lhe dariam o direito ó muito legítimo, ele tinha a certeza ó de ser a pessoa com o poder de decidir tudo dentro de casa para o bem de todos/as; afinal, ele era a parte racional da família.

Assim, minha mãe acompanhava de perto toda a trajetória escolar das filhas: levava-as à escola, buscava, ajudava nos deveres de casa, encapava os cadernos... Fazia tudo isso como se fosse a coisa mais importante de sua e de nossas vidas: ela tinha a certeza de que queria outro *destino* para suas filhas. Vez ou outra contava ó para incentivar-me ó que minha avó materna, quando nasci, ao cortar minhas unhas pela primeira vez, colocou-as dentro de um livro, *profetizando* que eu seria muito estudada: *uma professora*, o melhor destino que poderia ter uma mulher na cidade onde ambas viviam. Minha mãe contava que sempre quisera ser professora, mas não lhe fora possível. Como eu não tinha outros modelos e ouvia falar o tempo todo do *ser professora*, de certa forma esse desejo foi se tornando meu. E, quando comecei a freqüentar a escola, a vontade foi aumentando, pois me inspirava em minhas professoras, que representavam, para mim, a detenção do conhecimento, a inteligência, a força da mulher ó já que todas eram mulheres. Eu queria ser uma delas. Não tinha consciência de que poderia optar por outras profissões, pois nem as conhecia. E eu amava os livros, adorava ler e me satisfazia nos estudos. De certa forma, a escola era um lugar onde sempre obtive sucesso: muita disciplina, determinação, sempre boas notas, características exigidas também pela minha família.

Ingressei na primeira série no ano de 1984 em uma escola municipal na cidade de São Paulo. Quando eu estava no terceiro ano, mudamo-nos para um apartamento em conjunto habitacional popular, pois esta seria uma moradia própria ó a primeira desde 1979, quando chegamos a São Paulo ó e fui transferida para uma escola estadual próxima à minha casa.

A vontade de trabalhar para conseguir comprar algo para mim, como um tênis, por exemplo, que era uma marca de identidade muito forte entre as/os adolescentes amigas/os minhas/meus na época, fez com que eu, aos 12 anos, procurasse emprego em um mercado próximo à minha casa para empacotar compras no caixa, o que teve a duração de apenas um mês, visto que meu pai e minha mãe fizeram-me sair, dizendo que eu ão precisava dissoö.

Ao término do ginásio ó hoje ensino fundamental ó convivia com a retórica própria de famílias com baixa renda de que teria que fazer um curso técnico para garantir emprego, pois o curso regular não daria em nada. Ninguém falava em universidade, e até em meus pensamentos essa era uma realidade distante. Então fui fazer magistério, para alegria de minha mãe ó era a realização de seu sonho! ó e minha também, pois sonhava com o dia em que seria uma professora.

Ingressei no magistério com 14 anos, em uma escola estadual. O curso era pela manhã, assim como em todos meus anos de escola, das séries iniciais ao término do ensino médio. Era uma exigência da minha família que o curso não fosse noturno, pois era ãperigoso para uma moçaö estudar à noite. A adolescência foi marcada por sérias discussões a respeito da liberdade que muitas vezes eu não tinha, da desigualdade dentro de casa ó eu não me conformava com o fato de meu pai ter certos privilégios em casa em detrimento dos privilégios de minha mãe e as duas filhas. Isso era algo que me intrigava, mas que eu não conseguia entender. Em muitas discussões ouvia ãmas eu sou homemö, como se o fato de ter nascido homem já bastasse para ter uma situação melhor diante da pessoa que ãnasceu mulherö. De qualquer forma, eu não aceitava que fosse algo natural.

Enquanto cursava o magistério, trabalhei como garçõnete em uma lanchonete, depois como balconista em uma loja feminina em um *shopping center* perto de casa e, quando estava no terceiro ano, recebi o convite de uma professora de didática ó que tinha uma escola particular de educação infantil ó para trabalhar em sua escola, pois ela me considerava uma ótima aluna. Não hesitei em aceitar o convite, era tudo o que eu queria. Apesar de trabalhar para ela recebendo apenas meio salário mínimo, foi

com ela que aprendi que a profissão docente era muito mais do que eu imaginava, que era preciso uma boa formação, que era necessário ser, acima de tudo, uma boa profissional, superando uma visão romantizada da profissão como sacerdócio ou vocação. Líamos textos sobre assuntos diversos relacionados a educação e discutíamos tentando apreender algo para nossa prática. Foi aí que entendi que minha formação era precária e que eu precisava estudar mais, saber mais, caso quisesse ser uma óboa profissionalö. Comecei então a pensar em uma formação superior.

O caminho foi difícil: eu sabia que não teria condições de pagar uma faculdade ó nem a minha família ó e, além disso, estudar na Universidade de São Paulo tornou-se uma grande vontade, pois, queria ter uma boa formação. Porém, todos os anos de estudo na escola pública não me garantiriam aprovação no tão concorrido vestibular. A situação agravava-se com a precariedade dos conteúdos trabalhados no curso de magistério, voltados para a prática pedagógica de primeira a quarta série. Eu teria que fazer cursinho pré-vestibular, mas não tinha dinheiro. Esses fatores não constituíram motivos para que eu desistisse. Conversei com professoras e professores sobre a minha vontade de prestar vestibular na USP e alguns/as deles/as me ajudaram, desenvolvendo comigo conteúdos do curso regular concomitante às aulas do magistério. Além disso, dois amigos meus ó um que fizera dois anos de cursinho e já estava fazendo letras na USP e outro que freqüentava cursinho pela segunda vez (pretendia fazer medicina) ó estudavam três horas por dia comigo e levavam as apostilas dos respectivos cursinhos.

Terminei o magistério em 1995 e prestei vestibular. Em 1996 estava matriculada no primeiro ano de pedagogia na USP. Para mim era um sonho. Mas comecei logo a sentir as diferenças de classe entre mim e a maioria das/os alunas/os que estudavam comigo. Matriculei-me no curso noturno, pois ainda trabalhava na escola da minha ex-professora de didática. Para chegar até a USP precisava pegar três ônibus para ir e três para voltar. Durante o primeiro semestre quase sempre chegava atrasada à aula. Era difícil participar do clima da vida acadêmica, das atividades de extensão, do movimento estudantil, da iniciação científica. Muitas pessoas que freqüentavam o curso noturno trabalhavam, o que não acontecia com as/os alunas/os da tarde. Decidi sair da escola onde eu trabalhava para conseguir participar melhor das atividades acadêmicas, acompanhar melhor as aulas e me aprofundar nas discussões. A participação nas aulas e a própria avaliação de minha trajetória escolar fizeram com que eu traçasse uma nova meta em minha vida: juntar-me a outras vozes na defesa de uma escola pública de qualidade. Essa decisão marcou também a minha entrada ó ainda que tardia ó para o

movimento estudantil: fui membro da executiva estadual dos/as estudantes de pedagogia.

Na universidade, as características relacionadas aos significados de gênero e relações de poder eram nítidas já no fato de haver muitas mulheres na Faculdade de Educação e a maioria era, assim como no magistério. Havia um número maior de homens freqüentando os cursos de licenciatura, em que, não raramente, ouvíamos piadinhas sobre o baixo prestígio do curso de pedagogia, relacionadas e na maioria das vezes ao grande número de mulheres que o freqüentavam. Por outro lado, os cursos tecnológicos ou aqueles que tinham um maior prestígio eram em sua maioria constituídos por homens e assim como os cargos importantes da universidade, por exemplo, a reitoria.

Meu primeiro contato com o tema das relações de gênero deu-se no curso de graduação em pedagogia da Universidade de São Paulo. Na época eu fazia a disciplina de Estrutura e funcionamento da Educação Básica e o tema gênero apareceu em uma dessas aulas, a propósito da discussão sobre a profissão docente, em que se questionava até que ponto ser mulher estava relacionado com o fato de ser professora. Até então nunca tinha ouvido falar sobre gênero, não fazia a menor idéia do que isso significava. Quando me foi pedido para que falasse um pouco sobre minha trajetória de vida, a escolarização, a escolha da profissão, foi que consegui relacionar muito do que vivi e da forma como fiz minhas escolhas a uma possível trajetória de gênero, reconhecendo nelas também o meu pertencimento de classe, etnia, sexo e gênero. Aprendi então que era construída pelas relações sociais, e também sua construtora. Comecei a ficar intrigada ao perceber as relações de poder implícitas nas relações de gênero, tanto na academia quanto nas escolas, na família, na sociedade como um todo. Ainda não sabia como digerir todas essas informações e como responder às minhas indagações, mas constatei que não seria durante o curso de graduação, que abordara o assunto somente em duas aulas, poucas, considerando a relevância do assunto, e um avanço, considerando a inserção tardia das discussões de gênero na educação.

Algum tempo depois ingressei na rede pública municipal de ensino de São Paulo como professora das séries iniciais e comecei a observar as falas, os gestos, as discussões de professores e professoras. Notava certa diferença de tratamento entre as/os professoras/es das séries iniciais e as/os das demais séries. Havia uma tendência em considerar as professoras das séries iniciais como aquelas que amavam suas alunas e alunos, como segundas mães e, como conseqüência, associavam a esses fatores a falta de profissionalismo, de participação em reuniões, no sindicato, e isso me incomodava

muito. Comecei então a entrar em contato com textos que mostravam a questão da carreira docente como profissão feminina e o que isso tinha a ver com a desvalorização do magistério.

Decidi aprofundar-me no assunto fazendo em 2000 um curso de extensão na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo intitulado "Trabalho, educação e gênero", ministrado pelas professoras doutoras Cláudia Pereira Vianna e Carmem Sylvia Vidigal Moraes. Nesse curso entrei em contato com uma rica bibliografia sobre relações de gênero. O trabalho de pesquisa que entreguei para a conclusão tinha como tema "Gênero e profissão docente" e foi elaborado por meio da análise de entrevistas feitas com professores e professoras em uma escola municipal da cidade de São Paulo sobre suas trajetórias de vida e suas escolhas da profissão docente. Foi um trabalho muito significativo nos meus estudos sobre gênero.

No ano de 2001 fui convidada a participar do grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (EdGES) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenado pelas professoras Cláudia Vianna e Marília Carvalho. Aceitei o convite e permaneço até hoje no referido grupo, que se constitui como extremamente relevante em minha formação. Concomitantemente, desenvolvia meu trabalho como professora das séries iniciais na rede municipal de ensino de São Paulo, onde em 2000 havia assumido a função de orientadora de sala de leitura. Nessa função, tinha um contato muito grande com todos/as os/as alunos/as da escola, pois atendia a todas as classes e trabalhava com literatura. A sala de leitura constituía-se de um tempo diferenciado dos restantes na escola, pois as crianças sentavam-se em grupos, ouviam histórias, debatiam, entre outras coisas. Era, para elas, um momento muito esperado e, para mim, muito rico de interações e observação das relações entre elas.

A observação das relações entre meninos e meninas, de seus conflitos muitas vezes relacionados a significados de gênero, juntamente com as leituras decorrentes da programação do grupo de estudos, fez com que eu desejasse investigar a participação da escola na formação da identidade de gênero dessas meninas e meninos. Então, iniciei a pesquisa bibliográfica sobre educação e gênero, mais especificamente com relação à educação de crianças das séries iniciais, e me deparei com um quadro desesperador: havia poucas pesquisas que tratavam do assunto, que mostravam por meio do cotidiano escolar e das relações entre as crianças como se reproduziam estereótipos de gênero na escola ou mesmo se havia mudanças e/ou resistência. Os estudos sobre gênero e educação no Brasil debruçavam-se ó na maioria das vezes ó sobre a questão da

discriminação de gênero no livro didático e sobre a carreira docente; e, de maneira incipiente, sobre fracasso escolar e gênero e também sobre legislação educacional brasileira e gênero. Além disso, poucos estudos colocavam a criança como centro do debate quando se referiam às relações de gênero.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, com a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) ó 2001-2004 ó, foram estabelecidas três diretrizes para a educação: gestão democrática, acesso e permanência na escola e qualidade social da educação, esta última tendo como desdobramentos a formação continuada do/a professor/a, pautada nas discussões sobre a diversidade entre os/as alunos/as, e um movimento de reorientação curricular onde fossem incluídas discussões acerca das desigualdades de classe, raça/etnia e gênero.

Logo foram percebidas as dificuldades em se trabalhar com o tema das relações de gênero na rede municipal: havia poucas pessoas com conhecimento sobre o assunto, até porque a preocupação com essas questões é recente e o número de pesquisas, escasso. Houve um esforço da Coordenadoria Especial da Mulher em conseguir uma parceria com a Secretaria Municipal da Educação e a universidade para elaborar cursos de formação para professoras/es da rede. Eu estava com ãum pé em cada lugarõ, pois era professora das séries iniciais na rede municipal e participava do grupo de estudos na universidade, de modo que tinha elementos para ajudar na elaboração desse curso de formação.

As reflexões advindas da minha inserção na universidade, somadas à minha prática na escola, à minha trajetória escolar como aluna, professora e, mais recentemente, como coordenadora pedagógica, e a preocupação com a formação docente no que tange ao compromisso com uma escola pública mais democrática e menos discriminadora, trouxeram-me algumas indagações: quais as repercussões do discurso democrático oficial (no caso, o da rede municipal) na prática escolar? Como aparecem os significados de gênero na escola? São reproduzidos estereótipos? Existem oposições e resistências? Eu tinha a convicção de que, enquanto não soubéssemos o modo como as relações de gênero se dão na escola e quais os significados relacionados a elas, seria difícil pensar em uma formação mais próxima à realidade escolar.

Foi pautada nessas indagações que elaborei meu projeto de pesquisa que hoje resulta na dissertação que por ora apresento e que marca não o fim de uma reflexão, mas um momento definido institucionalmente. Minhas questões iniciais estavam mais relacionadas com a instituição escolar do que com as relações entre as crianças, de

modo que o objeto de pesquisa foi se modificando ao longo do processo até chegar ao que apresento aqui: um estudo sobre o uso dos tempos escolares sob a ótica das relações de gênero por meio das interações entre as crianças e destas com as pessoas adultas na escola. Este é o assunto do primeiro capítulo desta dissertação: a construção e reconstrução do objeto de pesquisa por meio da etnografia e a apresentação das características da escola pública municipal da cidade de São Paulo na qual realizei minhas observações durante um ano letivo.

A categoria tempo mostrou-se relevante ao longo do trabalho, pois as relações entre as crianças aconteciam em tempos diversos: com maior controle adulto, com menor controle adulto, nas diferentes aulas e formas de organização escolar. Os tempos escolares só sob uma ótica foucaultiana só estavam organizados de forma fragmentada, visando à disciplina, à ordem e à racionalização e sua forma de organização influenciava diretamente as relações de gênero entre as crianças e destas com adultos. Dessa forma, tempo aqui é entendido como tempo social, é a vivência desses e nesses tempos escolares sob a ótica de gênero, investigada no segundo capítulo, onde analiso o uso dos tempos escolares por meio das relações entre as crianças. Discuto como aparecem os significados de gênero nessas relações, como se reproduzem os estereótipos, como aparecem oposições e mudanças e de que maneira tudo isso está relacionado com a organização dos tempos escolares. Como o foco é a relação entre as crianças, ganharam destaque suas formas de interação: as conversas, as brincadeiras, as provocações e o comportamento. Todas essas maneiras de interagir são analisadas sob a ótica do gênero e dos tempos escolares, trazendo à tona o que muitas vezes é silenciado em nossas investigações sobre essas relações, mostrando a dinâmica das mesmas e a multiplicidade de significados de gênero presentes.

No terceiro capítulo analiso as interações entre as crianças e os/as adultos/as da escola em seus diversos tempos, tendo como categoria de análise o gênero. Mostro como significados de gênero aparecem nesses tempos por meio de gestos e falas dos/as adultos/as em interação com as crianças, aquilo que muitas vezes não conseguimos perceber no que tange à reprodução de estereótipos, mas também apresento situações onde esses estereótipos são questionados e superados.

A necessidade de conhecer melhor o ponto de vista das crianças no que dizia respeito às suas realidades, aos significados de gênero presentes nas mesmas e ao modo como eles dialogavam com os significados existentes na escola fez com que eu buscasse entrar no universo familiar delas para não correr o risco de construir uma visão parcial

desses significados. É o que apresento e analiso no quarto capítulo, que nasceu a partir da explicitação do cotidiano das meninas e dos meninos da classe observada, dentro e fora da escola, do ponto de vista das crianças, a partir de relatos e debates das mesmas nas entrevistas realizadas.

Todo o trabalho de pesquisa teve a preocupação em colocar as crianças e suas relações no centro do debate sobre gênero e escola. Dessa forma, a visão das crianças sobre o que elas vivenciavam e como percebiam a desigualdade por meio de suas oposições, comportamentos e indignação, nos mostra que é necessário estar atento/a, como pesquisador/a e professor/a para este universo ainda tão oculto na visão adultocêntrica das pesquisas educacionais.

Nas considerações finais, retomo de forma sintética e analítica as descobertas da pesquisa, indicando possíveis caminhos de continuidade para essas reflexões que, como foi dito anteriormente, marca apenas um período definido institucionalmente.

1. CAMINHOS DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

*õO verdadeiro descobrimento não consiste em buscar
novas paisagens, mas em conseguir novos olhosõ
(Marcel Proust)*

A pesquisa aqui apresentada resulta da investigação sobre os significados de gênero presentes no uso social dos tempos escolares, ou seja, nas relações entre as crianças e destas com distintos padrões e formas de controle impostos pelos adultos responsáveis pela instituição escolar. Tendo como principal foco de observação as rotinas, as regras e as várias formas de uso dos tempos escolares, pude notar que a fala dos sujeitos envolvidos ó crianças e adultos ó, seus comportamentos, atitudes e práticas e as suas formas de interação social estavam plenos de significados, cabendo destaque entre eles os pertinentes às relações sociais de gênero. Foi um longo caminho de construção do objeto tal qual o apresento.

Quando pensei em realizar esta pesquisa, minhas questões norteadoras eram outras, meu foco estava voltado para a instituição escolar em si, se reproduzia estereótipos¹, se havia alguma forma de superação dos mesmos e de que modo eles contribuíaam na construção das identidades de gênero de meninos e meninas. Durante o desenvolvimento da pesquisa, minhas leituras sobre etnografia, o diálogo constante com a teoria e, também, o estranhamento causado pela forte atuação das crianças da classe pesquisada fizeram com que meu foco se voltasse para as relações sociais entre elas nos diversos tempos escolares. Tempos esses, construídos socialmente, que contêm uma intencionalidade institucional expressa em suas formas de organização e controle, mas que ainda assim são tempos dinâmicos, pois neles atuam e interagem meninos e meninas, homens e mulheres, alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias. Na observação das relações entre esses atores e atrizes ganharam destaque as categorias gênero e tempos escolares. O uso social dos tempos escolares é, portanto, analisado sob a ótica das relações de gênero.

Minhas primeiras indagações nasceram em meio à intersecção entre reflexões teóricas advindas das leituras do meio acadêmico (elas incluem minha formação como pedagoga, como participante de grupos de estudos na universidade e como mestranda) e

¹ Segundo o õguia prático para educadores e educadorasõ do NEMGE/USP (1996), õestereótipo de gênero é uma opinião pré-determinada que afeta as relações interpessoais. O estereótipo aparece como uma forma rígida, anônima, reproduz imagens e comportamentos, separa os indivíduos em categorias. Um exemplo de estereótipo de gênero: as meninas são choronas e os meninos não podem chorarõ (NEMGE/USP, 1996, p.3).

a experiência como professora das séries iniciais em escola pública, orientadora de sala de leitura e, mais recentemente, coordenadora pedagógica também em escola pública.

A experiência como orientadora de sala de leitura foi determinante para me levar a fazer tais indagações. Certa vez ó em 2001 ó estava trabalhando com um livro de Ruth Rocha, *õProcurando Firmeõ*, que contava a história de um príncipe e de uma princesa que recebiam educação diferenciada pelo fato de serem menino e menina. Ele era educado para enfrentar o dragão e õcorrer mundoõ; ela, para esperar um príncipe que a salvaria e, então, casar-se. A princesa ó inconformada com a orientação de seus pais ó resolveu ter a mesma educação de seu irmão: foi ter aula com os professores dele para enfrentar o dragão e correr mundo também. E, para espanto de todos do reino, partiu em busca de uma vida que ela escolhera para si.

Ao terminar de contar a história, sempre iniciava uma discussão com as crianças e os adolescentes, primeiro sobre o entendimento do texto e depois sobre as questões importantes que apareciam no mesmo. Devo confessar que as respostas dos alunos deixavam-me inquieta, pois eles em geral achavam estranha a atitude da princesa, criticavam-na, achavam-na feia depois que desistiu dos vestidos, passou a usar calças e decidiu cortar o cabelo bem curtinho. Falavam coisas como *õo rei estava certo, ela é uma meninaõ*, *õse fosse o contrário ele iria ser uma bichaõ...* Quando entrávamos em questões de gênero mais próximas de suas realidades, eu ouvia dos meninos: *õminha mãe não me deixa passar pano na casa porque senão eu viro gayõ*, *õlá em casa é diferente mesmo, minha irmã ajuda minha mãe no sábado e eu fico brincandoõ...*

A observação dessas questões e o desconforto causado por elas despertaram minhas indagações e o desejo de debruçar-me sobre a compreensão dos significados de gênero presentes na cultura escolar.

A certeza de que a escola é um espaço dinâmico e que, portanto, também transforma por meio das relações entre atores e atrizes que nela convivem fez com que eu escolhesse a etnografia escolar para desenvolver a pesquisa.

Com essas questões iniciais fui a campo, com a certeza ó dada a amplitude do tema e a metodologia utilizada ó de que teria que fazer um recorte e reconstruir o objeto durante a pesquisa, pois:

A etnografia, como procedimento de pesquisa, não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como õmarcoõ, ou seja, que delimite o processo de observação, exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais, nas quais a operacionalização das variáveis é necessária. Dado o vínculo estreito

entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vem se construindo no processo de pesquisa etnográfica. (Rockwell, 1989, p.49)

Ir a campo e reconstruir o objeto de pesquisa exigiu uma maior proximidade com a etnografia e as questões relacionadas a ela: o lugar da teoria na pesquisa, o fazer etnográfico e a etnografia escolar.

1.1 A etnografia e a reconstrução do objeto de estudo

A etnografia² é uma forma de pesquisa de campo prolongada que tem sua origem na antropologia e a principal proposta desde seus primórdios é a de estudar questões referentes à vida social dos povos, tentando compreender a cultura própria desses grupos e os significados atribuídos às suas ações.

A palavra etnografia se refere tanto a um modo de proceder (*modus operandi*) na pesquisa de campo, como ao produto final da investigação, classicamente uma monografia descritiva. Na antropologia, o termo denota muito mais uma ferramenta de coleta de dados e não equivale à observação participante que a sociologia integra como técnica. A etnografia domina um ramo da antropologia e foi definida como a teoria da descrição, opondo-se a etnologia, considerada a teoria da comparação (Boon, 1973, apud Rockwell, 1989). A aludida autora esclarece que, além desses usos convencionais do termo, na antropologia há divergências que correspondendo a diferentes perspectivas epistemológicas quanto à sua concepção. Pode-se dizer que existe uma forte tendência antropológica em separar teoria e descrição, tendência essa que alimenta o teorismo em etnografia.

Nesse sentido, não existe uma etnografia, existem diferentes abordagens etnográficas, que podem ser (e são) polêmicas entre si. Há aqueles/as que defendem uma etnografia mais descritiva e outros/as que defendem que ela seja interpretativa. Elsie Rockwell (1989) argumenta que existe um problema pautado no entendimento da descrição e teoria. Até que ponto elas se cruzam? Em que ponto elas se separam? Segundo a autora, dadas as múltiplas acepções, é difícil determinar a que momento do processo de pesquisa refere-se a etnografia.

² Etnografia quer dizer, literalmente, a descrição sobre os povos; a grafia do verbo grego descrever e o etno do nome grego *ethnos*, usualmente traduzido no dicionário inglês como nação ou tribo ou povo (Erickson, 1984, p.52).

No interior das posições positivistas, defende-se o caráter empírico e ateuórico da etnografia, entendendo-a como fornecedora de dados. Por outro lado, com fundamentos fenomenológicos, há quem defenda o teorismo como traço essencial da descrição etnográfica, cuja meta seria a de conhecer uma realidade da maneira como a conhecem os que a vivenciam. Segundo Bauman:

Para uns, a etnografia é considerada ~~mera descrição~~, para outros, ela é o processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura particular, nos termos mais próximos possíveis das formas em que os membros desta cultura percebem o universo. (Bauman, 1972, apud Rockwell, 1989, p.33)

Seja qual for a concepção de etnografia, considera-se que a perspectiva teórica do pesquisador não interfere na descrição. As questões teóricas suscitadas são reservadas para outro nível, o da etnologia ou da análise comparativa. Para essas concepções que tendem a separar teoria de descrição, o conhecimento das realidades particulares não parece envolver os problemas epistemológicos de uma ciência social. Nesses casos, a etnografia aparece ou como um reflexo da realidade observada, fonte de dados objetiva, ou como um processo descritivo matizado pelo senso comum do observador ou do grupo estudado. Porém, na história da antropologia, as posições aqui descritas se contrapõem a uma vasta tradição, que reconhece a imbricação do trabalho teórico na tarefa de descrever. Rockwell (1989) afirma:

Mesmo os pioneiros do trabalho de campo antropológico (Malinowski, Mauss, etc.), cuja reflexão sobre este método foi fortemente influenciada pelo apogeu do positivismo, distinguiram seu processo de pesquisa das narrações de viajantes e missionários, precisamente pela presença da teoria. Geertz é uma expressão contemporânea desta tradição de antropólogos que construíram vínculos estreitos entre a descrição etnográfica e o trabalho teórico. Para estes e outros antropólogos, sempre foi claro que as perguntas iniciais no trabalho etnográfico provêm de discussões teóricas; que a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído e que o antropólogo carrega uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação das realidades desconhecidas. (Rockwell, 1989, p.34)

Nesse sentido, completa a autora, se a descrição etnográfica não é nem óbvia, nem necessariamente relativa, torna-se insustentável considerá-la ~~õmera descrição~~, desprovida de teoria. A partir de posições epistemológicas que questionam o empirismo, toda descrição envolve, necessariamente, uma conceituação do objeto que defina qual das múltiplas descrições possíveis da realidade se deva fazer. Rockwell (1989, p.35) afirma que ~~õa~~ etnografia que melhor expressa e dá conta dos processos particulares

estudados é consequência do trabalho teórico e não a ‘matéria-prima’ para começar a fazê-lo.

Concordo com a autora sobre a importância de recuperarmos essas discussões e repensarmos o uso da etnografia na pesquisa educacional, adotando-a não como simples técnica, mas como opção metodológica, no sentido que todo método implica uma teoria.

Essa opção é que privilegia o enfoque qualitativo, interpretativo e interessado nos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais, em detrimento de uma abordagem mais quantitativa, objetiva e empirista. Acompanha um movimento mais amplo de rompimento de paradigmas, presente de formas distintas em diversas disciplinas nas ciências humanas. A título de exemplo é relevante citar alguns processos no campo da historiografia, da sociologia e da antropologia.

No campo da historiografia, Bueno (2003) afirma que a nova história constitui um dos exemplos mais eloqüentes da oposição ao paradigma tradicional de investigação histórica. Os historiadores, segundo ela,

se contrapunham à concepção que entende a história como sendo essencialmente política, como uma narrativa dos acontecimentos construída fundamentalmente a partir de documentos escritos, sendo assim uma história vista de cima. A nova história, por sua vez, se interessa pela história total, por todo o tipo de atividade humana, por entender que tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído, ou seja, que pode ser construído culturalmente. Seu desenvolvimento favorece, desse modo, um rompimento com as tradicionais barreiras disciplinares e mas não com as fronteiras como observa Jacques Le Goff (1990) abrindo espaço para a pesquisa interdisciplinar. É com estas marcas que a nova história se opõe então à história tradicional. (Bueno, 2003, p.5)

Na sociologia, a escola de Chicago é o berço das mudanças de paradigmas metodológicos nos anos de 1920 e 1930. Nas palavras da autora acima citada, o ponto de vista teórico os sociólogos de Chicago entendiam os símbolos e as personalidades como emergentes da interação social. Do ponto de vista metodológico todos se baseavam no estudo de caso, quer se tratasse de um indivíduo, de um bairro ou de uma comunidade. Porém, com o declínio da escola de Chicago em 1940-1950, os modelos convencionais baseados na experimentação voltaram com toda a força e a etnografia ocupou um lugar marginal no âmbito da sociologia britânica naquele período. (Bueno, 2003, p.7)

No âmbito da antropologia, Malinowsky desenvolve em 1920 um trabalho pioneiro no qual apresenta uma nova forma de estudar as culturas, propondo junto com

outros antropólogos uma história vinda de baixo, ou seja, a cultura deve ser estudada e entendida não partir do ponto de vista dos nativos, opondo-se às idéias etnocêntricas sobre os povos ditos primitivos. Foi com base nessa visão que Geertz o antropólogo americano o veio a formular o seu conceito semiótico de cultura. Acreditando, como Max Weber, que o ser humano é um animal amarrado aos significados por ele tecidos, o autor assume a cultura como sendo o emaranhado dessas tramas. Suas análises, portanto, não são como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significados. Para Geertz a etnografia se define pelo tipo de esforço intelectual que ela representa, proporcionando uma descrição densa do contexto investigado³. O objeto da etnografia é o estudo de uma hierarquia estratificada de estruturas significantes (Geertz, 1989, p.17) a partir das quais as categorias culturais são produzidas, percebidas e interpretadas. Para ele,

fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (Geertz, 1989, p.20)

O autor esclarece que no trabalho de leitura desse *manuscrito*, ou seja, da cultura investigada, o etnógrafo depara-se com:

uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (Geertz, 1989, p.20)

A exigência de atenção em uma pesquisa etnográfica, segundo Geertz (1989), é fundamental para que ela seja capaz de esclarecer o que ocorre nos lugares pesquisados e assim reduzir a perplexidade a que naturalmente dão origem os fatos não familiares que surgem em ambientes desconhecidos. Ainda assim, os nossos dados são nossa própria construção com base nas construções de outras pessoas. Complementando o raciocínio, recorremos à afirmação de Erickson (1984): "Quando muito, minhas descrições são somente caricaturas". O etnógrafo, ao selecionar detalhes da vida diária em sua descrição da sociedade, produz não somente uma caricatura (inevitável na medida em que não são apresentados todos os detalhes), mas uma caricatura desenhada a partir de um ponto de vista particular.

³ Geertz esclarece que a expressão "descrição densa" é proposta por Gilbert Ryle em "The concept of mind" (1949).

Ainda de acordo com Geertz, há três características básicas na descrição etnográfica: ela é interpretativa, microscópica e circunstanciada.

A interpretação antropológica consiste em traçar a curva de um discurso social e fixá-lo numa forma inspecionável. Ela é microscópica porque o antropólogo aborda caracteristicamente tais interpretações mais amplas e análises mais abstratas a partir de um conhecimento muito extensivo de assuntos extremamente pequenos. E ela é circunstanciada porque o *locus* do estudo não é o objeto de estudo. Não se estudam as aldeias (tribos, civilizações, vizinhanças), estuda-se nas aldeias. É justamente com essa espécie de material, produzido em um trabalho de campo quase obsessivo de seleção de informações, qualitativo, altamente participante e realizado em contextos confinados, que os mega-conceitos com os quais se aflige a ciência social contemporânea podem adquirir toda espécie de atualidade sensível que possibilite pensar não apenas realista e concretamente sobre eles, mas criativa e imaginariamente com eles. Em teoria cultural, qualquer generalidade que se consegue alcançar surge da delicadeza de suas distinções, não da amplidão de suas abstrações. O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva exatamente em especificações complexas.

Um bom exemplo da etnografia interpretativa é o estudo que o autor realizou em Bali sobre a briga de galos. Em seu texto *Um jogo absorvente; notas sobre a briga de galos balinesa* (1989), Geertz conta com detalhes como foi estar na aldeia em Bali, descreve a briga de galos e interpreta-a, analisa-a, ligando-a a conceitos e discussões mais abstratas. O autor diz que *é apenas na aparência que os galos brigam ali ó na verdade são os homens que se defrontam*. Nas palavras de Azanha,

Geertz conseguiu captar, no seu estudo sobre a briga de galos em Bali, a significativa diferença entre a briga de galos como òum rito ou um passatempo, como ocorre em muitas sociedades, e a briga de galos de Bali, onde ela é um texto cultural. Um texto cuja apreciação pelos próprios balineses é uma forma de educação e uma oportunidade de reflexão. Para tanto é necessário um acompanhamento sistemático das dinâmicas envolvidas no contexto estudado, através de um longo trabalho de campo, da observação participante, de entrevistas, de conversas formais e informais, de anotações precisas e sempre revistas, do estudo de documentos variados entre outros procedimentos conforme o próprio trabalho de campo for exigindo. (Azanha, 1992, p.162)

As idéias advindas da mudança de paradigmas metodológicos acima descritos bem como seus conflitos e problemas acerca do debate sobre a questão da teoria na pesquisa

etnográfica influenciaram o nascimento da etnografia educacional, que indicava também uma renovação no campo da educação, uma busca alternativa para entender, de início, principalmente problemas relacionados ao desempenho escolar.

A etnografia educacional é um campo de investigação relativamente novo. A década de 1960 costuma ser considerada um marco inicial de seu desenvolvimento, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, expandindo-se daí para outros países e vindo a se tornar uma das formas preferidas no estudo da escola e da escolarização (Bueno, 2003). Seu surgimento vincula-se primeiramente à antropologia, mas não é apenas essa disciplina que está presente em suas origens. Nos anos 1960-1970, quando a etnografia educacional se desenvolve na Inglaterra, seus mais fortes vínculos são com a sociologia, já que na tradição inglesa a antropologia social é considerada parte da sociologia, e deste modo a etnografia também constituiu-se em um de seus métodos de trabalho. De acordo com Bueno, não se pode esquecer que a sociologia tem sua própria tradição qualitativa ligada especialmente às experiências das escolas de Chicago, cujos métodos deixaram uma herança que jamais foi perdida; e as experiências, tanto da antropologia quanto da sociologia, tiveram repercussões importantes sobre os desenvolvimentos ulteriores da etnografia.

Nos anos de 1980, a etnografia educacional obteve um grande desenvolvimento, nos Estados Unidos com influência da antropologia e na Inglaterra sob a ótica da sociologia. Na França a etnografia só se afirmou uma década mais tarde devido a fatores diversos⁴. Tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, as pesquisas em salas de aula aumentaram substancialmente a partir de 1986 e, com elas, a diversificação de abordagens e a intensificação do debate sobre questões teóricas e metodológicas, sobretudo em decorrência das orientações advindas dos diferentes campos que passam a fundamentar as pesquisas nessa área. Essa diversidade certamente levou as pessoas que se dedicavam à etnografia educacional a muitas discordâncias e desentendimentos teóricos, debates e disputas, cenário esse próprio do desenvolvimento teórico de toda disciplina.

Na América Latina destacam-se, desde 1980, as pesquisadoras Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, do Departamento de Investigações Educativas, no México. As autoras

⁴ Sirota (1994) apud Bueno (2003, p. 10) explica que entre os fatores mais específicos que teriam contribuído para essa defasagem encontra-se a hipercentralização do sistema escolar francês, a falta de diálogo entre disciplinas como a sociologia e a psicologia e o isolacionismo da sociologia da educação francesa, que ignora a sociologia da educação de língua inglesa.

pesquisam nas escolas públicas, tendo como ponto de partida a história de seu país e as desigualdades sociais. Utilizam-se das contribuições acumuladas sobre a etnografia, mas o fazem de forma crítica, apropriando-se de conceitos e metodologias de correntes e autores diversos e adaptando-os a seus propósitos (Bueno, 2003, p.14). Baseadas principalmente em Agnes Heller e Gramsci⁵, elas formulam a concepção da escola como uma construção social, entendendo que cada estabelecimento de ensino é uma versão local de um movimento social mais abrangente, mas ressaltando que essa relação não acontece de forma automática, como se a escola fosse simplesmente um reflexo do sistema de dominação; tampouco ela desempenha suas funções de forma neutra, alheia ao movimento social mais amplo. A escola acumula uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana. (Ezpeleta e Rockwell, 1989)

Ou seja, as autoras pensam a escola de forma crítica, opondo-se às teorias tradicionais que a apresentam ora como aparelho ideológico do estado, ora como reprodutora da vontade estatal. Entendem a escola como uma realidade multiforme, o que faz com que abandonemos um olhar unificado e abstrato sobre essa realidade e assumamos um olhar voltado para a heterogeneidade, as contradições, os conflitos e a dinâmica presentes em todas as interações sociais no interior das escolas. Dessa forma, a homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas, numa história não-documentada em que os/as trabalhadores/as, alunos/as e pais/mães se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (Rockwell e Ezpeleta, 1989)

A grande questão que se coloca é: como reconstruir a história não-documentada da escola? A etnografia pode ser uma alternativa fecunda para essa difícil tarefa, pois a construção de um objeto de estudo é fundamentalmente um problema teórico e nessa busca a especificidade da realidade estudada nos coloca o grande desafio de apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne.

Nesse sentido, proceder à etnografia de uma escola significa mergulhar na trama de relações que lá se estabelecem, como desdobramentos de embates e alianças que atravessam o corpo social de ponta a ponta (Bueno 2003). Nessa perspectiva, é necessário pensar a etnografia educacional situada na intersecção entre a antropologia e a história, considerando como os sujeitos vivem e interpretam seus significados, suas ações, de que forma constroem a história, quais os processos da construção social, onde

⁵ As autoras utilizam Agnes Heller para falar da concepção de vida cotidiana e as idéias de Gramsci sobre o caráter histórico das instituições sociais. Ver Ezpeleta e Rockwell (1989).

há reprodução, de que forma ela aparece, através de quais veículos, com quais interesses e em qual momento histórico; e também onde há transformação e resistência, de que forma as pessoas não se conformam com a ordem das coisas, ou seja, é necessário documentar o não-documentado. É essencial perceber como se dão as relações, onde o poder não é unilateral e onde, por mais que um dos lados tente impor-se, ele não é o único, coexistindo com outras formas de poder, que aparecem muitas vezes em processos quase imperceptíveis aos olhos de um/a observador/a insensível à questão da dinâmica dos processos sociais.

Foi a partir dessa perspectiva que fui a campo. Meu objetivo ao escolher como metodologia a etnografia escolar estava pautado principalmente no projeto de estar em campo por longo período, tentando apreender os significados presentes no contexto escolar, compreender como todos os que fazem parte desse cenário entendem esses significados, como explicam suas ações, que estruturas significativas estão presentes e por que aparecem daquela maneira e não de outra, ou seja, que relações sociais permeiam esses significados. Além disso, foi necessário buscar na teoria as bases para conseguir entender o que olhava. Não bastava simplesmente descrever o que eu via e reescrever as explicações dadas pelos sujeitos de minha pesquisa.

Durante todo o processo, exerci o constante diálogo entre pesquisa de campo e teoria, e foi exatamente esse diálogo que me permitiu entender o que antes não conseguia: no início da pesquisa meu objetivo era apreender os significados de gênero que estavam presentes na escola e de que forma contribuía na construção das identidades de gênero das crianças. Porém, durante a pesquisa de campo, fui percebendo que os significados de gênero não estavam na escola, essa instituição em abstrato, estavam o tempo todo nas relações entre as crianças, em suas manifestações nos diversos tempos escolares. E esse material foi extremamente rico, pois a participação das crianças durante a pesquisa foi intensa, em especial as alunas e os alunos da classe que observei.

Outras questões foram surgindo no decorrer do processo: quais os significados de gênero presentes nas relações sociais entre aquelas crianças e delas com os/as adultos/as da escola nos diversos tempos escolares, com suas normas e formas de controle? De que forma apareciam esses significados quando as crianças estavam na presença de adultos/as ou um pouco afastadas dos/as mesmos/as, como, por exemplo, durante o recreio? Quais as mudanças e quais as permanências desses significados?

Novas questões, novas leituras e conduta que, nas palavras de Elsie Rockwell, é fundamental no processo investigativo:

Las horas de trabajo de campo no conducen al conocimiento si no se acompañan del trabajo teórico y analítico que permite modificar, y no solo confirmar, las concepciones iniciales acerca de la localidad y el objeto estudiado. (Rockwell, 1989, p.12)

Fui assim reconstruindo meu objeto de estudo no decorrer da pesquisa, a partir do diálogo constante entre material empírico e teoria. A visão da escola como local não apenas de reprodução, como defendem as teorias críticas, mas como espaço de conflito e resistência ó onde história, poder e cultura estão densamente entrelaçados, onde os mecanismos de reprodução social e cultural nunca são completos e sempre se defrontam com elementos de oposição ó vai ao encontro do método escolhido: a etnografia escolar.

Durante a pesquisa, a minha dificuldade maior foi encontrar trabalhos sobre as relações sociais de gênero entre crianças na escola considerando as temporalidades da mesma. O número de trabalhos é escasso. Isso se explica talvez porque, por muito tempo, a sociologia não considerou a infância e/ou a criança como relevante em suas pesquisas, como sujeitos que também constroem seus próprios significados e dialogam com os significados presentes em suas realidades. A pesquisa nas ciências humanas em geral é adultocêntrica (Rosemberg, 1996). São adultos/as falando sobre crianças, sobre o que eles/as entendem sobre sua vida. Ainda não foi dada voz aos pequenos (ou muito pouco). Os estudos sobre o olhar a criança e a infância na área das ciências humanas e sociais são recentes e parece que há pouco interesse ou até o medo de que dar voz às crianças tire a legitimidade das pesquisas, ou sua relevância. Segundo Quinteiro (2002, p.21), ãentre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável. E diz ainda:

*Os saberes constituídos **sobre** a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de **criança sem infância** e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. (Quinteiro, 2002, p.22)*

Em minha pesquisa as crianças são vistas como atrizes e atores sociais, que participam ãaqui e agoraã da vida, construindo e transformando a realidade à sua volta, e não miniadultos/as esperando ão que deverão serõ, ou seja, as crianças são centrais na pesquisa enquanto sujeitos que sentem, pensam, vivem, participam e transformam a realidade social à sua volta.

Assim, como se pode observar, a etnografia me permitiu repensar meu objeto de estudo à luz de categorias que fui construindo a partir das leituras e reflexões e que permearão todo o trabalho apresentado. São elas: gênero, tempo, escola e poder. Meu foco está voltado para as relações sociais entre as crianças e delas com os/as adultos/as da escola em seus diversos tempos, tendo como categoria de análise o gênero ou os significados de gênero presentes nessas relações. Como os significados aparecem nas relações? Até que ponto reproduzem estereótipos de gênero? Há oposições aos estereótipos? Quais os versos e os reversos desse processo?

A temática da pesquisa em questão vem ao encontro da necessidade de estudos que analisem cenas do cotidiano escolar e sua organização sob a ótica das relações de gênero, objetivando um refinamento do debate na área e visando, em última instância, a construção de uma escola democrática, que contemple e inclua a diversidade de nossa sociedade.

1.2. A procura da escola

Minha decisão em escolher como local de pesquisa uma escola pública não foi aleatória. Por ser uma instituição que tem como um de seus princípios oferecer oportunidades iguais a todas as pessoas, independentemente de raça/etnia, religião, classe social, gênero, entre outros aspectos, considerei que seria o local ideal para a realização de uma pesquisa como a minha.

Optei pela rede pública municipal levando em conta a especificidade das políticas públicas para a educação na gestão 2001-2004, que tinha como diretrizes a construção da qualidade social da educação, a democratização de acesso e permanência dos alunos e a democratização da gestão da escola. Como desdobramentos desses princípios, verificava-se um movimento de reflexão sobre o currículo e a formação contínua das/os educadoras/es. Considerei ainda minha facilidade de acesso, uma vez que a opção pela investigação etnográfica exigiria inúmeras visitas à escola.

Em fevereiro de 2003 visitei seis escolas, procurando sempre conversar com a direção e a coordenação e apresentar o projeto, pois era fundamental que a escola como um todo concordasse com a realização da pesquisa, mostrasse interesse e me acolhesse. O caminho foi difícil, muitas vezes agendava conversas, comparecia e não era atendida; outras vezes ouvia que a escola já estava cheia de oestagiárias/osö e as classes, superlotadas.

Por fim, encontrei a escola Carlos Drummond, onde a coordenadora pedagógica demonstrou grande interesse em minha pesquisa. Explicou-me que só havia uma sala de aula disponível, pois as outras tinham estagiárias. Nesse mesmo dia, levou-me até a classe ó era uma sala de quarto ano ó e apresentou-me à professora Teresa, explicando brevemente sobre minha pesquisa e dizendo que havia pensado na sala dela, perguntando em seguida se eu poderia ficar. Pela expressão apreensiva da professora, achei que à primeira vista ela não gostou muito da idéia, mas aceitou por ser um pedido de sua coordenadora, para não desapontá-la. Havia uma clara distinção hierárquica entre a professora e a coordenadora, e o aval desta última prevalecia na relação. Após a breve apresentação, a coordenadora nos deixou e tive a primeira conversa com a professora Teresa, que desejou saber como eu pretendia fazer minha pesquisa. Expliquei que precisaria observar as crianças em diversos lugares ou em aulas diferentes e perguntei quais eram os dias de sala de leitura, educação física, entre outras aulas. Ela explicou que a sala de leitura seria às sextas-feiras, educação física às segundas e quartas-feiras; quanto a informática, ela não poderia me dar uma data certa, pois o professor faltava muito. Eu falei que acompanharia a classe o ano inteiro e que, quantos mais dias eu pudesse estar lá, melhor seria para meu trabalho.

A professora Teresa propôs que eu acompanhasse a classe em seus diversos tempos escolares duas vezes por semana, o que aceitei. Decidimos que eu iria às segundas e sextas-feiras, para acompanhar as aulas de sala de leitura e educação física. Insisti se poderia comparecer mais vezes, mas a professora ressaltou seu desconforto, alegando que isso atrapalharia o desenvolvimento do grupo classe, pois as crianças ficavam muito agitadas na presença de pessoas estranhas.

Hoje, após o término de minha pesquisa, acredito que errei em ter iniciado a mesma conversando apenas com a coordenadora pedagógica. Poderia ter tentado participar de alguma reunião pedagógica prevista no calendário da escola e apresentado o projeto a toda a comunidade escolar, discutindo sobre sua relevância, respondendo às dúvidas das pessoas que trabalhavam lá. Dessa maneira, talvez a professora Teresa me tivesse aceitado em sua classe sem ter se sentido constrangida pela coordenadora. Minha forma de inserção na escola acarretou alguns entraves, pois dificilmente eu me encontrava com a coordenadora pedagógica e, várias vezes, para entrar, precisei explicar ó para pessoas diferentes ó o que eu estava fazendo ali. Essas dificuldades foram solucionadas ao longo de meu convívio na escola, mas mostram também como a

centralização ó no caso da figura da coordenação ó pode dificultar as relações escolares, exigindo um tempo extra para que as barreiras iniciais sejam superadas.

1.3. O processo de pesquisa: fazendo caminhos ao caminhar

Minhas primeiras dificuldades com o processo de pesquisa surgiram logo no início: como eu anotava tudo o que acontecia à minha volta, para agilizar a escrita, precisei criar símbolos para determinadas palavras que se repetiam muito. A impressão que eu tinha era a de que não conseguiria escrever tudo o que estava vendo e ouvindo. Várias questões passavam pela minha cabeça: será que darei conta de anotar tudo? O que observar especificamente? Quanto tempo ficar observando e anotando? Essas e outras questões me deixaram um pouco confusa no começo.

Em meio às inquietações que surgiam sobre o próprio processo de pesquisa, eu tinha uma necessidade muito grande em õacharõ meu tema em tudo o que estava acontecendo (e sendo anotado), mas às vezes as coisas pareciam sem sentido: apenas anotar, anotar, anotar. Aos poucos fui percebendo que, à medida que ia reescrevendo os registros em casa e com o olhar mais aguçado pelas leituras, eu via a importância de alguns detalhes, não valorizados no momento em que eu anotava.

Ao lado da leitura da bibliografia relacionada ao tema da investigação, organizei minha pesquisa da seguinte maneira: observações nos tempos das aulas e recreio, conversas formais e informais, pesquisa em documentos da escola, entrevistas semi-estruturadas com as crianças, questionários para pais e mães dessas crianças e levantamento de dados sobre a população atendida pela escola a partir de questionários que a própria escola aplicou aos pais, mães e responsáveis pelos/as alunos/as.

Os períodos de observação, realizados duas vezes por semana, duravam em média duas horas. Eu anotava tudo em meu diário de campo, onde, além do que via e ouvia, registrava também minhas inquietações, meus sentimentos com relação ao que acontecia nas mais variadas situações. Muitas vezes me senti feliz, outras vezes triste, assustada, com raiva, revoltada, angustiada, com sono, animada. Tudo isso eu registrava. Após cada observação, eu digitava essas anotações, que denominei registros ampliados, pois era nesse momento que descrevia detalhadamente as situações, já que durante a observação não era possível fazê-lo. Esses registros ampliados eram feitos até no máximo vinte e quatro horas após cada observação, para evitar o esquecimento de algum detalhe ou de alguma cena. Eu os lia e relia diversas vezes juntamente com os

textos teóricos sobre o conceito de gênero, sobre metodologia de pesquisa, poder e resistência e textos da bibliografia sobre Educação e relações de gênero. Isso propiciou um ir e vir na investigação, um repensar o olhar sobre o campo e a reflexão tanto sobre a metodologia quanto sobre o objeto de estudo.

As entrevistas com as crianças tinham como objetivo investigar as práticas e as escolhas de meninos e meninas, tentando identificar semelhanças, diferenças, continuidades e rupturas em suas vivências e relações e também fazer um levantamento das representações de gênero presentes em seu cotidiano, tanto entre meninas e meninos, quanto entre adultos e crianças, buscando relacionar o resultado das entrevistas com o que foi observado na escola. Também foram abordadas questões referentes à metodologia, como as crianças percebiam e interpretavam a presença da pesquisadora no início da pesquisa e algum tempo depois.

Realizei as entrevistas com dezesseis crianças ó oito meninas e oito meninos ó escolhidas num total de quarenta. Eu as dividi em grupos de quatro ó duas meninas e dois meninos ó, fazendo uma entrevista com cada grupo (as quatro crianças ao mesmo tempo) com duração de uma hora e meia cada uma. Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas na própria escola, em horário de aula, no mês de novembro de 2003. Escolhi fazer as entrevistas em grupo para haver debate e discussão entre as crianças, o que realmente ocorreu ó e avalio o resultado como muito rico e relevante. Minha preocupação inicial era se as crianças ficariam inibidas umas diante das outras ou se haveria disputa entre elas. Até cogitei de realizar a primeira em grupo e, se o resultado não fosse bom, mudar a estratégia e fazer as entrevistas individualmente. Mas não tive nenhum problema quanto a isso e não foi preciso alterar o planejamento.

Para escolher as crianças, procurei primeiro fazer um levantamento das que haviam me entregado a autorização assinada por uma/um responsável. Depois, dentre essas, procurei descobrir quais tinham maior interesse em participar. A maioria queria e então tive realmente que escolher. Nesse sentido, procurei heterogeneidade: crianças negras e brancas, quietas e agitadas. Admito que tive dificuldade em escolher, pois a maioria das crianças queria ser entrevistada. Muitos/as ficaram tristes em não participar e eu também, por não conseguir atender a todos/as, dada a escassez do tempo.

As questões elaboradas⁶ foram propostas a todos os grupos, mas conforme a necessidade de cada grupo ou os debates que iam surgindo, novas questões eram feitas e

⁶ Veja as questões no anexo 1.

acrescidas ao levantamento de dados. Ou seja, havia questões previamente elaboradas, mas eu não estava presa a esse roteiro, o que permitiu obter informações a partir dos comentários que iam surgindo, das diferentes opiniões e até de questões elaboradas pelas próprias crianças durante o processo de entrevista. Registrei em meu diário de campo os gestos que enfatizavam as falas, os silêncios, as expressões do rosto das crianças, por considerar que todos esses detalhes têm um significado importante e complementavam as informações obtidas. Segundo Rampazzo (1998, p.64), ãna pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e a sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio.

Nas entrevistas sempre surgiam questões relacionadas ao fato de boneca ser ou não brinquedo de menina e carrinho ser ou não brinquedo de menino. Para elucidar a questão e provocar um debate, eu contava uma história infantil sobre um menino que ganhara uma boneca e uma menina que brincava com carrinho⁷. Depois eu perguntava: o que vocês acharam dessa história? A partir daí surgiram várias questões relacionadas ao tema, explicações das crianças, debates.

O trabalho da pesquisa de campo teve a duração de dez meses durante o ano, com média de oitenta visitas à escola, 140 horas de observação, 140 horas de elaboração de registros ampliados e seis horas de entrevistas gravadas com as crianças. As fitas das entrevistas foram transcritas por profissional habilitada para tal.

Os procedimentos acima descritos revelam o caminho percorrido pela pesquisa etnográfica, em que busquei apreender quais os significados de gênero presentes no uso social dos tempos escolares, privilegiando o foco sobre as relações entre crianças e destas com as pessoas adultas. Conhecer o uso social dos tempos escolares pressupõe também um conhecimento sobre a escola, sua localização e sua organização.

1.4. Por dentro de uma escola pública Municipal de Ensino Fundamental⁸

A escola Carlos Drummond foi criada em 2001 e atende muitas pessoas, aproximadamente 1.600 alunos/as. O prédio é de três andares. No primeiro (térreo) ficam o refeitório, a cozinha (que é terceirizada), o pátio coberto (próximo ao refeitório), a sala de educação física (onde se guardam bolas, colchonetes, bambolês, etc.), a sala de informática com vinte computadores multimídia (ligados à Internet), a

⁷ A história na íntegra está no capítulo 4.

⁸ Este subtítulo foi inspirado no título do livro de Vitor Paro, ãPor dentro de uma escola públicaã (Xamã, 1996).

sala de cinema (inaugurada no segundo semestre), os banheiros masculinos e femininos para as crianças, a secretaria, a diretoria, a sala de professores/as (com uma minicozinha agregada) e banheiros masculinos e femininos para professores/as e funcionários/as. Subindo dois lances de escada, no segundo andar, há salas de aula e banheiros masculinos e femininos para as crianças. Dois lances acima, no terceiro andar, há outras salas de aula e mais as de reforço, de JEI⁹, da coordenação pedagógica e de leitura.

A sala de cinema possui cadeiras especiais, como as de casa de espetáculo, telão, uma acústica muito boa e revestimento de tecido especial nas paredes. Foi inaugurada no segundo semestre e é aberta à comunidade aos sábados e domingos, com duas sessões por dia. Na sala de leitura, o ambiente é composto de oito mesas redondas com cinco cadeiras cada uma, uma lousa (geralmente decorada com algum painel) e cinco armários de ferro com cerca de 2.000 livros, segundo informações da orientadora dessa sala. As portas de todos os banheiros são pintadas, os masculinos de azul, os femininos de rosa.

Na parte externa da escola há duas quadras grandes, descobertas, com uma arquibancada de cimento em frente a uma delas. Ao lado uma escada, com corrimão de ferro no centro, dá acesso às quadras. Em volta desse conjunto vê-se uma área com grama ralinha ó inexistente em alguns espaços ó num nível mais alto, o que faz parecer que as quadras estão no meio de um vale.

Apesar de todos esses ambientes bem equipados, há um detalhe que impossibilita a livre circulação e fruição deles: a escola é cheia de grades e fechaduras. Em todas as entradas das escadas que dão acesso ao segundo e ao terceiro andar existem grades que ficam trancadas; para subir ou descer é necessário chamar o inspetor que fica com as chaves.

Como a escola é muito grande, no início da pesquisa fiquei um pouco perdida. Sempre que precisava ir a algum lugar tinha que perguntar, pois não conhecia o espaço físico. As pessoas também eram todas estranhas, exceto três professoras que já haviam trabalhado comigo em outra escola municipal de ensino fundamental. O fato de conhecê-las me ajudou muito no acesso aos espaços da escola: as pessoas que

⁹ Nas escolas municipais de São Paulo, os horários dos/as professores/as variam entre JB (jornada básica), com vinte horas semanais e sem horário coletivo, JEA (jornada especial ampliada), com trinta horas, sendo quatro horas diárias com alunos/as e o restante coletivas e individuais, e JEI (jornada especial integral), com quarenta horas de trabalho semanal, sendo quatro horas diárias com alunos/as e o restante coletivas e individuais. Todos/as os/as professores/as que fazem JEI participam do PEA (Projeto Estratégico de Ação), que é desenvolvido por cada escola de acordo com as necessidades da mesma e com seus Projetos Políticos Pedagógicos. A sala de JEI é onde os/as professores/as realizam as discussões referentes ao projeto da escola em seus horários coletivos.

geralmente me olhavam com certa desconfiança mudavam imediatamente quando me viam conversando com uma delas ou sendo recepcionada com entusiasmo e familiaridade.

No ano de criação da escola Carlos Drummond, a rede municipal de ensino sofreu algumas alterações com a chegada da nova gestão¹⁰: houve uma reorganização do sistema educacional no que diz respeito a órgãos gestores, decisões e hierarquias. As antigas Delegacias Regionais de Ensino Municipal (DREM's) passaram a chamar-se Núcleos de Ação Educativa (NAE's) e cada NAE foi subdividido em microrregiões devido ao grande número de escolas em cada um deles. As escolas de cada região organizavam-se da forma como achavam melhor e a escola Carlos Drummond fazia parte de uma região onde as escolas se uniram para discutir, estudar e planejar ações conjuntas. Esse movimento tinha como objetivo principal investigar a realidade em torno das escolas, discutir problemas comuns, trocar experiências e tentar organizar uma mudança no currículo de acordo com as necessidades da clientela atendida, visando a construção de um Projeto Político Pedagógico para a microrregião.

Após oito anos de desarticulação e completo isolamento das unidades educacionais, iniciou-se a constituição desse grupo, formado na época por onze escolas ó seis EMEF's¹¹, duas EMEI's¹² e quatro CEI'S¹³ ó reunidas por proximidade geográfica a fim de discutir problemas comuns e socializar seus projetos.

Um breve balanço dessa organização entre as escolas aponta algumas dificuldades e avanços. As principais dificuldades foram a falta de instrumental teórico norteador dos trabalhos, pouca disponibilidade das pessoas quanto à constância nas reuniões, falta de socialização das discussões com os vários segmentos das unidades educacionais, um pouco de descrédito na proposta da microrregião advindo de colegas das escolas e a falta de envolvimento de todos os segmentos em cada unidade. Alguns avanços compreendem o esforço coletivo para desenvolver um estudo sobre a realidade local (saídas a campo para aplicação de questionários, registros fotográficos e audiovisuais, discussões e produção de registros), a construção de um calendário unificado, a distribuição da verba para assessorias de formação de professores/as por microrregião e

¹⁰ Houve eleições para prefeito/a em 2000 e Marta Suplicy venceu em São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

¹¹ EMEF: escola municipal de ensino fundamental.

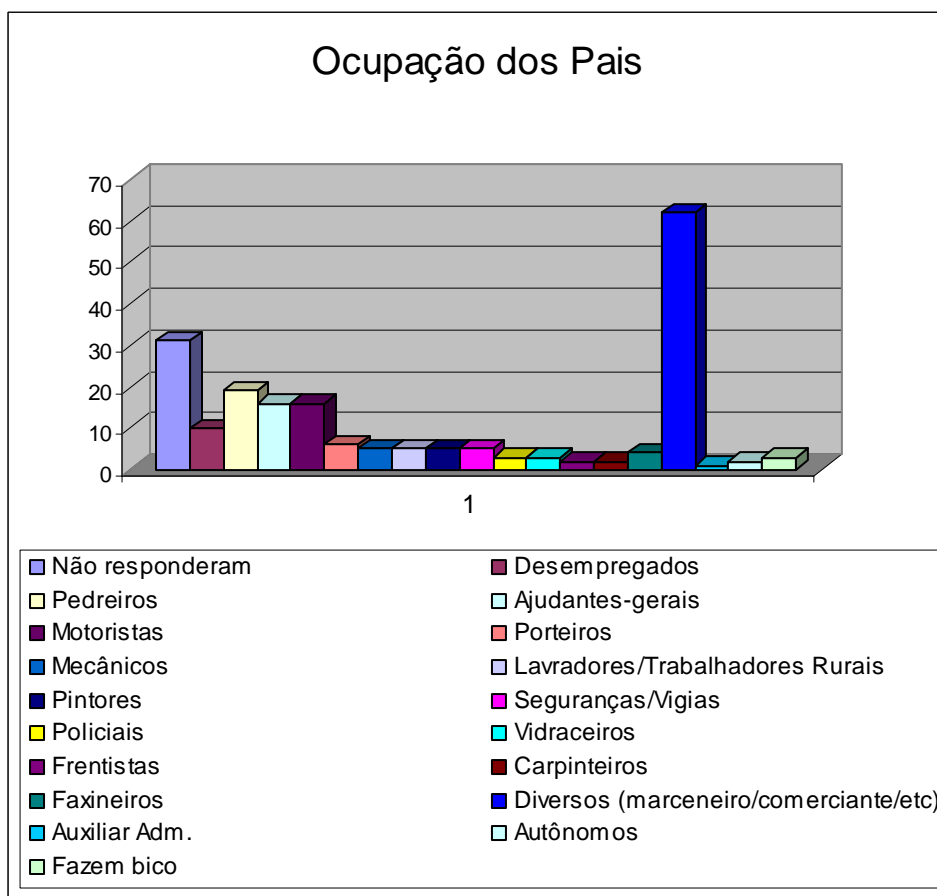
¹² EMEI: escola municipal de educação infantil.

¹³ CEI: centro de educação infantil (antiga creche).

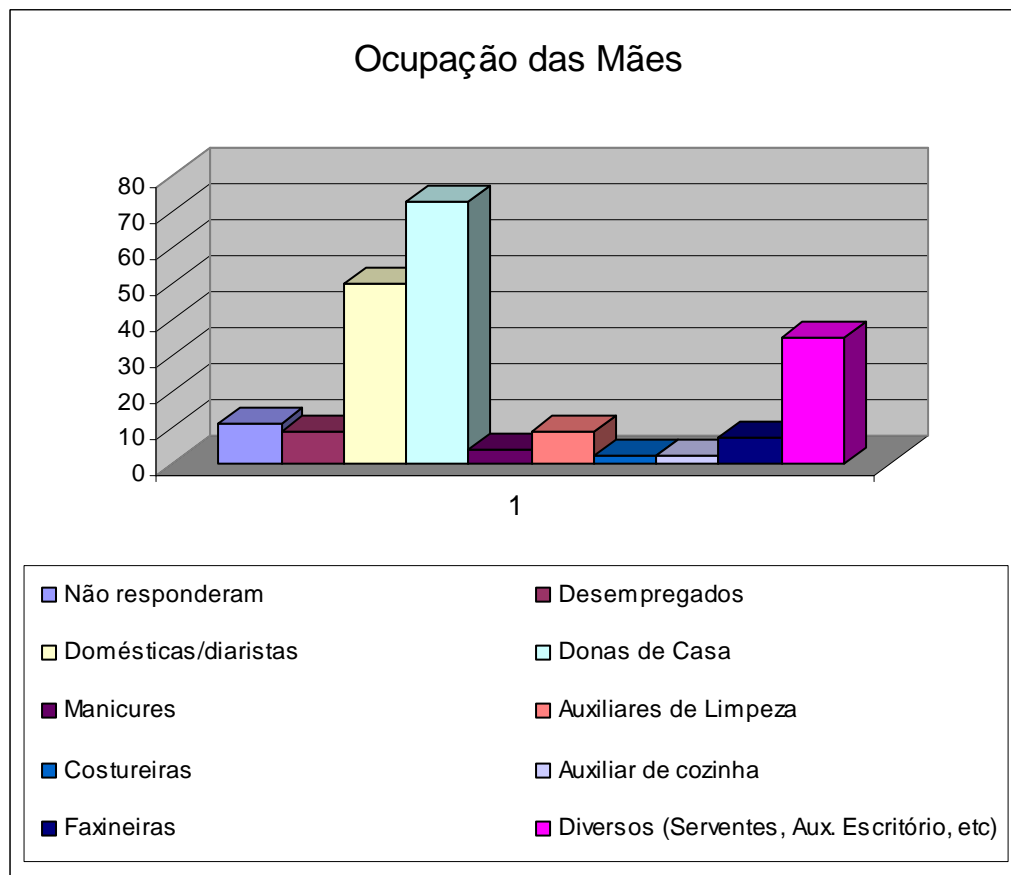
não por escola, mostras culturais coletivas e discussões sobre reorientação curricular baseadas nos resultados das pesquisas sobre a comunidade atendida pelas escolas.

A escola Carlos Drummond havia distribuído questionários a pais e mães de seus/suas alunos/as em 2002 com a finalidade de caracterizar a comunidade atendida pela escola quanto a local de origem, profissão, escolaridade, tipo de moradia. Houve o retorno de material referente a vinte classes da escola. Como ainda não havia sido feita a tabulação e a análise dos dados obtidos, propus-me realizar tal trabalho. Fiz então a análise por amostragem: de cada classe sistematizei um terço dos questionários, o que representou um total de 202 questionários num montante de 540. Desses 202 questionários analisados, 101 referiam-se a pais e mães de alunos e 101 referiam-se a pais e mães de alunas.

Para possibilitar uma leitura mais clara e sucinta dos resultados, foram elaborados gráficos que ilustram a análise realizada. Os primeiros, referentes à ocupação dos pais e das mães, demonstram ocupações com baixo prestígio social (a maioria é empregado/a doméstico/a e possui ocupação manual não especializada):

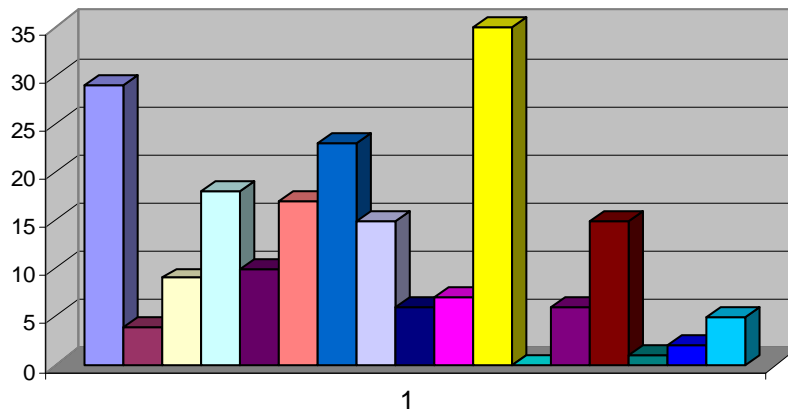


No item diversos (gráfico da ocupação dos pais), incluem-se marceneiro, comerciante, motoqueiro, borracheiro, jardineiro, açougueiro, metalúrgico, funileiro, soldador, torneiro-mecânico, taxista.



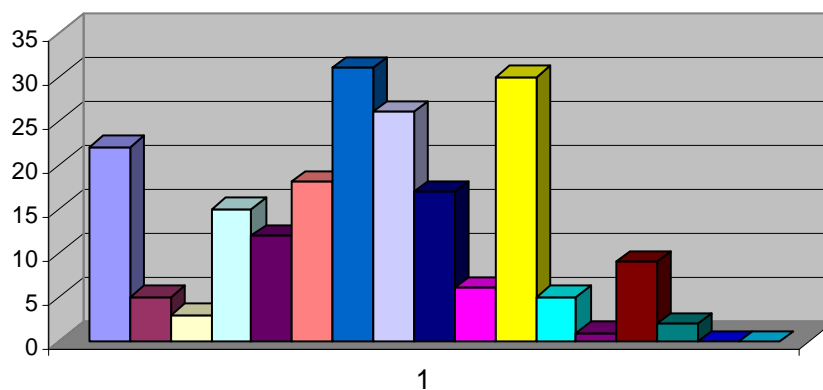
Quanto à escolaridade de pais e mães, pode-se observar, a partir dos dados obtidos, que seu nível é baixo: nenhum membro das famílias pesquisadas possui nível superior completo, a maioria cursou o Ensino fundamental incompleto, com grande número de desistentes ainda nas séries iniciais:

Escolaridade dos Pais



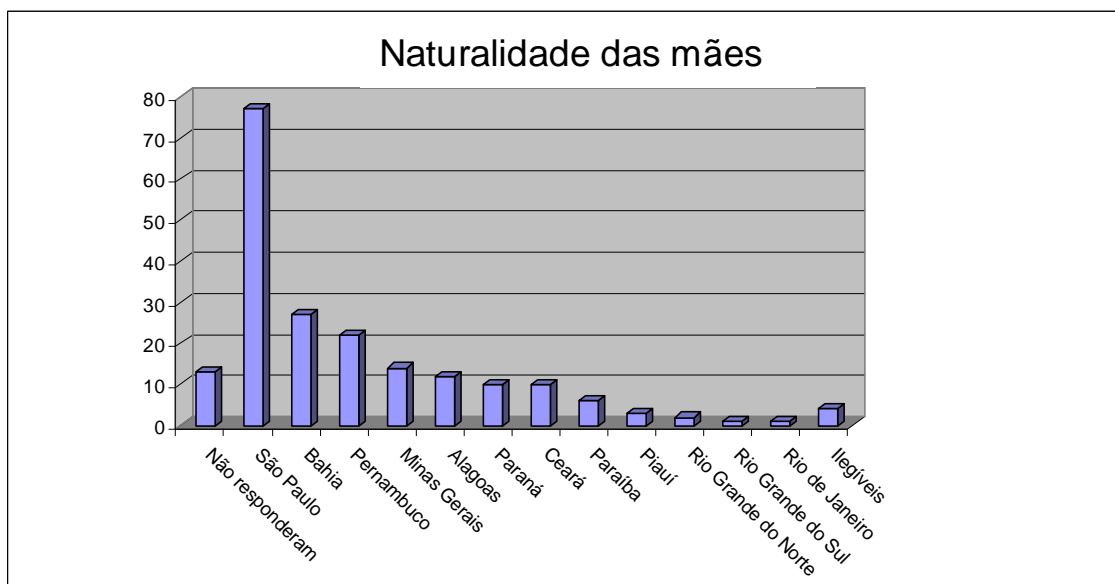
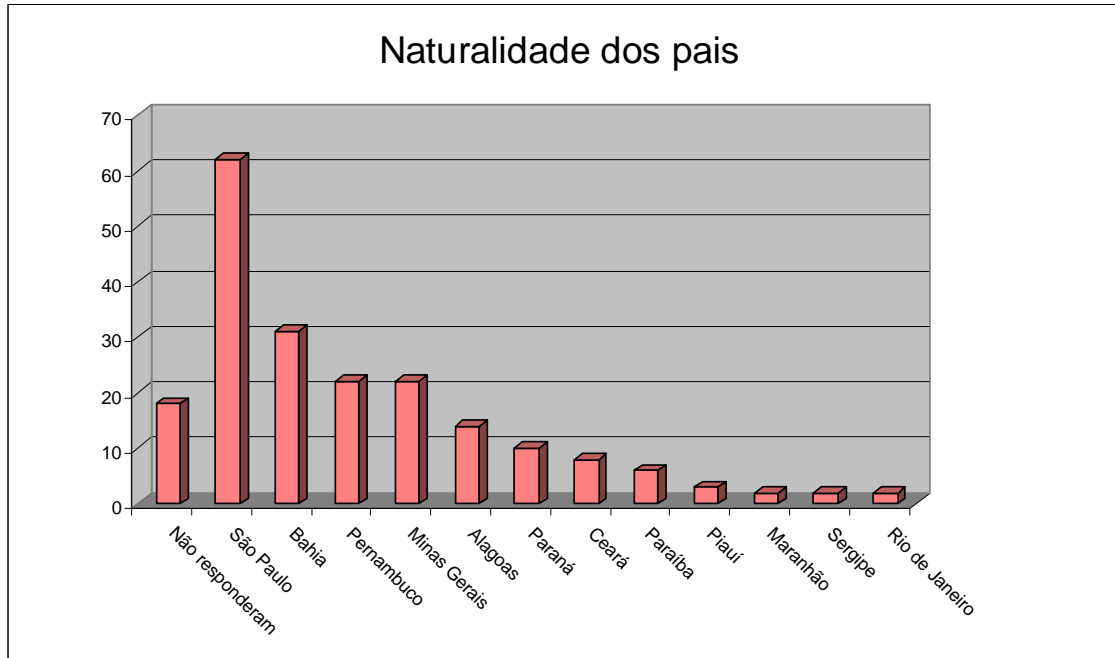
- Não responderam
- Analfabetos
- 2ª série Ensino Fundamental
- 4ª série Ensino Fundamental
- 6ª série Ensino Fundamental
- 8ª série Ensino Fundamental
- 2ª série Ensino Médio
- Cursando primário
- Respostas Ilegíveis
- Nunca frequentaram a escola
- 1ª série Ensino Fundamental
- 3ª série Ensino Fundamental
- 5ª série Ensino Fundamental
- 7ª série Ensino Fundamental
- 1ª série Ensino Médio
- 3ª série Ensino Médio
- Superior incompleto

Escolaridade das Mães

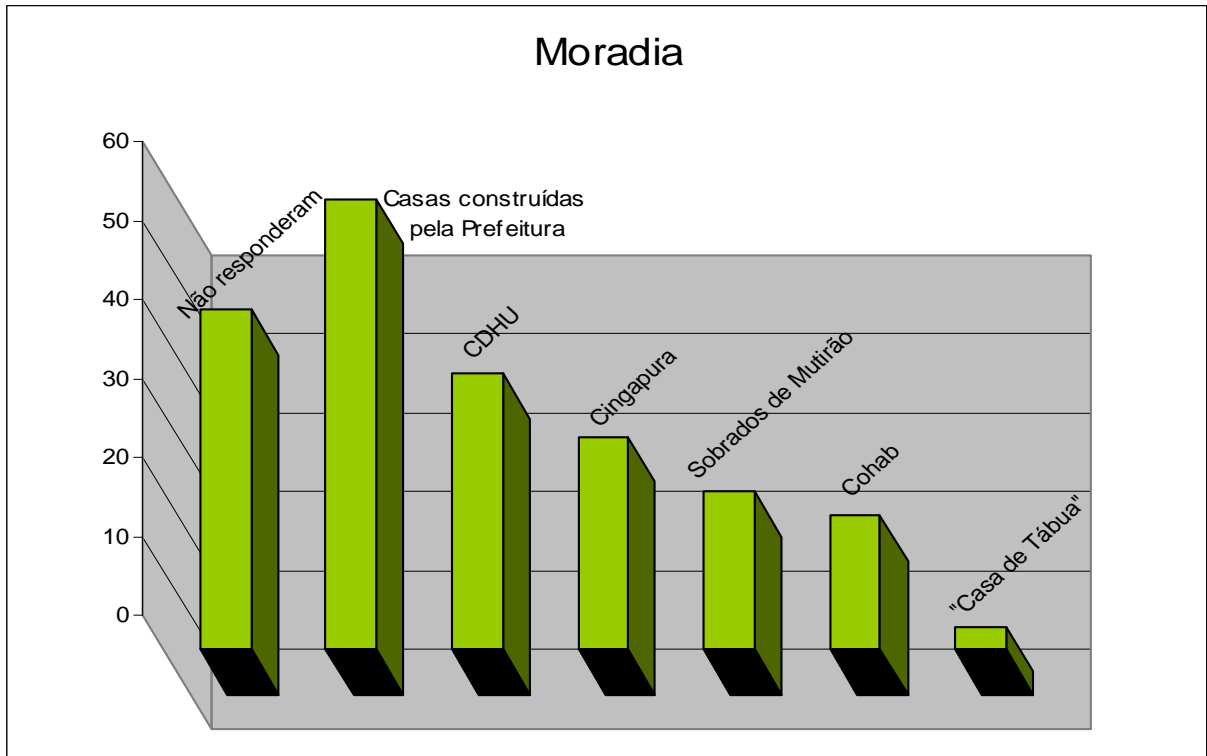


- Não responderam
- Analfabetos
- 2ª série Ensino Fundamental
- 4ª série Ensino Fundamental
- 6ª série Ensino Fundamental
- 8ª série Ensino Fundamental
- 2ª série Ensino Médio
- Fundamental incompleto (não especificou)
- Respostas Ilegíveis
- Nunca frequentaram a escola
- 1ª série Ensino Fundamental
- 3ª série Ensino Fundamental
- 5ª série Ensino Fundamental
- 7ª série Ensino Fundamental
- 1ª série Ensino Médio
- 3ª série Ensino Médio
- Superior incompleto

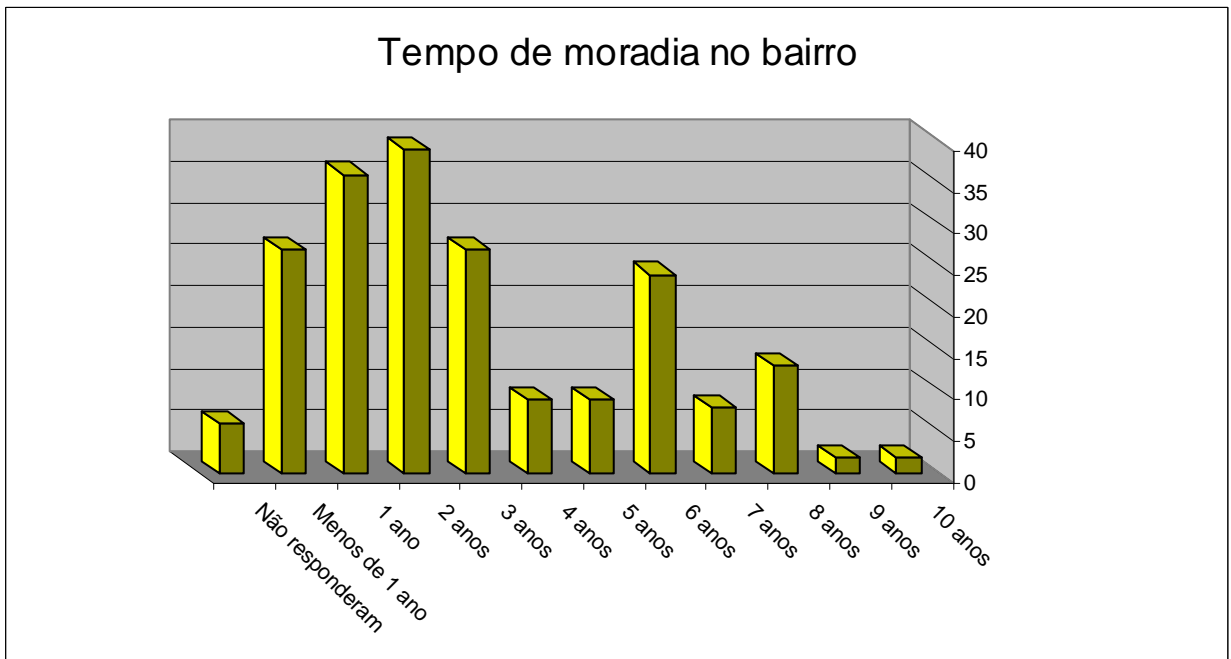
Quanto à naturalidade, os dados obtidos demonstram que a maioria dos pais e das mães é do estado de São Paulo, mas uma grande parte é proveniente de outros estados, principalmente do norte e nordeste do país:



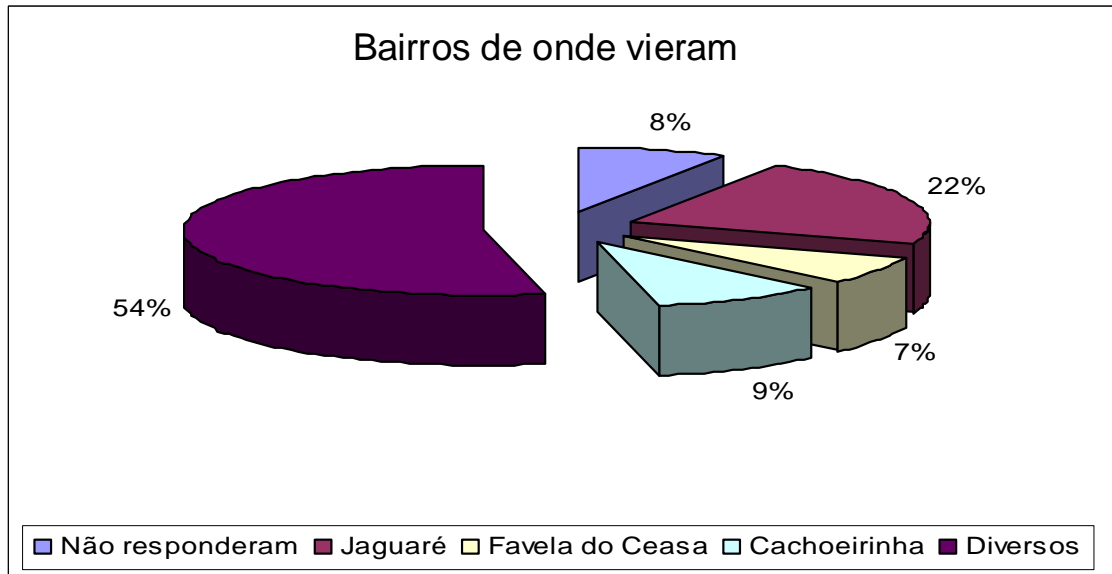
Quanto ao tipo de moradia, os dados obtidos mostram que a maioria faz parte de programas de habitação populares ou foi construída em mutirão:



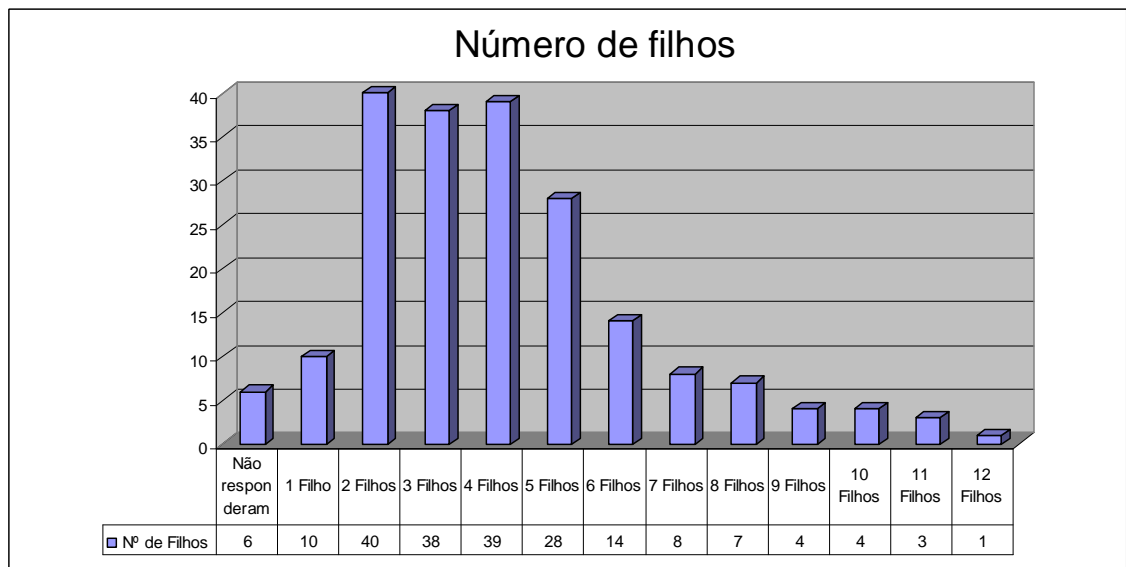
Quanto ao tempo de moradia no bairro, a maioria reside no mesmo há pouco tempo: até três anos. Mas uma parte significativa mora no bairro entre seis e oito anos:



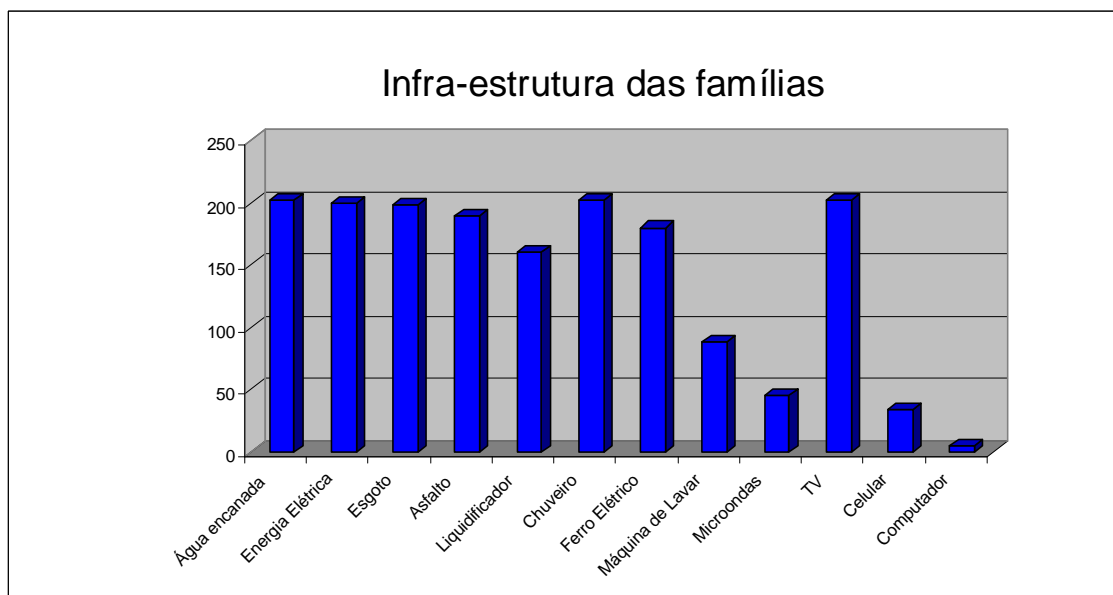
De acordo com os dados obtidos, todas as famílias são procedentes de outros bairros pobres, a maioria vem de favelas desses outros bairros (Jaguaré, Ceasa, cachoeirinha):



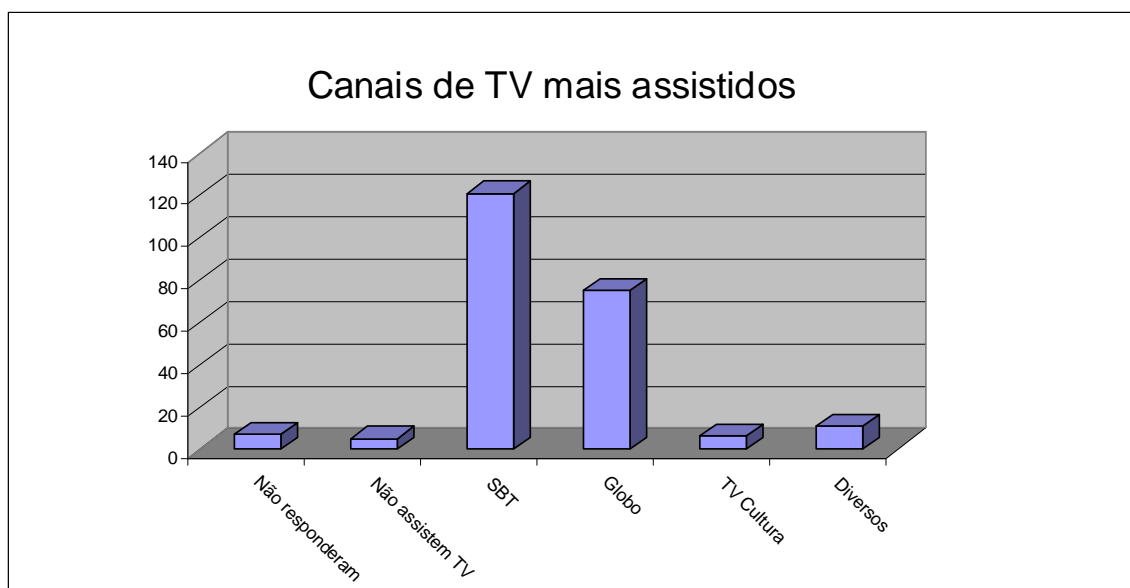
Quanto ao número de filhos, pode-se perceber a partir dos dados obtidos que as famílias, em sua maioria, são numerosas:



Quanto à infra-estrutura das famílias, os dados obtidos mostram que elas possuem o básico para viver: água, energia elétrica, esgoto. Apenas 5 das 202 famílias têm computador:



Todas as famílias possuem TV. Os canais de TV mais assistidos eram a Rede Globo e o SBT:



Em suma, a análise dos gráficos como um todo mostra que a maioria das famílias que vieram para o bairro da escola é de população de baixa renda, muitas procedentes de favelas de outros bairros pobres, uma grande parte com origem em outros estados (principalmente norte e nordeste); um número significativo de famílias tem grande número de filhos (entre quatro e oito); as ocupações tanto de pais quanto de mães são de baixo prestígio social (a maioria tem emprego doméstico ou ocupações manuais não especializadas); suas moradias na maioria são construídas em mutirão ou fazem parte de

programas de habitação populares; o nível de escolaridade é baixo, sendo que nenhum membro das famílias pesquisadas possui nível superior completo; a maioria das famílias cursou o Ensino Fundamental incompleto, com grande número de desistentes ainda nas séries iniciais. No que diz respeito à infra-estrutura, as famílias pesquisadas dispõem apenas do básico para viver, como água e luz; algumas casas não possuem ferro elétrico e apenas 5 das 202 famílias têm computador; o meio comum de acesso à informação ainda é a TV, sendo que o canal mais assistido é o SBT.

Esclarecida agora a relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação e definidas as características básicas sobre a comunidade atendida pela mesma, faz-se mister tecer algumas considerações sobre seus arredores. A Escola Carlos Drummond fica num bairro da periferia do município de São Paulo ó Zona Oeste ó, tendo em seu entorno duas favelas, muitos prédios de conjuntos habitacionais, prédios de CDHU, alguns sobradinhos feitos em mutirão e outros construídos pela prefeitura. A região cresceu muito rapidamente: de julho de 2002 a julho de 2003 o número de prédios em volta da escola praticamente triplicou. Existiam algumas ruas asfaltadas, mas muitas sem asfalto. O bairro não tinha nenhuma forma de lazer. Não havia centro comunitário nem clube esportivo da prefeitura, cinema, parque, posto de saúde ou hospital. Uma base da Polícia Militar, que ficava entre uma favela e outra, quase todo dia fazia blitz, parando todos os carros que passavam em frente ao posto policial exibindo revólveres e outras armas maiores em plena luz do dia.

No ano de 2003 foi construído um parque aberto com alguns brinquedos, reivindicação da organização das escolas da microrregião. Havia alguns botecos, mercadinhos, um pequeno comércio por perto e uma estrada movimentada e cheia de curvas ligando esse bairro a outros. Apesar do intenso movimento da estrada, a mesma quase não tinha sinalização nem faixas para pedestres. Praticamente não havia calçada, as pessoas andavam beirando a estrada.

A população que morava no bairro tinha vindo de outras regiões também pobres, geralmente de favelas, para morar nos prédios do conjunto habitacional. Grande parte das pessoas morava no bairro não por escolha própria, mas por terem sido removidos de áreas de risco pela prefeitura. Como o número de moradores/as cresceu muito, o bairro ganhou pelo menos mais quatro EMEI's e cinco CEI's no período de um ano e meio. Em 2003 iniciou-se a construção de uma EMEF. Ainda assim, a demanda por vagas era muito grande, estando essas instituições superlotadas e com um número grande de crianças na lista de espera, principalmente nos CEI's.

Pela rapidez com que as escolas foram construídas, a forma como estavam funcionando era precária: quase sem funcionários/as e materiais, dependiam da ajuda de pais e mães da comunidade no que diz respeito a limpeza e doação de brinquedos e materiais, pelo que pude constatar em visita a algumas EMEI's e CEI's. A escola mais bem estruturada em termos de espaço e material era a Carlos Drummond, que já tinha pelo menos dois anos de funcionamento em 2003.

Para atender a essa comunidade, a escola Carlos Drummond organizava-se em três turnos: das 8 h às 12 h, das 13h30 às 17h30 e das 19 h às 23 h. O horário em que desenvolvia minha pesquisa era no segundo turno ó quando tive também a oportunidade de apreender as formas de organização da escola.

O que mais me chamou a atenção foi que o prédio parecia um local de confinamento, uma prisão. Essa foi a minha primeira impressão ao vê-lo e ao perceber o cuidado em mantê-lo sempre fechado, cheio de grades. Muitas vezes atrasei-me para sair da escola por causa de todas as grades e fechaduras que precisavam abrir para mim: as da escada, do portão que dá acesso ao pátio da saída da escola, depois a do portão pequeno que dá acesso ao portão maior; e quando chegava ao portão maior, que dá para a calçada da rua, o mesmo estava trancado. A regra era que tudo deveria estar sempre fechado, inclusive as salas de aula, trancadas pelas professoras cada vez que as crianças iam embora ou saíam para o recreio ou alguma aula em outro ambiente. As regras explicitadas no plano de trabalho de 2002, que ainda estava em vigor na escola no ano de realização da pesquisa, eram compostas por uma série de õñãosõ. Seguem alguns exemplos:

- Orientar os alunos a não saírem da classe durante a troca de aulas, quem sai é o professor; troca rápida de classe para evitar passeio e indisciplina.

- Fazê-los sair imediatamente para o intervalo: não deixar ninguém na sala de aula e em seguida fechá-la.

- Evitar as saídas para o banheiro durante as aulas: também para se dirigir à secretaria, coordenação e direção.

- Não será permitido a ida ou a permanência de alunos à sala dos professores.

- Caso o aluno necessite falar com professores, ou o inverso, as inspetoras de alunos deverão intermediá-los.

- Não permitir a generalização da indisciplina na classe.

- Em caso de falta grave disciplinar, a direção da escola aplicará as seguintes penalidades:

- * Advertência oral.
- * Advertência escrita, convocando os pais ou responsáveis.
- * Assinatura do termo de compromisso.
- * Convocação do conselho de escola.
- * Transferência compulsória (se ficar patente a não adaptação do aluno à escola, como saída educativa para o mesmo).

No âmbito da minha problemática, as regras da escola aparecem como uma forma de organização que prioriza o controle tanto sobre alunas e alunos quanto sobre professoras e professores e demais funcionárias/os. A disciplina era algo de extrema relevância para manter a ordem na escola e, para tanto, muitas e minuciosas estratégias de controle eram utilizadas. O controle do tempo era uma delas, assim como os rígidos horários, o abrir e fechar dos portões na entrada e saída de períodos, entrada e saída de recreios.

Aliadas aos horários estava a linguagem utilizada, a forma como as pessoas que trabalhavam na escola viam as crianças que a freqüentavam. Como a escola está inserida na periferia, em um local pobre e com uma certa incidência de roubos, crimes, entre outras coisas, a tendência era a de relacionar as crianças que freqüentavam a escola com o contexto de inserção da escola no bairro. Assim, quando questionei funcionários/as e professores/as sobre o motivo de tantas grades, de tanta rigidez, a resposta era sempre ãpor medida de segurançaã, para que a escola não seja invadida, roubada. Mas e dentro da escola? Incomodava-me ver o olhar desconfiado para com os/as estudantes. As normas, como se pôde observar anteriormente, proibem a circulação das crianças pela escola, seguram-nas ao máximo na classe, impedir que cheguem à sala dos/as professores/as, da coordenação, da direção, entre outros locais. É como se a escola quisesse proteger-se de si mesma, de seus sujeitos. Isso demonstra, além de outras coisas, uma enorme hierarquia entre alunos, corpo docente, coordenação, direção, o que ó de fato ó aumenta a distância entre os mesmos. Denomino essas atitudes expressas em normas, comportamentos, falas, etc. como ãórbita de controleã, que do papel passava às salas de aula e à organização de toda a escola.

No plano apresentado acima, no último item, que diz ãem caso de falta grave disciplinar ...ã, não está explícito o que seria uma falta grave disciplinar. Ao perguntar à coordenação, obtive a resposta de que seriam casos de brigas graves entre alunos/as, desrespeito à professora, agressão física. Porém, como pude observar em diversos tempos escolares, não havia consenso sobre o que seria uma falta grave. Muitas vezes,

um problema que poderia ser entendido como avaliação da gestão da aula tornava-se falta disciplinar ou motivo para punição, a critério do/a professor/a, o que aumentava a distância entre alunos/as e escola de uma forma geral, pois esses/as alunos/as não conseguiam entender o que estava acontecendo, o motivo de serem excluídos/as e acabavam por sentir o que chamo de mal-estar discente, o que os levava a criar formas de oposição a essas atitudes, seja por meio da indisciplina, do confronto direto ou indireto, da explicitação em palavras daquilo que estavam sentindo. Isso causava uma bola-de-neve nas relações escolares, onde ocorria um processo generalizado de incompreensão: nem as pessoas que trabalhavam na escola entendiam os/as alunos/as, nem estes/as as entendiam.

Isso me levou a refletir sobre o peso dos tempos escolares como tempos sociais permeados por relações dinâmicas e contraditórias para além do aspecto institucional da escola.

Nesse sentido, as relações de gênero entre as crianças nos diversos tempos escolares o objeto de minha pesquisa o ora reproduziam estereótipos do masculino e feminino binário e hierárquico pautados em visões deterministas de gênero, ora colocavam-se em oposição a esses estereótipos ou mesmo demonstravam formas de resistência aos mesmos, levando-me a compreender o caráter dialógico e contraditório desses significados.

O debate teórico sobre gênero tem sido marcado pelo contraste entre pelo menos duas grandes posições: uma, essencialista, mais estritamente ligada a questões biológicas e naturais para explicar comportamentos, diferenças, relações e hierarquias entre mulheres e homens; e outra que entende gênero como organização e construção social dessas relações. Entre essas duas grandes tendências, há uma gama de possibilidades que assumem formas diferenciadas e subsidiam explicações tanto biológicas quanto construcionistas.

Nicholson (2000) resumiu essas formas de entender e utilizar o conceito de gênero em três categorias: o determinismo biológico, o fundacionalismo biológico e o construcionismo social. Falamos em determinismo biológico quando um fenômeno específico é considerado inteiramente como consequência de fatores biológicos (Nicholson, 2000). Uma explicação determinista biológica considera, por exemplo, que todas as mulheres, independentemente de seu contexto cultural, são maternais, sensíveis e ligadas à casa, à vida doméstica, ao cuidado dos filhos, pois todas possuem um corpo que reproduz.

O fundacionalismo biológico é uma categoria intermediária, que tem fundamento na biologia e ao mesmo tempo na construção social. Segundo Nicholson (2000, p.12-13), o fundacionalismo biológico permite que os dados da biologia coexistam com aspectos da personalidade e comportamento. No entanto, essa forma de entender o gênero não explica diferenças existentes entre as mulheres (e entre os homens) em intersecção com outras categorias como classe, raça, idade, fazendo com que o gênero represente o que elas/es têm em comum e raça e classe o que têm de diferente. É uma explicação simplista e essencialista. Simplista porque não abrange a complexidade existente ao pensarmos o gênero em intersecção com essas outras categorias; e essencialista porque admite que as características das mulheres são comuns, independentemente do contexto em que estão, que existe uma essência feminina.

O construcionismo social surge nos anos 1980 e entende gênero como uma construção social, cultural e histórica. Aqui, a palavra "mulher" não tem um sentido definido, é uma palavra cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características (Nicholson, 2000, p.35). Não há características que emanam dos corpos masculinos e femininos essencializando o que é ser mulher e o que é ser homem. Ser mulher ou ser homem na abordagem construcionista social depende de outros fatores, como classe, raça/etnia, da sociedade em que ela vive, do tempo histórico, da idade, entre outras coisas. As necessidades das pessoas diferem segundo a intersecção dessas categorias, constituindo uma teia de possibilidades e características.

A historiadora social norte americana Scott, feminista (1995, p.72), considera que, na sua utilização mais recente, gênero parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo.

O conceito de gênero tem sua história construída dentro e a partir do movimento feminista. O caráter construcionista é muito recente, sabe-se que inicialmente gênero foi utilizado como sinônimo para a palavra mulher¹⁴ com a intenção de obter um reconhecimento político do campo de pesquisas que teorizava questões referentes às "mulheres". Nessas circunstâncias, o uso do termo "gênero" visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois "gênero" tem uma conotação mais objetiva e neutra do que "mulheres" (Scott, 1995, p.75). Porém, essa utilização do conceito, embora tenha

¹⁴ Scott (1995, p.75) alega que na sua utilização recente mais simples, "gênero" é sinônimo de "mulheres".

seus méritos, não significava uma tomada de posição com relação à grande desigualdade existente entre mulheres e homens e as relações de poder implícitas nessa desigualdade.

Para Scott (1995, p.85), é significativo que o uso da palavra "gênero" tenha emergido num momento de grande efervescência epistemológica que toma a forma, em certos casos, da mudança de um paradigma científico para um paradigma literário, entre os/as cientistas sociais (da ênfase posta na causa para a ênfase posta no significado, segundo a formulação do antropólogo Clifford Geertz). Em outros casos, esta mudança toma a forma de debates teóricos entre aqueles/as que afirmam a transparência dos fatos e aqueles/as que enfatizam a idéia de que toda realidade é interpretada ou construída, entre os/as que defendem e os/as que põem em questão a idéia de que o homem é o dono racional de seu próprio destino.

Outro aspecto importante da utilização do conceito gênero é o seu aspecto relacional, ou seja, falar de mulheres significa ao mesmo tempo falar de homens. Esse uso rejeita a validade interpretativa de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tinha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (Scott, 1995, p.75). Essa maneira de entender o conceito de gênero rejeita qualquer explicação biológica, utilizando o termo como forma de indicar construções culturais. Para a autora, gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Esses usos descritivos do conceito de gênero foram utilizados para delimitar um novo terreno dentro das ciências sociais, um terreno que incluísse aspectos relacionados a mulheres, crianças, famílias e ideologias de gênero. Mas essas formas de utilização do conceito descrevem e analisam em última instância as relações entre os sexos, as relações de poder de homens sobre mulheres, onde as mesmas não eram vistas como relacionais. Nas palavras de Scott:

Isso tem como efeito a adesão a uma certa visão funcionalista, fundamentada, em última análise, na biologia e na perpetuação da idéia de esferas separadas na escrita da história (sexualidade ou política, família ou nação, mulheres ou homens). Ainda que, nessa utilização, o termo "gênero" sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam ou como elas mudam. (Scott, 1995, p.76)

Scott acredita que não basta alegar que as relações de gênero são sociais, não basta descrever situações vividas por mulheres ou escrever uma história das mulheres. Para ela, o fato de escrever uma história separada das mulheres não mudará o sentido da

história já escrita. Ela dá visibilidade às mulheres e esse é um fator positivo, mas não abala as bases da dominação masculina na escrita da história, não problematiza esses conceitos de forma a questionar seu poder e talvez a transformá-los. Faz-se necessária a construção de teorias que utilizem o gênero como categoria de análise.

A definição de gênero de Scott pode ser extremamente útil para nos ajudar a entender como funciona a concepção de gênero como categoria de análise. Segundo a autora,

O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e gênero é uma primeira forma de dar significado às relações de poder ou ainda gênero é um campo primário no interior do qual ou por meio do qual o poder é articulado. (Scott, 1995, p.86)

Essa definição de gênero não descarta o corpo. Ela entende que o gênero molda a nossa forma de ver e entender o corpo e que tanto o corpo quanto categorias como mulher e homem, masculino e feminino tornam-se objetos de investigação. Não existe uma essência natural nessas categorias, e sim uma construção. Essa construção é cultural, histórica e baseada em relações de poder.

Faz-se necessário analisar alguns pontos relacionados à concepção e à construção do próprio gênero em nossa sociedade, ou seja, quais são os símbolos evocados em nosso meio que dizem respeito ao gênero e que representações simbólicas eles nos trazem.

Esse olhar para a dinâmica das relações escolares assume como tarefa primeira o desenvolvimento de uma nova linguagem e um novo conjunto de conceitos críticos que capte essa multiplicidade de características, entre elas as que dizem respeito ao gênero, para além da reprodução e da dominação. Nas palavras de Giroux (1986), essa tarefa seria

um modo de análise que fundamente a ação humana e a estrutura dentro de um contexto que revela como a dinâmica da dominação e da contestação atuam como intermediárias das formas específicas que elas tomam sob circunstâncias históricas concretas. (Giroux, 1986, p.16)

Nesse sentido, o autor coloca a necessidade do entendimento do valor da teoria enquanto esforço político. Todo o pensamento e teoria estão ligados, dessa forma, ao interesse específico no desenvolvimento de uma sociedade sem injustiça. A explicitação do que ocorre nas relações escolares sob a ótica do gênero visa, em última instância, à produção de um conhecimento que, longe de ser neutro, pretende a longo prazo

contribuir na construção do olhar múltiplo, de atividades transformadoras que projetam um futuro ainda não realizado: um mundo com menos injustiça.

Esse entendimento da teoria como esforço político vai ao encontro da escolha da etnografia enquanto escolha teórica. É por desconfiar das aparências, por acreditar na possibilidade de mudanças, oposições e resistência nas relações escolares que abraçamos a etnografia, abandonando um olhar unificado e abstrato sobre essa realidade e voltando-o para a heterogeneidade, as contradições, os conflitos.

O diálogo constante entre teoria e trabalho de campo possibilitou-me tecer não só uma descrição da realidade estudada, mas, para além disso, uma descrição analítica com objetivos políticos definidos desde o início: contribuir para o debate acerca de uma escola que, longe de apenas reproduzir estereótipos e dominação, aparece como espaço contraditório, dinâmico e que pode ó quando trazemos à tona suas contradições em uma pesquisa como esta, apreendendo analiticamente o que a vida cotidiana reúne ó também oferecer pistas para a transformação. Apresento então a dinâmica das relações entre as crianças e destas com as pessoas adultas nos diversos tempos escolares em suas normas, formas de organização e controle sob a ótica do gênero.

2. GÊNERO E TEMPOS ESCOLARES: INTERAÇÕES INFANTIS

Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências. (José Saramago)

Existe um movimento intenso entre os meninos e as meninas da escola pesquisada durante os diversos tempos escolares. Esse movimento pode ser traduzido em olhares, gestos sutis ou mais explícitos. Quem chega a uma sala de aula vê a professora falando, escrevendo na lousa ou em outra atividade e um conjunto de meninos e meninas. Porém, ali, entre as crianças, há um universo de acontecimentos, há o tempo vivido e compartilhado entre eles dentro do tempo da aula. Esse tempo vivido é rico em representações e significados, pois ali ocorrem relações sociais intensas, repletas de conflitos, disputas, jogos de poder, de sedução, de afirmação no grupo, enfim, um tempo concomitante ao tempo das aulas que influencia na construção das identidades das crianças. Questões de raça/etnia, classe, gênero e idade estão presentes nas falas, nos gestos, nas disputas, enfim, nos versos e reversos das relações.

Esses detalhes das relações escolares são mais perceptíveis em uma pesquisa etnográfica como a minha, devido ao longo tempo em campo. E são exatamente eles que trago à tona neste trabalho, é o não-documentado (Rockwell, 1986) das relações entre as crianças e destas com os/as adultos/as, mediadas por tempos, normas e padrões de controle escolares. Dentro dessa organização o gênero se destacou como categoria de análise. É tentador falar também da intersecção entre as categorias gênero, classe e raça/etnia, pois estão imbricadas, uma não existe sem a outra. Porém, para não cair no simplismo de falar um pouco de tudo sem aprofundar nada, mantenho o foco sobre as relações escolares mediadas mais especificamente pelo gênero, tendo como centro as crianças.

Os tempos escolares são examinados aqui como tempos sociais. Eles estão dispostos nos tempos das diversas aulas (matérias variadas, sala de leitura, informática, educação física), no recreio e na organização geral da escola. Dentro desses tempos, há o que não é planejado, não está previsto na organização, que são as relações que se estabelecem. Chamarei essas duas faces da mesma moeda de verso e reverso das relações escolares, formas pelas quais ocorre a reprodução de estereótipos de gênero e a oposição aos mesmos. Pretendo demonstrar que existe uma multiplicidade em relação às representações de gênero tanto na relação entre as crianças quanto destas com os/as adultos/as na escola e que esses dois universos estão presentes a todo o momento nas

vidas das crianças, contribuindo, de forma dialética e conflituosa, para a construção de suas identidades.

Pude perceber que, assim como em nossa sociedade, a escola muitas vezes produz significados de gênero reproduzindo estereótipos por meio dos símbolos disponíveis em seus tempos, mas também os supera e os questiona na medida em que se constitui como relevante espaço de interação entre as pessoas e, conseqüentemente, de contradições e dinamismo. Essa é a linha mestra do presente capítulo: procurar descrever essa dinâmica.

2.1 Tempo e tempos escolares: uma dimensão social

*Nos fluxos da vida cotidiana, curtos tempos da história,
fazemos acontecer e reproduzir o tempo social.
Tecemos o tempo que nos tece, em modos de viver e de
ser, nossas identidades. E somos, simultaneamente, o
tecido possível de seus fios e pontos. Nossas histórias.*
(Inês Assunção de Castro Teixeira)

Tempos escolares como tempos sociais

O óbvio é mais complexo do que imaginamos. Quando entramos em uma escola e nos deparamos com os ritmos, cenários e linguagem que lhes são próprias ó relógios, sinais, movimentação organizada de adultos e crianças, controle por meio do olhar adulto, preocupação com a seriação, a classificação, os calendários, os horários de entrada e saída, de recreio e de aula... ó, tudo parece natural, óbvio, dado. Mas o tempo como um dos elementos da escola, que parecem a princípio tão óbvios, nada tem de natural, é uma construção cultural e histórica.

Para entender melhor a intersecção entre relações sociais e tempos escolares sob a ótica das relações de gênero, fez-se mister tentar compreender, ainda que de forma sucinta e parcial, o que significam esses õtempos escolaresö e como os mesmos estão imbricados em uma concepção de tempo construída historicamente. Para tanto, torna-se relevante buscar compreender de que forma o tempo ganha dimensão central na vida das pessoas, permeando todas as relações sociais.

A questão do tempo e a preocupação em entendê-lo tem sido uma constante em várias épocas e no seio de diversas áreas do conhecimento. Dada a complexidade do

debate e a dificuldade em entender de forma compartimentada as muitas produções sobre o tempo sem cair no simplismo, deixo claro que optei por trabalhar com uma visão sociológica. Assim, neste trabalho, tempo é entendido como tempo social, ou seja, é produzido pela vida social das pessoas. Pesavento, em seu texto "O tempo social", o define como

uma noção de tempo determinada, gerada pelos homens vivendo em sociedade, contraindo entre si relações de cooperação ou oposição, articulando-se em estruturas de poder e produzindo idéias, valores e crenças. Isto equivale a dizer que o tempo social é um tempo histórico, uma vez que é determinado pelas condições concretas e objetivas da existência do homem num momento dado. O tempo social tem, portanto, um momento de realização enquanto percepção determinada de duração, mudança e permanência. Enquanto tempo histórico, o tempo social é, pois, variável enquanto concepção, mudando conforme muda a vida social dos homens. Seria ainda um tempo ideológico, pois corresponde a uma forma determinada de internalização da noção de tempo que é produzida por uma também determinada articulação das condições objetivas de existência que, por sua vez, é orientada segundo determinados interesses. Nessa medida, tempo social, que é também um tempo histórico e ideológico, é um tempo político. (Pesavento, 1991, p.15)

Durkheim (1989) entende que a noção e a natureza social do tempo se assentam na ritmicidade da vida coletiva. Mas o que se entende por ritmo? Teixeira (1999) esclarece:

O ritmo da vida social se expressa nos diferentes níveis de transcurso dos períodos de tempo que passam por regulares e sucessivas fases (de crescente e decrescente intensidades), por momentos de repouso e de atividade ou ainda de reconstituição e de desmembramento. Pode-se afirmar que a vida coletiva tem irregularidades rítmicas, originadas dos distintos contextos e configurações das atividades e sociabilidade humana, que se apresentam de modo não linear, constituindo-se de movimentos, ações e práticas irregulares, de cadências não homogêneas. (Teixeira, 1999, p.91)

A autora nos alerta para que não se confunda a noção de ritmo com a de divisão das atividades em séries num transcurso de tempo ou com a fragmentação de nossas atividades durante um período. A rítmica não é essa divisão de atividades, mas o seu encadeamento.

Antes de entrar nas questões referentes à rítmica da vida cotidiana e às "cadências" dos tempos escolares, julgo necessário expor que nossa forma de entender e viver o tempo nas sociedades complexas faz parte de uma construção social do tempo que parte das relações de poder existentes no sistema capitalista e de suas estratégias de

dominação. O caráter social e histórico do tempo exige a compreensão das relações entre tempo e sociedade ao longo dos tempos, ou seja, dos séculos.

Glezer (1992), em seu texto *Tempo e os homens: dom, servidor e senhor*, analisa a transformação das relações humanas com o tempo, valorizando-as como indicadores de poder e demonstrando como essas relações se desenvolveram na perspectiva da civilização ocidental.

A autora nos lembra que, para o cristianismo, tempo acabou sendo um processo de raciocínio e formulação de razões. A concepção de tempo na Bíblia era de tempo teológico, iniciado por Deus e dominado por ele, pois era a condição necessária e natural de todos os atos divinos. No cristianismo, o tempo era concebido como dom, isto é, doação de Deus para usufruto da humanidade e, portanto, não poderia ser submetido ao controle humano, não poderia ser utilizado de forma a permitir ganho material, pois isso significaria a exploração de algo que não pertencia ao homem. Controlando assim o poder e o saber de uma época, a Igreja ampliou sua influência tanto no plano espiritual quanto no temporal. No século XII a noção de tempo passou a ser linear, com sentido, direção, caminhando para Deus; porém, com as transformações econômicas da época, essa noção já era perpassada pela retomada da reflexão sobre a história. Impunha-se a necessidade de ultrapassar um duplo obstáculo: a visão judaica de eternidade estática e o simbolismo medieval, que não permitiam a investigação e a sistematização da realidade concreta do tempo na história para se obter uma concepção de tempo maleável. Para Glezer o desenvolvimento econômico dos séculos XI e XII, o processo de aceleração econômica e as transformações das condições mentais introduziram uma percepção de tempo como servidor dos seres humanos.

Essa nova percepção do tempo se elaborava tanto na vida concreta, onde uma nova realidade estava sendo criada e concebida, quanto nos textos eruditos. Um elemento básico para a ruptura da concepção de tempo como dom foi a emergência de um personagem no cenário europeu, o mercador, que atuava no Mediterrâneo ocidental e no espaço hanseático. Pelas suas atividades, ligadas ao comércio e às viagens, estava submetido ao tempo natural, o dia e a noite, a meteorologia, o ciclo das estações, os acidentes naturais como tempestades, desastres marítimos e terrestres. Essas condições, que num primeiro momento afetavam só a ele, mercador, no processo de alargamento do mundo conhecido, passaram a fazer parte também das preocupações do Estado. Surgiram então questões novas para mercadores e Estados: distâncias a serem calculadas em tempo, outra forma de organização comercial, questões de armazenagem

de mercadorias, de empate de capital. O tempo tornava-se objeto de contagem e medida. A necessidade de regulá-lo foi se impondo e o tempo que surgia era mensurável, mecanizado, com valor. Apareceram os primeiros relógios comunais, que marcavam as horas das transações comerciais e as horas de trabalho dos artesãos, operários têxteis. Era o tempo a serviço das pessoas. O ser humano do renascimento, o humanista, era agora senhor de seu tempo. Em oposição à medievalidade, tempo, *dom de Deus*, transformou-se em tempo, *propriedade das pessoas*. E isso porque o homem do renascimento passou a definir políticas, atividades econômicas e posições intelectuais.

Segundo Elias (1993), não foi a moeda que caracterizou a passagem da Idade Média para a Moderna, mas a mudança no ritmo e extensão do movimento, que mudou qualitativamente a estrutura das relações humanas na sociedade. É na transição da Idade Média para o Renascimento que se tem um fortalecimento do controle individual sobre as emoções e também sobre o tempo.

Passou-se a utilizar o tempo como medida do trabalho do operário, definindo e demarcando as atividades, rompendo com o esquema do dia natural, e também como um elemento de cálculo de lucro, em que se planejava o ganho em cima do tempo. Porém, segundo Glezer, no momento em que às pessoas passou a ser dado o controle do tempo, que o transformava em serviçal, e permitido o lucro sobre seu transcurso, abriu-se também, num desenvolvimento lento e paulatino, a possibilidade de que, de *servidor* dos homens, o tempo se transformasse em *senhor*.

No desenvolvimento do capitalismo, desde seu início, havia a preocupação de ganhar tempo, pois o ganho sobre o tempo aumentava os lucros. No século XIX o tempo de trabalho das pessoas foi submetido totalmente ao tempo das atividades das máquinas. Nos dias de hoje o tempo transformou-se em hegemônico e despótico, fazendo das pessoas suas serviçais e prisioneiras. Diante de tanta velocidade, tanta pressão, os seres humanos tentam resistir, pois a precisão do tempo das máquinas agride o tempo das pessoas, o tempo vivido.

O tempo, de acordo com Glezer, está cada vez mais compartimentado, dividido, e possui valor financeiro, de uso e consumo. Na sociedade contemporânea, sincronizada globalmente, em que o tempo é a fronteira de expansão última do capitalismo, o *õtempo* realö, o tempo das máquinas eletrônicas, domina a vida humana, regula suas atividades, determina seu próprio valor. Entretanto, os seres humanos resistem, criam conflitos: as temporalidades são justapostas, mas não integradas. Esta sociedade de *õtempo* realö

desloca a relação com o passado, decompondo-o, esmaga o presente no imediato e instantâneo e destrói o futuro como pluralidade de possibilidades.

Sendo o tempo o denominador comum das atividades, organizador do acontecer, regulador da vida cotidiana e de um número cada vez maior de ações e em redes cada vez mais complexas (Martins, 2004), não é à toa que seja apontado como uma das grandes construções da humanidade. O que talvez não tenha sido previsto é que esse organizador das relações sociais, assim como qualquer outra invenção humana, também pudesse ser usado como instrumento de controle social.

Nesse sentido, para compreender a categoria tempo em seus múltiplos aspectos e dinâmicas é preciso captar sua ambigüidade: ele é, concomitantemente, necessário para a vida em sociedade e possível causador de sofrimento para mesma. A meu ver, essa ambigüidade e contraditoriedade não pode ser analisada a não ser sob a ótica da construção e consolidação das relações de poder na sociedade, no caso, as relações capitalistas de produção.

Essa idéia aparece claramente em Foucault (2004) quando coloca que o controle minucioso do tempo corresponde a uma estratégia de dominação que faz parte de uma anatomia política, uma mecânica do poder que consiste em

uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas que se recordam, se repetem ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. (Foucault, 2004, p.119)

O autor explica que essas estratégias de dominação minuciosas, que têm no controle do tempo um excelente aliado, aparecem em diversas instituições que *se repetem ou se imitam* e a escola faz parte desse rol de proliferação do poder, assim como hospitais, exércitos, fábricas, indústrias etc. Nós acabamos por internalizar mesmo que inconscientemente esse controle sobre o tempo e, conseqüentemente, sobre nós mesmos porque, segundo Foucault (2004, p.120), *as técnicas utilizadas são muitas vezes minuciosas, muitas vezes íntimas, definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova microfísica do poder.*

Dessa forma, sentimo-nos controlados/as a todo momento pelo tempo, pelo relógio: no trabalho, na escola, na vida como um todo. Tornamo-nos escravos do relógio e temos a impressão de que estamos sempre *perdendo tempo*, que o *tempo passa muito rápido*, que precisamos *ganhar tempo*. Isto porque dentro da lógica de nossa

sociedade tempo tornou-se sinônimo de dinheiro: ele precisa ser útil, rentável, eficiente. Nas palavras de Elias (1989):

Ganhar tempo e não perdê-lo torna-se uma obsessão das pessoas: elas são esmagadas pelos ritmos e pelos programas que se lhes impõem através de todas as malhas sociais, tanto no trabalho quanto fora dele. A necessidade de uma boa gestão do tempo é internalizada, como o são todas as regras sociais mais importantes. Converte-se em imperativo. O indivíduo deve adequar seu próprio comportamento ao 'tempo' estabelecido pelo grupo ao qual pertence. (Elias, 1989, p.135)

Augusto (1992, p.29), com base em Chesneau (1983), diz ainda que a temporalidade pessoal, cujo ritmo não acompanha o pulsar célere do tempo exterior, é por ela sobrepajada, converte-se em sua *colônia*. Homens e mulheres tornam-se, assim, seu próprio relógio interior e o instrumento de sua servidão temporal. Nesse sentido, percebe-se que a pressão por uma programação rígida do tempo penetra o cotidiano da vida, tanto social quanto individual. Para fortalecer essa visão, recorro ainda uma vez a Elias:

A transformação da coação externa da instituição social do Tempo em uma pauta de auto-coação que abarca toda a existência do indivíduo, é um exemplo gráfico da maneira em que o processo civilizador contribui para modelar uma atitude social que forma parte integrante da estrutura da personalidade de indivíduo. (Elias, 1989, p.21)

Essa servidão ao tempo faz parte, no entender de Foucault (2004), de um processo de disciplinarização, em que é dada atenção especial aos detalhes e às minúcias, comprovando a coerência de uma tática de poder. Segundo o autor, essa anatomia política do detalhe, que inclui regulamentos, inspeções, controle da vida e dos corpos, está presente em escolas, quartéis, hospitais, oficinas, na tática militar, na pedagogia, na medicina, na economia, entre outros. Ou seja, investe em toda a vida simbólica das pessoas. E foi dessa tática de disciplinarização e valorização das minúcias que se fortaleceu nos séculos XVII e XVIII que nasceram, segundo Foucault, as pessoas do humanismo moderno.

Foucault (2004) ressalta que essa preocupação com o detalhe e com o controle do tempo tem grande influência da teologia e do ascetismo. Para Deus todo detalhe é importante. A educação cristã vem dessa tradição, a pedagogia escolar e militar também. O discurso hoje é laicizado, mas o objetivo é o mesmo: controlar. A ciência, a filosofia, a religião, as instituições sociais, como a escola, produzem seus discursos

disciplinadores pautados nos detalhes e no controle dos corpos, tendo também o tempo como um dos alvos principais de controle. E em meio a essas estratégias, estamos nós, pessoas angustiadas em gerir o tempo, controladas por si mesmas e pelos relógios, pelos sinos da fábrica, pelos sinos ou sinais da escola.

Essa angústia é ainda maior por vivermos hoje uma contradição inerente a essa lógica do controle: somos controlados pelos ritmos da modernidade, pela forma como as instituições são organizadas visando o domínio do tempo e ao mesmo tempo convivemos com uma retórica de ascensão do poder do indivíduo sobre sua própria vida, suas escolhas ó estamos na era do ðvocê decideö, com milhares de coisas a nosso dispor, prontas para que as escolhamos. Esse paradoxo nos causa angústia: podemos escolher a escola de nossos/as filhos/as, mas esta escola, independentemente da escolha, terá suas estratégias de dominação engendradas em todo um discurso ideológico e na sua organização também, que nasceu lá nas ðdisciplinarizaçõesö, usando a análise de Foucault. Podemos escolher o final da novela, quem fica no ðreality showö, entre outras coisas, mas temos disponíveis para nós este modelo ðXö de programação. No máximo decidimos a que canal assistiremos, mas seu conteúdo é definido.

A vivência do tempo tem, portanto, uma dupla significação, traduzida na sociedade moderna como o lugar do progresso e da racionalização ó conduzindo a um processo ampliado de produção e acumulação ó e, ao mesmo tempo, como o espaço onde é possível uma realização mais bem-sucedida do ser humano (Augusto, 1992). Essa lógica dominante do racional, do controle, da disciplina faz com que o tempo apareça marcado pela linearidade, pela ênfase no quantitativo, pelo acento utilitarista nas instituições sociais, entre elas a escola.

Dentro desse quadro, é relevante ressaltar a necessidade de procurarmos entender de maneira crítica o que caracteriza a vida hoje em toda a sua complexidade e as relações entre sociedade, tempo e poder. E sempre ter presente que as relações sociais são dinâmicas e extremamente complexas e que o poder não é unívoco. Precisamos perceber onde e quando as ações das pessoas caminham em direções opostas ao paradigma dominante, com oposições e resistência, permanências e mudanças ó a sociedade não é a tradução monolítica de um poder dominante e de regras culturais na vida das pessoas. Ela lembra um campo interdependente constituído por conflitos e continuamente preenchido por significados culturais opostos. (Melucci, 1997)

Segundo este autor, viemos de um modelo de sociedade, o capitalismo industrial, no qual tempo era vivido sob duas referências fundamentais: a primeira é a máquina, a

segunda é uma orientação finalista, um modelo de tempo que pressupõe uma orientação para um fim. No presente, a diferenciação das nossas experiências do tempo está aumentando. Os tempos que nós experimentamos são muito diferentes uns dos outros e, às vezes, até opostos. As imagens introduzem uma multiplicidade de tempos na vida diária (a TV, as propagandas, etc.) e isso também significa separações, interrupções definidas entre os diferentes tempos que nós vivemos: os tempos da casa, da escola, do trabalho, entre outros.

Os tempos interiores e exteriores ao indivíduo são marcados por ritmos diferentes e regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada pessoa. Cria-se assim, nas palavras de Melucci (1997, p.8), õuma tensão não resolvida entre os múltiplos tempos da experiência cotidianaö. Essa tensão aparece fortemente nas relações sociais tecidas na escola, que ainda carrega em sua organização traços fortíssimos de controle e disciplinarização e atende pessoas imersas nessa complexidade de vivências temporais que entram em choque a todo o momento. As formas de organização da escola têm características ainda da época de seu surgimento como instituição formal e o uso social de seus tempos nos aponta para um conflito entre a multiplicidade de significados e vivências temporais das pessoas que a constituem e a pretensão nada neutra do controle escolar.

Rosa Fátima de Souza (1999) analisa em seu texto ó õTempos de infância, tempo de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)ö ó a ordenação do tempo nas escolas primárias paulistas no final do séc. XIX e início do séc. XX, período em que se instituiu e se consolidou a arquitetura temporal escolar. Partindo do estudo de fontes documentais, especialmente a legislação e textos oficiais de administração do ensino, a autora incide sua análise sobre dois aspectos: a formulação política do tempo escolar e a organização pedagógica e disciplinar do tempo na escola.

Pode-se dizer que a institucionalização da escola primária no estado de São Paulo incorporou todos os pressupostos da racionalização do ensino, entre eles, uma política do emprego do tempo. O relógio aparece como símbolo primordial em fachadas de prédios escolares e mesmo em muitas salas de aula. A organização da escola como conhecemos hoje não é natural, dada e nem mesmo neutra, ela vem dessa construção e reflete a racionalização e o controle do tempo.

Falar em tempos escolares é falar dessa construção histórica de uma política de emprego do tempo, é falar de ritmos, cadências que, como pudemos constatar, não são neutras, refletem uma correlação de forças e relações de poder. Nesse sentido, é

relevante ressaltar que os tempos da escola são apenas parte da experiência rítmico temporal das crianças, adolescentes e demais pessoas que convivem na mesma. Os espaços sociais que habitamos têm ritmos e temporalidades outras, que se incorporam, completam e influenciam nossos tempos de escola. Nossas experiências de tempo são diversas levando em consideração nossas diferenças de raça/etnia, classe social, gênero, idade, crenças, formação e o lugar ocupado pela intersecção dessas categorias nas configurações das relações de poder. Nesse sentido, a vida coletiva tem irregularidades rítmicas, originadas dos diferentes contextos e configurações das atividades e da sociabilidade humana, que se apresentam de modo não linear, constituindo-se de movimentos, ações e práticas irregulares, de cadências não homogêneas (Teixeira, 1999).

Dentro dessa lógica, os tempos escolares só aparecem aqui como tempos sociais marcados por permanências e mudanças, simetrias e assimetrias na organização escolar do gênero e na vivência dessas relações de gênero entre meninas e meninos, entre estes/as e os/as adultos/as da escola, mediadas pelas cadências e ritmos escolares.

As observações tecidas nos diversos tempos escolares e o diálogo com as crianças com o objetivo de descortinar uma realidade para além das aparências só foram possíveis devido à construção de uma relação mais próxima, e de confiança, com as crianças e as pessoas envolvidas na pesquisa o que fui ajudada por ter permanecido em campo por um longo período.

Minha presença como pesquisadora na escola levava as pessoas a construir uma série de representações a meu respeito que me forneceram material para analisar algumas relações de poder e hierarquia presentes naquele contexto. Com as crianças, a principal dificuldade se deu pelo fato de que sou adulta e, também, professora, o que era necessário (e difícil) esquecer. Esse era o grande desafio: como me livrar de minhas vivências de escola, principalmente como professora? Procurei seguir o caminho proposto por Frederick Erickson (1984), que é o de construir um processo de estranhamento, de converter o lugar conhecido em algo que precisa ser indagado. No início, o fato de ser apresentada como professora aumentava a distância entre mim e as crianças, pois na instituição escolar o fato de ser professora significava ter uma certa autoridade sobre elas. Muitas foram as situações em que a minha proximidade com a professora criava o que Thorne (1997) denomina como órbita de autoridade, uma certa cumplicidade adulta e hierárquica sobre as crianças na escola, uma linha de poder que divide as gerações.

Para conseguir uma aproximação maior, coloquei-me aberta a satisfazer a curiosidade das crianças, a responder sobre o que eu estava fazendo ali, porque anotava tanto, o que escrevia. Além dessa curiosidade em saber o que uma pessoa adulta e estranha estava fazendo na escola, muitas vezes elas demonstravam sentimentos de desconfiança e, em algumas situações, de medo de serem perseguidas. Em conversas sobre o processo de pesquisa, as crianças freqüentemente revelavam imaginar que eu estivesse ali para vigiar, para delatá-las, falar sobre seus comportamentos para a direção.

Esse medo generalizado de estarem sendo observadas parte do clima geral da escola, onde todos/as os/as adultos/as, desde a professora até a merendeira, orientadas pelas normas da escola, procuravam o tempo todo vigiar o que as crianças estavam fazendo, controlar seu comportamento e, se preciso, levá-los/as à coordenação, à direção. Segundo Foucault (1987), essas pequenas atitudes, que podem ser gestos, olhares, advertências, entre outras coisas ó presentes inclusive nas escolas ó, fazem parte de uma ãanatomia política do detalheö, composta de regulamentos, inspeções, controle da vida e do corpo. As crianças percebiam isso de tal forma que chegavam a imaginar que um/a adulto/a diferente na classe, na escola, só poderia estar vigiando.

Para amenizar a situação e mostrar que minha função ali era outra, eu tentava a cada dia uma aproximação maior com aquelas crianças, procurava conversar mais e esclarecer que nada do que eu anotava seria mostrado a ninguém da escola, que elas poderiam ler o que eu escrevia e até me ajudar a escrever o que se passava em suas relações.

Com o tempo, os códigos para que pudéssemos nos comunicar foram aumentando: as crianças mandavam bilhetes escondido, falavam baixinho, sorriam, tentavam aproximar-se de mim pedindo uma caneta emprestada, uma folha do meu caderno, solicitavam para que eu ensinasse a lição. Estabeleceu-se entre nós uma certa cumplicidade. Por exemplo, no recreio, onde adultos/as não podiam comer junto às crianças, elas davam um jeito, faziam ãorodinhaö em volta de mim e me ajudavam a comer escondido. Ou, se a professora me pedia para esclarecer alguma briga ou provocação entre as crianças, quem havia começado, etc., eu dizia que não tinha visto ou que não sabia para não delatar ninguém e assim não prejudicar a confiança que tinham em mim. Apesar de ser uma atitude algumas vezes constrangedora, era uma estratégia de aproximação necessária.

Nos últimos meses de pesquisa era como se eu fosse parte da classe: eu participava das aulas, a professora fazia questões para as crianças e para mim também.

Só não gostava muito quando ela me tratava como colega ou, o pior, quando fazia comentários sobre o comportamento e a aprendizagem dos/as alunos/as comigo na frente dos/as mesmos/as. Eu interferia o mínimo possível. Muitas vezes apenas ouvia e dificilmente expressava opiniões sobre esses comentários para garantir a proximidade com as crianças, para poder observar mais de perto, tentar captar o universo de meninos e meninas, muitas vezes escondido na sala de aula.

A percepção de que eu não estava na escola para controlá-los/as, a cumplicidade e o vínculo crescentes nesses diferentes tempos escolares contribuíram para a mudança de percepção das crianças com relação a mim.

Muito do que as crianças falaram sobre o processo de pesquisa dentro de seus questionamentos sobre a minha presença revelaram o ponto de vista delas sobre as relações sociais na escola. Isso pode ser ilustrado na sua percepção da hierarquia decorrente de idades e cargos, assim como do controle que a escola exerce sobre elas. Essas interpretações contribuíram para minha reflexão sobre o processo de pesquisa e de construção da aproximação com as crianças como ponto importante nas análises da escola como instituição organizada sob a ótica do controle e da disciplinarização.

2.3. Os tempos das aulas do quarto ano A

A sala de aula do quarto ano A ficava no segundo andar da escola. Não havia nenhum cartaz nas paredes, nenhum quadro, alfabeto, nada, apenas uma lousa grande na frente da classe e uma menor do lado esquerdo (para quem está posicionado ao fundo) que ia até a porta do mesmo lado, com algumas pichações feitas com giz. Um armário de madeira com duas portas localizava-se no fundo da sala perto da lousa lateral e as carteiras estavam posicionadas em seis fileiras. A classe estava superlotada. No dia em que cheguei só havia um lugar sobrando no fundo da classe e foi justamente o lugar que ocupei, o qual proporcionou-me uma ótima visão geral.

O tempo das aulas no quarto ano A mantinha um mesmo padrão, do ponto de vista formal era um tempo previsível: geralmente a professora Teresa passava textos na lousa ou em folhas avulsas mimeografadas, às vezes lia ou contava alguma história, passava atividades das diversas disciplinas, sempre usando a lousa e o livro didático. Às vezes distribuía folhas para que fizessem algum exercício ou desenho. De vez em quando fazia algumas questões referentes ao conteúdo da lousa ou do livro didático e pedia para que respondessem do lugar ou então para ir até a frente da classe e falar ãem voz altaõ.

Meninos e meninas ficavam praticamente quatro horas sentado/as nos bancos escolares e dispersavam-se com facilidade. Construíam algo que entendo como um universo desconhecido, não-documentado, uma forma peculiar de interação com aquelas aulas, às vezes demonstrando uma falta de motivação exacerbada. Outras vezes, os movimentos na classe apareciam como oposição à previsibilidade das situações escolares, à falta de algo que fosse significativo a esses alunos e essas alunas.

A rotina diária era entrar na classe às 13h30, arrumar o material, fazer uma oração (eles/as sempre rezavam). Quando a professora se esquecia de rezar, sempre havia alguém para lembrar, um menino ou uma menina. Apesar de a escola ser laica, a presença da Igreja aparecia em situações como essas. Após a oração, a professora escrevia a frase do dia na lousa, que às vezes provinha dela, às vezes de alguma criança (exemplos de frases: "Que a bênção do senhor nos proteja", "Que o mundo lute pela paz", "A sabedoria é o primeiro dom que Deus nos deu", "O Brasil é abençoado por Deus"). Em seguida a professora passava alguma atividade referente às disciplinas (português, matemática, história, geografia ou ciências). Às 15h45 começava o recreio, que tinha a duração de quinze minutos. Depois todos voltavam para a classe e retomavam o ritmo, com a continuação da lição iniciada ou uma nova atividade.

O recreio era o tempo escolar mais esperado por todas as crianças: era a grande oportunidade de brincar com menos controle adulto e também de comer. A escola oferecia almoço no horário em que essa turma estudava e muitas crianças vinham para a escola apenas com o café da manhã, quando o tinham. Essas duas motivações para recreio foram explicitadas diversas vezes nas entrevistas: *"No recreio é legal para comer, brincar e dá pra beber água, que na sala a professora não deixa. Dá pra fazer um monte de coisa que não dá pra fazer na sala"* (Graziela), *"No recreio gosto de brincar e comer: nem mastigo, vai direto, é lógico, é de graça!"* (Rogério), *"No recreio eu gosto de comer. Eu como um ou mais pratos de comida. Um ou dois, três, quatro... sei lá, por aí, seis, sete, oito, quanto der!"* (Marcos), *"No recreio, gosto de brincar"* (Tatiana), *"No recreio a gente almoça comida mais ou menos gostosa, fica correndo, faz um monte de coisas, a gente fica brincando com as portas das salas [risos] e a gente brinca junto, meninos e meninas"* (Joana).

Durante o tempo das aulas em sala de aula, era comum a interrupção por outras pessoas (coordenação, direção, inspetores/as, auxiliares de período, etc.) para dar recados, distribuir material, distribuir leite e, entre outras coisas, inspecionar quem

estava uniformizado. Nesses momentos, as crianças se dispersavam com muita facilidade, as conversas aumentavam, os protestos públicos contra o uniforme também.

Nessa sala em especial, muitos/as meninos/as reclamavam da obrigatoriedade do uniforme ou não o usavam mesmo, alegando que era feio e infantil. Os/as aluno/as dessa classe tinham entre 10 e 14 anos, alguns/as eram repetentes mais de uma vez e os/as maiores comentavam que se sentiam mal por não poder ãse arrumarõ para vir à escola. A uniformidade os/as incomodava, assim como a linearidade dos tempos das aulas, caracterizada por um ciclo repetitivo de situações dia após dia. Essa rítmica homogeneizadora da escola, que pretende inculcar uma vivência disciplinada dos tempos, ia de encontro aos movimentos e práticas irregulares, de cadências não homogêneas, que caracterizavam a vivência desses/as meninos/as. A vida fora da escola baseava-se em uma multiplicidade de ritmos, incompatível com a linearidade pretendida pela escola por meio ó entre outras coisas ó da obrigatoriedade do uniforme. E isso incomodava os/as alunos/as porque eles/elas desejavam destacar-se de alguma forma no grupo, mostrar que são diferentes, que têm estilo próprio.

Quando comentei com as crianças que, com o uso do uniforme, a escola pretendia entre outras coisas criar uma identidade de aluno/a, um sentimento de pertencimento ao grupo, elas não viram sentido, pois não se sentiam pertencentes à escola. A meu ver, esse sentimento de não pertencimento pode ser conseqüência de um processo de desapropriação dos/as alunos/as como sujeitos naquela escola, pois freqüentemente eram proibidos/as de circular na mesma e eram vistos/as com preconceitos referentes à sua situação econômica, ao fato de a escola se localizar em um bairro pobre, idéia essa que tem sua raiz em uma visão idealizada de aluno/a. Dessa forma, era realmente difícil para aquelas crianças sentirem-se como parte da escola. Mesmo com toda a cobrança do uso do uniforme, elas freqüentemente não o usavam.

Os tempos vividos pelos meninos e pelas meninas daquela classe eram múltiplos e paralelos ao tempo das aulas. As crianças eram agitadas e no início da pesquisa eu acreditava que o motivo era a minha presença, mas com o passar do tempo, o desenvolvimento da pesquisa, as leituras que proporcionaram-me o refinamento do olhar, aos poucos fui percebendo que aquela agitação tinha significados muito fortes aliados à forma como a escola estava organizada, como via esses meninos e essas meninas e como exercia controle sobre eles/as num contexto complexo de relações.

No geral, os tempos escolares de que os/as meninos/as mais gostavam eram os utilizados para a prática de educação física, leitura, informática e, como unanimidade, o

recreio. A sala de leitura acontecia uma vez por semana, e tinha como principal objetivo despertar nas crianças o interesse pela leitura, o prazer no contato com os livros, com as histórias e as diversas linguagens apresentadas. As crianças geralmente gostavam muito da atividade em si e também porque elas se sentavam em mesas redondas, com cinco lugares, ou seja, podiam interagir no grupo, o contrário do que acontecia na sala de aula, onde a maioria das atividades era individual. Geralmente formavam grupos mistos (meninos e meninas) que se ajudavam mutuamente e debatiam os assuntos das aulas.

O problema é que ó com exceção do recreio ó essas atividades não aconteciam com regularidade. Várias vezes a professora orientadora da sala de leitura faltava ou precisava substituir uma professora de outra classe. Ou a escola emendava feriado e coincidia de haver essa aula justamente naqueles dias.

Durante o tempo em que estive na escola nunca consegui assistir a uma aula de informática educativa, os horários não coincidiram uma única vez. Eu pedia à professora Teresa que me avisasse o horário e o dia da aula, mas ficava difícil acompanhar, pois não havia um horário fixo ó às vezes o laboratório estava em manutenção, outras era o professor que faltava. As crianças foram ao laboratório cerca de cinco vezes durante o ano inteiro. E isso as deixava frustradas, pois esperavam essas atividades como tempos diferenciados aos da sala de aula:

*Após a aula de educação física, a professora Teresa organizou a fila enquanto alguns/as alunos/as iam ao banheiro. Ficaram na expectativa por causa da aula de informática. Viram o professor entrar no pátio e ficaram animados/as. Subiram para a classe, onde a professora comunicou que o professor havia chegado mas não daria aula porque está de licença médica e só veio trazer o atestado; além disso, mesmo que ele não estivesse de licença médica não haveria aula, porque a sala de informática está em manutenção. Dava para perceber a decepção das crianças em seus rostos. Um menino comentou: **õAdianta ter computador se a gente nunca pode usar?õ**¹⁵. (Relatório de observação, 19/09/2003)*

Quanto à educação física, as aulas ocorriam duas vezes por semana e em dois tempos diferenciados: um em que as crianças faziam os exercícios planejados pela professora; e as aulas livres, quando elas podiam brincar do que quisessem. Independentemente de a aula ser livre ou não, as crianças gostavam muito desses momentos também pelo fato de saírem um pouco da sala de aula.

¹⁵ Grifos meus.

Enquanto pesquisadora, eu me perguntava o que diferenciava esses tempos e como neles se davam as relações de gênero entre as crianças; se a organização deles influenciava nessas relações, de que forma e quais os significados de gênero presentes nessas relações.

Posso dizer ó a partir de minhas observações ó que existem algumas características da escola que influenciam a construção das relações entre meninos e meninas e que, de alguma forma, contribuem para a construção da identidade de gênero dessas crianças. Uma delas é a própria organização da instituição escolar: o número grande de pessoas dificulta a aproximação entre as crianças, a divisão por idade (cada ano do ciclo compreende uma determinada idade) induz à sugestão de pares românticos entre elas, podendo esse fator tornar-se conteúdo de provocações. O controle exercido por tempos diferenciados marcados pelo relógio ó como a entrada e saída dos períodos, entrada e saída do recreio, os tempos das diversas matérias ó, todos eles classificando e separando as pessoas, aliado ao controle adulto sobre as crianças constituem um conjunto de condições que favorecem as relações de gênero dentro da escola. Para Thorne (1999), a hierarquia de idade constitui uma órbita de autoridadeõ adulta que as crianças percebem e as leva a criar formas de interagir com a mesma.

Todo esse controle institucional influencia e faz a mediação nas relações que ocorrem na escola. Levando em consideração que as mesmas são dinâmicas e contraditórias, caracterizadas por tempos e ritmos diferenciados regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada pessoa, o que pude observar, tendo o gênero como categoria de análise, foi também um quadro múltiplo. Nesse sentido, apresento aqui como os significados de gênero se evidenciam nesses tempos e de que forma, como eles interagem com o que é trazido do cotidiano dessas meninas e meninos e quais as permanências e mudanças.

2.4 Significados de gênero nas relações entre as crianças do quarto ano A

As questões de gênero estão presentes em todas as esferas da vida social, são uma forma de significar as relações de poder, instituem hierarquias, constroem sujeitos em conjunto com outras categorias. Esta pesquisa apresenta como essas relações e significados aparecem nas relações entre as crianças no uso social dos tempos escolares, mostrando a variabilidade de significados existentes nesses tempos.

As diversas maneiras como esses significados aparecem dependem da organização dos contextos em que se dão as relações, do controle exercido com intensidades maiores ou menores sobre as crianças, da linguagem utilizada pelas pessoas envolvidas nessas relações e os símbolos que essas linguagens carregam. A união desse conjunto de fatores nos apresenta um quadro múltiplo e dialógico, onde correlações de forças se entrelaçam e constroem as mudanças e as permanências. Vejamos então como a pesquisa nos ajuda a refletir sobre essas questões.

Os tempos escolares com maior controle adulto

Para que a instituição escolar cumpra seu principal objetivo que é a aprendizagem de seus alunos, ela se utiliza de diferentes formas de controle: controle do tempo, das atividades e das crianças. Esse controle pode ser formal, como as regras explicitadas no regimento escolar, por exemplo, os rígidos horários, as seriações, classificações, formas de organização da sala de aula, filas, enfim, os rituais que provêm de longínquos anos e que ainda servem de paradigma de eficiência escolar, de bom uso do tempo. Outra maneira de controle é menos formal, porém com uma força tão grande quanto as mais formais e se dá por meio da autoridade adulta, que se expressa em falas, gestos, olhares, entre atitudes.

As crianças aprendem desde muito cedo a conviver com as regras escolares e com a autoridade adulta, porém buscam caminhos alternativos para burlá-las e, interagindo entre si, construir um mundo de relações muitas vezes alheio à mais planejada aula. Com o objetivo de trazer à tona os significados de gênero presentes nessas relações e de que forma estavam ou não relacionados com o controle escolar, observei como meninas e meninos se comunicavam nos tempos escolares. O que se tornou evidente é que as relações de gênero não estão relacionadas necessariamente a sexo, ou seja, os significados encontrados nas relações entre as crianças não se encaixavam na crença muito difundida de que o comportamento das meninas e dos meninos seriam diferenciados por uma questão de natureza do masculino e do feminino ou de uma socialização para papéis de homens ou mulheres. Na verdade, eles estavam muito mais entrelaçados com questões de classe e raça/etnia e dos arranjos de gênero possíveis na intersecção do cruzamento dessas categorias com a organização disciplinar da escola.

Os tempos escolares com maior controle adulto eram os horários de aula em sala, em geral com a presença da professora Teresa, as aulas dirigidas de educação física e a sala de leitura. O controle adulto nesses momentos era exercido de forma mais direta

devido à pouca quantidade de crianças (quarenta e cinco no máximo) e à presença de uma ou mais pessoas adultas. Mesmo assim, meninas e meninos recorriam a estratégias de oposição a esse controle e a formas alternativas de interação.

O tempo previsível e sem novidades da maioria das aulas raramente despertava o interesse dos/as alunos/as do quarto ano A, que sempre encontravam uma forma de ãse desligarö: andar pela classe, pedir algo emprestado, ir ao banheiro, comer escondido, ficar olhando pela janela o que acontecia lá fora ou simplesmente exercer uma outra atividade, como jogar no fundo da sala (figurinha, jogo da velha), rir e conversar, brincar com diferentes artefatos (chaveirinhos, figurinhas), passar borracha na parede no fundo da classe, brincar com a cadeira, riscar folha de caderno, ler encarte de mercado, olhar livrinho de história infantil da sala de leitura, cantar, apontar lápis, desenhar no caderno...

Essas cenas podiam ser vistas com freqüência, enquanto a professora falava ou passava um texto. As meninas e os meninos da sala eram agitados, tinham necessidade de movimento e demonstravam isso a todo o momento. Às vezes parecia que estavam em uma prisão esperando o momento de ir embora, como na saída para o recreio, quando ao ouvirem o sinal saíam correndo, derrubando o que tivesse pela frente. A professora pedia para que não corressem, tomassem cuidado, mas era só ouvirem o barulho do recreio do terceiro ano (que era antes do deles), que já ficavam ansiosos/as. Geralmente, alguma criança ficava na porta da classe, abrindo e olhando para o pátio para ter certeza do momento de sair, pois às vezes, devido ao excessivo barulho que as crianças faziam no pátio, não dava para ouvir o sinal do recreio ó daí a necessidade de ficar olhando pela porta. A professora chamava a atenção, mas não adiantava.

Algumas crianças chegaram a explicitar na entrevista que a escola parecia uma prisão: ãEssa escola parece o Carandiru, tem um monte de grade, olha: uma, duas, três, quatro (...) Acho que é pra gente não fugir... Aqui tem muitas grades, tudo fechado, nem dá pra respirarö(David). Meninas e meninos adoravam quando uma aula era suspensa devido a alguma reunião de professores/as e se queixavam de que a professora Teresa não faltava. As aulas não eram vistas como momentos de prazer e interação pelas crianças

Num primeiro momento, eu achava que aquela classe era extremamente ãbagunceiraö e ãindisciplinadaö. Por causa de minha experiência lecionando em sala de aula foi difícil algumas vezes manter um certo distanciamento da visão de professora ó nas palavras de Erickson (1984), ãtornar o familiar estranhoö ó, para quem qualquer

movimento que não seja estar participando da aula é entendido, pelo menos de imediato, como bagunça e indisciplina. Porém, com o passar do tempo e com o maior contato com as crianças por meio das conversas informais em outros tempos escolares, pude perceber que tanto os meninos quanto as meninas criavam estratégias de interação entre si e que muitas vezes também representavam formas de oposição¹⁶ ao marasmo das aulas e à forma como a escola está organizada.

Assim, em minha análise, o comportamento de oposição das crianças está diretamente associado à política de emprego do tempo utilizada pela escola, que expressa uma opção filosófica, uma concepção de educação, ou seja, não é ó de forma alguma ó neutra. Essa política de emprego do tempo está baseada em uma visão da escola como instituição disciplinadora, pautada no controle dos corpos, dos movimentos, do tempo. Nas palavras de Foucault (2004), é um programa que contenta um *esquema anátomo cronológico do comportamento*. O tempo penetra o corpo e com ele todos os controles minuciosos do poder. Isso é perceptível nas atitudes dos adultos para com as crianças: a vigilância na sala de aula com as conversas, o controle de saída da sala, quando raramente é permitido ir ao banheiro, as ordens para que as crianças não saiam de seus lugares, se concentrem ao máximo, mantenham a disciplina, a ordem e a higiene. Qualquer movimento corporal das crianças é visto como indisciplina ou desordem. A professora Teresa vigiava-os constantemente, circulando pela classe, controlando os movimentos, pedindo silêncio e concentração, principalmente daqueles que ela considerava mais agitados.

Segundo Foucault (2004), em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações, exercendo um controle detalhado, uma coerção sem folga. O movimento é visto como indisciplina, daí a necessidade desse controle constante, que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos.

Esse método de controle minucioso impõe uma relação de docilidade/utilidade que o autor em questão denomina *disciplinas*. Isso é claramente perceptível na organização dos tempos fragmentados da escola e nos processos de controle de seu uso social: a vigilância constante nos movimentos, expressa na fabricação de corpos escolarizados, a predominância da imposição (nem sempre feliz) de um paradigma dominante ó o homem branco, classe média, cristão, adulto ó, que leva a que os grupos

¹⁶ Trata-se de conceito desenvolvido por Enguita (1989) para caracterizar formas de enfrentamento de valores, normas e estereótipos. Esse conceito será retomado no capítulo 4.

que diferem do modelo permaneçam não representados, num lugar do ãoã existiro ou do ãexistir de forma hierarquizadaã mais freqüentemente na base de uma pirâmide valorativa, são tentativas de hegemonia. Assim, alunos/as são constantemente ãconvidados/asã a colocarem-se em seus ãdevidos lugaresã, como negros/as, como pobres, como crianças, como meninas ou como meninos. Dizer que essas discriminações não ocorrem na escola é mascarar a realidade encontrada em seu cotidiano.

Essa anatomia política precisa ser entendida dentro de um contexto mais amplo de nossa sociedade, ou seja, ela ocorre na escola, mas está em consonância com o que freqüentemente acontece em outras instituições, formando uma multiplicidade de processos que são muitas vezes mínimos, mas que se repetem ou se imitam, distinguindo-se apenas segundo seu campo de aplicação: o controle pode ser exercido na escola, na família, na igreja, no trabalho; sobre meninas e mulheres, sobre crianças, sobre trabalhadores e trabalhadoras, sobre negros/as, entre outras situações e em muitas e variadas direções.

Na escola, por exemplo, arranjos sutis de aparência inocente, como organizar as salas de aula em fileiras de modo que o/a professor/a consiga visualizar a todos/as, podem ser vistos como recursos que oferecem uma economia inconfessável, que buscam a coerção sem grandeza e constituem a coerência de uma tática que visa manter o controle. É a racionalização utilitária do detalhe na contabilidade moral e no controle político:

A ordenação por fileiras, no séc. XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios [...], alinhamento das classes em idade uma depois da outra, sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam a hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou da escola essa repartição dos valores ou dos méritos. [...] A organização do espaço serial organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (Foucault, 2004, p.126)

A pedagogia escolar encontra aí ó na importância dos detalhes ó toda a meticulosidade de sua educação. Segundo Foucault (2004), nenhum detalhe é

indiferente, não pelo sentido que nele se esconde, mas como porta de entrada ao exercício do poder. E o poder se articula diretamente com o controle e a utilização dos tempos na escola. Ou seja, tempo torna-se instrumento de controle social. A idéia do bom comportamento para um bom resultado pedagógico vem da idéia do bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo ó nada deve estar ocioso ou inútil. Sendo assim, importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. Há uma fala da professora Teresa que ilustra bem essa questão: *“É preciso que os alunos sempre tenham o que fazer para evitar desordem”*.

Poderíamos pensar que a escola hoje está diferente, que essa lógica disciplinar é ultrapassada e que a organização do ensino em ciclos iluminaria a idéia da avaliação formal, da seriação e da classificação, bem como dessas táticas de controle e poder sobre as crianças. Mas a situação não é tão simples assim. A Carlos Drummond, uma escola municipal organizada em ciclos, apesar de possuir um discurso pedagógico que prega o respeito às diferenças e às capacidades individuais das crianças, ainda está organizada ó assim como outras inúmeras escolas ó da forma como foi pensada há alguns séculos: horários rígidos, tempos fragmentados, cristalizados e restritivos, filas, fileiras, controle dos movimentos dos corpos, autoritarismo, preconceitos (como o da origem das crianças, por exemplo) que, mesmo que inconscientemente, avaliam e classificam, tentam colocar as crianças em seus devidos lugares, pois um corpo escolarizado não precisa de movimentos. Precisa de postura, concentração, organização, silêncio. E assim, junto com o corpo, aprisiona-se o a alegria e a vontade de aprender. O tempo da escola entra em conflito com o da infância, que requer movimento, curiosidade, experimentações; daí surgem as oposições, pois as pessoas não são passivas receptoras de imposições externas, elas reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (Louro, 1997).

Com a instauração dos ciclos, a disciplina muda seu foco de troca de lugares nas séries ó tática utilizada inclusive como meio de marcar a posição hierárquica do/a professor/a, e como instrumento de controle ó para uma escala de classificação e avaliação informal que tem a ver com as relações de poder construídas nos usos sociais dos tempos escolares. Assim, as discriminações de gênero, classe e raça/etnia se entrecruzam tentando encaixar as pessoas dentro de um modelo construído historicamente como norma. A escola pensada para a racionalização do ensino, com

uma política de emprego do tempo disciplinadora ó como bem colocou Rosa Fátima de Souza (1999) ó, ainda não está preparada para a diversidade no século XXI.

Essa organização escolar cria situações conflituosas na escola, pois as relações sociais, como bem nos lembra Melucci (1997), são dinâmicas e extremamente complexas e o poder não é exercido em uma única direção ó as crianças procuram, portanto, em suas atitudes e formas de interação com seus pares e com a instituição, oporem-se a esse modelo disciplinar e homogeneizador. O tempo da escola marca a vivência das crianças, mas dialoga com experiências diversas que elas trazem de fora. Os tempos são justapostos, mas não integrados, o que leva a uma tensão não resolvida entre as múltiplas experiências cotidianas das crianças. Muitas de suas atitudes de oposição ao marasmo da escola e à linearidade homogeneizante de sua organização são vistas como indisciplina, violência e falta de estrutura das famílias. São esses comportamentos, atitudes, falas e interações das crianças em intersecção com os tempos escolares que apresento aqui sob um olhar pautado na categoria gênero.

No longo período de observação da sala de aula do quarto ano A, verifiquei que muitas atitudes eram tomadas tanto por alunos quanto por alunas, o que me levou a concluir que, ao contrário do que dizem as visões deterministas, não há uma ãnaturezaõ de comportamento de meninas ou de meninos; o esquema polarizado linear não dá conta da complexidade social que perpassa as relações. Como dito anteriormente, o gênero é uma forma de ordenamento da prática social e é perpassado por relações de poder. Acreditar que todas as meninas agirão de uma forma determinada, e diversa do modo de agir dos meninos em geral, é acreditar em uma visão polar, determinista e hierarquizada. Significados de gênero são construções sociais, históricas e culturais que têm a ver com construções de práticas descoladas do sexo da pessoa e mais ligadas às representações de masculino e feminino na sociedade e às relações que partem da forma como essas representações são construídas, em contextos diferenciados e em relação com outras categorias. Não há como produzir um saber coerente a respeito da masculinidade ou da feminilidade; essa tarefa seria impossível, pois elas não são objetos coerentes sobre o qual se possa produzir uma ciência generalizadora.

No entanto, foi possível observar que algumas formas de comportamento em sala de aula eram ãmais comunsõ nas meninas; e outras, nos meninos. Entendo que isso se dê devido ao grande esforço que nossa sociedade empreende para diferenciar e moldar comportamentos que julgam adequados a cada um dos sexos, baseada em uma visão dualista e desigual. A herança da visão da mulher pura e do homem guerreiro e protetor

reproduzida pelos discursos religiosos ainda influencia diversas instâncias da vida social; a mídia expõe por meio da publicidade, das novelas, entre outras coisas, um modelo da mulher e do homem ideais e também da menina e do menino ideais, na forma de vestir, falar, sentar, fazer escolhas, comportar-se de maneira geral.

Os ideais da família conservadora de herança patriarcal ainda são fortes na construção de uma visão de feminino ligado ao belo, à contemplação, à paciência, às minúcias, aos gestos simples e discretos, à delicadeza, à fragilidade, ao espaço privado da casa; enquanto ao homem são atribuídas características ligadas à força física, à agressividade, à coragem, à rudeza, à vida pública, entre outras coisas. Eu poderia ainda enumerar outras características apresentadas como normas, a todo o momento, por diferentes veículos de comunicação, tantas que não fica difícil aceitar e entender por que encontramos comportamentos diferenciados, muito mais do que semelhantes, entre meninos e meninas. Mas a questão é muito mais complexa: como ignorar um grande número de meninas e meninos que não se encaixam nesses modelos? Como explicar o comportamento agressivo de algumas meninas? Ou o comportamento mais sensível de alguns meninos? A partir do desvio? Então podemos dizer que uma grande parte das meninas e meninos observadas/os e entrevistadas/os apresentam algum desvio de comportamento? Decididamente não.

A questão crucial é tentar compreender a prática das pessoas a partir da complexidade de suas vidas, das relações de conflito entre as diversas categorias que compõem suas identidades e das relações de poder que perpassam a construção das mesmas. Nesse sentido, pode-se dizer que o comportamento de gênero varia de acordo com o contexto, com a situação específica em que se dão as relações. Por exemplo, na sala do quarto ano A, a professora colocou as meninas sentadas na frente e no centro da classe e os meninos ao fundo e nas laterais. Dessa forma, como o tempo inteiro ela controlava quem saía ou não do lugar, a tendência era que as meninas conversassem e se agrupassem entre si, o mesmo acontecendo com os meninos. Essa situação se repetia nas filas para o recreio ou para outros lugares, criando uma separação institucional entre meninos e meninas, o que acabava levando-os a distanciar-se ao máximo uns dos outros na escola.

Em sala de aula a professora Teresa raramente deixava as crianças sentarem em dupla ou em grupos. Dessa forma, ficava difícil o desenvolvimento de relações de respeito e cooperação entre elas. Isso era muito perceptível quando as crianças iam para a sala de leitura, onde sentavam sempre em grupos de no mínimo cinco, em mesas

redondas, espalhadas pela sala, ou para a educação física, onde geralmente faziam atividades em grupo. Nesses momentos ocorriam muitas brigas entre eles/as, uns ficavam provocando os outros, o que causava reclamações por parte das professoras das respectivas aulas. Elas diziam para a professora Teresa que essas crianças *õnão sabiam fazer nada em grupoõ* e perguntavam à mesma *õpor que será?õ* ó ela respondia que não sabia, não conseguia entender. Apesar dos conflitos gerados nessas aproximações a que não estavam acostumados/as, meninos e meninas gostavam mais de estar na sala de leitura e na educação física do que na sala de aula. Isso pode ser percebido em algumas falas que apareceram nas entrevistas, como esta: *õA gente gosta de fazer as lições em dupla ou em grupo. Na sala, a professora não deixa a gente sentar em grupo. Na sala de leitura é bom pra gente sentar juntoõ*.

Sob o controle da professora em sala de aula, as crianças movimentavam-se de variadas formas a fim de interagir entre si e também como uma atitude de oposição. As conversas geralmente ocorriam nos grupos de crianças do mesmo sexo, mas em várias situações meninos e meninas procuravam formas de aproximação: levantavam-se e iam até outras carteiras para pedir um lápis emprestado, uma borracha, entre outras coisas, muitas vezes porque realmente não tinham tal material. Bastava um/a começar e logo a circulação em sala de aula era geral, o que causava imensa irritação na professora e muitas broncas, destinadas mais aos meninos. Embora as meninas também circulassem pela sala, o controle maior era sempre sobre os meninos, as broncas também eram dirigidas muito mais a eles do que a elas. A professora acreditava que os meninos tendiam naturalmente à desordem e à bagunça, como demonstrou em várias falas suas: *õos meninos são mais danadosõ, õas meninas são mais calmasõ*.

Diversas vezes observei comportamentos de oposição (tanto de meninos como de meninas), que avalio de dois ângulos diferentes, mas que se completam: com eles, as crianças tentavam autoafirmar-se perante o grupo classe e ao mesmo tempo demonstravam sua insatisfação por não verem sentido na aula, por não poderem sentar junto com quem desejavam etc.

Geralmente um grupo de meninos ficava no fundo da classe cantando rap, e um dia eu ofereci a letra de um sucesso dos Racionais MC's cujo título é *õHomem na estradaõ*, que está no livro de Eduardo Matarazzo Suplicy *õRenda de cidadania: a saída é pela portaõ* (2002) e conta a história de um preso que quando é solto tenta recomeçar sua vida de maneira honesta, mostrar que se recuperou e não voltar para o mundo do crime. Os meninos adoraram a idéia e ficaram muito interessados, todos queriam ler.

Eles conviviam com esse mundo da violência tanto pela mídia sensacionalista quanto pelas próprias características do bairro, pelas notícias que traziam sobre as mortes nos finais de semana, com a presença constante da polícia fazendo blitz. Muitas cenas na sala de aula representavam essa realidade, como a de dois meninos cantando rap no fundo da sala e fazendo gestos com as mãos como se fosse revólver; ou de Bruno segurando um lápis bem apontado na direção de seus/as colegas e dizendo: *õIsso aqui é facão, quero ver alguém folgar comigoõ*. Outras frases desse tipo eram comuns: *õEu vou socar vocês se continuarem na minha frenteõ* (para dois meninos e uma menina que estavam fazendo lição em pé na sua frente), *õVai sair tiroteio aquiõ*, *õVou enforcar esse seu pescoço de galinhaõ*. Em uma situação em que a professora explicava que era para colocar um õxõ na resposta correta, um aluno disse: *õIsso mesmo, se não colocar certo vai apanhar!õ*.

Principalmente na fala dos meninos, havia quase sempre questões relacionadas a tiros, brigas, relatos de confusões durante o fim de semana, falavam muito em prisão. E sempre com muitos palavrões. Às vezes eu não entendia o que eles queriam dizer. Exemplo: um dia a professora chamou a atenção do Alan (que estava muito agitado), dizendo que, se ele continuasse, ela chamaria o conselho tutelar. Ouvindo isso, o Diego disse para o Bruno: *õÊ, Bruno, se ele for pra Febem vai virar boyõ*. Eu perguntei por que ele viraria boy, o que isso queria dizer. Eles começaram a rir e o Bruno explicou: *õVai virar boy ó boiola!õ* e o Diego completou: *õVai ganhar um monte de presentes...õ*.

As meninas também reproduziam algumas vezes essa linguagem da realidade do bairro, como no dia em que uma aluna disse, ao ter sido provocada por um colega: *õCala a boca que meu pai é policial!õ*. O menino completou: *õE eu sou traficanteõ*, ao que ela conclui: *õSe é assim, eu sou assaltanteõ*.

Como se vê, no uso social dos tempos escolares a linguagem utilizada pelas crianças e a forma como se colocavam estava diretamente entrelaçada com questões da classe social à qual pertenciam. Classe e gênero se entrecruzavam produzindo comportamentos que traziam para a escola as realidades desses meninos e meninas e que muitas vezes tinham um significado de oposição à forma como eram vistos/as pela escola.

Uma análise da caracterização das famílias dessas crianças¹⁷ mostra que tanto os pais quanto as mães são jovens em sua maioria (entre 30 e 39 anos), muitos/as estão desempregados/as, a maioria não tem o ensino fundamental completo, todos/as possuem ocupações de baixo prestígio social, a maioria tem origem em outros estados. Quase todas as crianças que devolveram o questionário moram perto da escola e a maioria das famílias possui renda mensal abaixo de dois salários mínimos. Essa é a realidade das famílias das crianças da classe observada e que coincide com a caracterização ó já apresentada ó da comunidade atendida pela escola Carlos Drummond de uma forma geral.

Essas questões econômicas apareciam no uso social dos tempos das aulas de diferentes maneiras: nas representações performáticas já descritas, no vestuário das crianças, em suas falas e na falta de dinheiro, que as impedia de participar de diversas situações. Como no dia em que uma companhia de teatro foi até a classe explicar que iria apresentar a peça *O leão e o ratinho* no pátio da escola e que o ingresso custaria 3 reais. Muitas crianças reclamaram do preço ou por ter de pagar. No dia da apresentação da peça, apenas quatro das quarenta e cinco crianças foram assistir, a maioria ficou na classe porque não tinha dinheiro. No passeio à Chácara Encantada ninguém dessa sala foi devido ao preço.

As condições eram muito precárias, tanto no que diz respeito aos materiais pedagógicos na escola quanto às condições das próprias crianças: muitos/as vinham com chinelo bem gasto para a escola, com as roupas sujas e rasgadas e sem material. Frequentemente usavam camisetas do Colégio Rio Branco, Rainha da Paz, São Luiz, e quando indagados/as de onde eram aquelas camisetas, diziam ter ganhado das patroas de suas mães.

Muitas vezes não faziam lição porque não tinham lápis. Se não conseguiam que alguém lhes emprestasse, ficavam fazendo outras coisas. A professora reclamava porque eles/as ganharam da Prefeitura um kit com material (mochila, cadernos, lápis, caneta, etc.) e a maioria não tinha mais. Quando eu perguntava para algum/a aluno/a onde estava o material, diziam que o irmãozinho menor pegou, que perdeu, que pegaram na

¹⁷ Para fazer a caracterização das famílias de alunos e alunas do quarto ano A, distribuí um questionário para que os/as mesmos/as levassem para casa. Nesse questionário havia questões sobre escolaridade, ocupação, local de origem e idade de pais e mães e também qual era a renda familiar mensal, se moravam perto ou longe da escola e se precisavam utilizar transporte público para chegar à escola. Dos 45 alunos e alunas da classe, consegui retorno de 24 questionários, o que representa praticamente cinquenta por cento da classe. Os gráficos referentes aos resultados obtidos encontram-se em anexo.

escola ou então que já havia acabado mesmo. A maioria dos cadernos eram os doados pela prefeitura. Uma das minhas anotações de campo pode exemplificar essa situação:

A professora estava passando um texto na lousa sobre a recuperação do centro velho de São Paulo. O menino que está sentado à minha frente reclamou que os lápis de cor somem, as crianças pegam e não devolvem mais. O pessoal tomaõ (ele diz). Dei uma circulada pela classe e percebi que os cadernos das crianças são os do programa Vai e voltaõ que eles(as) ganharam da Prefeitura. Poucas crianças têm canetinhas, vi apenas duas. Eles(as) não costumam vir com uniforme da escola, mais da metade não vem com o uniforme. Perguntei a dois meninos por que eles estavam sem uniforme, eles responderam que é porque estava lavando. O material escolar que eles ganharam (lápis, borracha, lápis de cor, giz, etc...) eles(as) não têm mais. O Wilson disse que o irmão pequeno pegou. (Dia 17 de outubro de 2003)

Muitas coisas sumiam em sala de aula e ó segundo alguns funcionários da escola ó era por isso que as portas ficavam trancadas quando as crianças iam para o recreio ou para uma outra aula. A preocupação com essa questão apareceu algumas vezes nas entrevistas feitas com as crianças. Quando indagadas sobre a escola de seus sonhos, uma das respostas foi: *õQueria que as coisas não sumissem, que não tivesse rouboõ* (Ronaldo e Camilo).

A vivência dessas crianças era restrita ao bairro, conheciam quando muito a Lapa (as ruas comerciais). Em uma aula sobre a cidade de São Paulo, muitos/as alegaram não conhecer o centro da cidade, a avenida Paulista, o parque Ibirapuera: é como se aquelas crianças não fizessem parte da cidade. O uso de seu tempo era restrito ao bairro, era pouco diversificado e, quando tinham a oportunidade de participar de algo diferente, como a peça teatral na escola, não podiam pagar, mesmo o preço sendo considerado baixo.

Em sala de aula, alguns meninos brincavam no fundo da classe de fumar maconha e cheirar cocaína. Fingiam que estavam fumando e imitavam a voz rouca e a tosse dos usuários de maconha. Um dia, o Pablo sentou-se ao meu lado e disse: *õEdna, esses meninos, quando você não está aqui, às vezes eles chegam com o olho vermelho aqui. Eu não gosto de falar sobre isso porque eu fico triste, eu lembro do dia em que meu pai furou a minha mãeõ*. Fiquei apreensiva em ouvir esse relato, não sabia o que dizer a ele, então deixei que falasse o que quisesse sem intervir. Chegaram duas meninas e ele disfarçou, baixou a voz e disse que depois conversava comigo. Em uma outra ocasião,

esse aluno me contou que sua irmã havia roubado um ferro elétrico e o vendera para comprar doces, pão e mortadela.

Quando voltaram das férias de julho, todos/as disseram que não viajaram para lugar nenhum, no máximo foram para outros bairros visitar parentes. Estavam entediados/as, dizendo que as férias foram muito chatas, sem novidades. A única coisa diferente que fizeram foi brincar no programa "Recreio nas férias", um projeto da prefeitura que oferece passeios gratuitos e atividades lúdicas na escola durante uma semana e no período de férias escolares.

Havia, uma vez por semana, aula do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), desenvolvido pela Polícia Militar nas escolas públicas e privadas da cidade de São Paulo, visando prevenir o uso de drogas e a violência entre crianças e adolescentes. Geralmente era um policial fardado que trabalhava com as crianças com o auxílio de uma apostila distribuída a todos/as.

As crianças gostavam dessas aulas e ficavam muito interessadas em tudo o que o policial falava. Os meninos, em especial, participavam com entusiasmo demonstrando conhecimento sobre os assuntos debatidos, talvez por estarem um tempo maior na rua com amigos do que as meninas, fato que constatei nas entrevistas com as crianças.

Em uma de minhas observações em classe, entrou um policial militar do Proerd para trabalhar com as crianças, já que a professora da sala de leitura havia faltado. O policial escreveu na lousa: Policial Gilberto ó lição 3, "Considerando as consequências". A sala de aula estava muito inquieta, meninos e meninas conversavam o tempo todo. Quando o policial chegou e chamou a atenção (aumentando a voz), as crianças pararam para olhar. Ele lhes pediu que abrissem a cartilha na página 8. Nessa página havia a história de Érica, uma menina tímida, que tinha poucos amigos, mas ia bem na escola. Seus pais trabalhavam o dia inteiro e não podiam acompanhá-la. Uma turma de alunos/as que usavam maconha simpatizaram com ela e, por uma série de motivos, ela envolveu-se com drogas, o que teve sérias consequências.

O policial leu a história para as crianças, explicou um pouco sobre o assunto e perguntou-lhes o que aconteceu com Érica. As respostas foram: "Perdeu o interesse pela escola", "Ficou doente" e "Perdeu os amigos". Depois, o policial começou a ler o segundo caso, de uma menina chamada Ana que usava maconha e passou depois para drogas mais pesadas, como a cocaína. Explicou que a cocaína destrói a cartilagem do nariz. Um aluno disse: "É verdade, machuca aqui (mostrando o nariz)".

A participação na aula do Proerd era maior que nas aulas da professora Teresa, talvez pelo próprio tema, muito próximo à realidade vivida no bairro. A disciplina era garantida talvez pelo fato de ser um policial fardado que lhes falava. Alguns meninos e meninas o olhavam com desconfiança, pois a polícia nem sempre era vista como aliada naquele bairro. O tom da conversa do policial não era de repressão, era uma fala que tentava demonstrar as conseqüências do uso das drogas e da violência nas vidas de crianças e adolescentes. Mas, para aquelas crianças, só o fato de tratar-se de um policial fardado dispensava qualquer tentativa de controle que partisse dele, a simples presença do mesmo já era uma forma de controle.

A relação entre as crianças e a polícia era uma relação de poder muito desigual e marcada por episódios tristes: meninas e meninos contavam sobre invasão de suas casas pela polícia, sobre morte por engano de colegas que eram confundidos com bandidos. Para aquelas crianças a polícia na escola representava muito mais que alguém explanando sobre drogas, representava alguém que os/as humilhava em outros tempos vividos. Talvez esteja aí a diferença de comportamento deles/as com a professora e com o policial. De certa forma, o policial representava um poder difícil de ser contestado.

Durante as aulas do quarto ano A, os meninos geralmente andavam pela classe muito mais do que as meninas, falavam alto, chamavam uns aos outros em voz alta, se opunham às lições dizendo alto e bom som que não iriam fazer-las. Se a professora questionava o motivo, as respostas eram: *“Porque eu não quero”, “Estou com preguiça”, “É muito chato”*.

Por outro lado, havia quatro meninos extremamente quietos nessa classe: nunca os vi conversando nem circulando pela classe. Eles não falavam, não saíam do lugar e também não faziam a lição. Algumas vezes os ajudei porque eles tinham muita dificuldade, principalmente porque não conseguiam ler, do que se envergonhavam muito, como me disseram. Tinham medo de que a professora os chamasse para falar ó lá na frente. Os mais agitados também tinham grandes dificuldades de aprendizagem, o que demonstra que não é possível generalizar o comportamento deles (dizer, por exemplo, que ós meninos agiam de determinada forma), já que agiam de formas diferentes em situações semelhantes.

As meninas também conversavam muito, mas a forma como o faziam era diferente: falavam baixinho e disfarçadamente, como se estivessem cochichando, e comunicavam-se com olhares e bilhetes, sempre de olho na professora. Muitas vezes não faziam as lições ó ficavam desenhando ou fazendo margem nos cadernos enquanto

a professora escrevia na lousa. Assim como os meninos, também havia algumas (poucas) que também explicitando em voz alta que não iriam fazer a lição. Porém, alguns minutos depois a estavam fazendo, assim como eles.

Encontrei em Connell (1997) a base teórica que me ajudou a refletir sobre a existência de diferentes masculinidades e feminilidades, que observei no meu período de investigação nessa escola e que se opunham às explicações dos modelos polares baseados em explicações deterministas que deixavam de fora uma grande parte dos comportamentos observados.

Robert W. Connell é antropólogo australiano que estuda a construção das masculinidades nas estruturas de gênero dentro do chamado feminismo pós-estruturalista. Ao desenvolver diversas pesquisas com meninos, rapazes e homens australianos, foi percebendo não só a existência de múltiplas formas de masculinidade, mas também de uma relação hierárquica entre elas, baseada em uma masculinidade hegemônica mais valorizada. Apesar de o autor tratar do assunto em uma outra realidade que não a brasileira, suas indagações a respeito das relações de gênero nos ajudam a pensá-las também em nossa realidade. Suas reflexões sobre a construção das masculinidades também nos ajudam a pensar as feminilidades, entendendo que a estrutura das relações de gênero é relacional. Para o autor, a masculinidade só existe em contraste com a feminilidade. Seguindo a mesma linha, Scott (1995) defende que a experiência de um sexo está sempre relacionada à experiência do outro.

Connell fornece referenciais relevantes para o aprofundamento da discussão sobre o próprio conceito de gênero e sistematiza idéias teoricamente desenvolvidas por Scott (1995) e Nicholson (2000), nos lembrando da necessidade de estarmos atentas/os para o que as pessoas realmente fazem e não para um modelo esperado de comportamento. Significados de gênero são construídos nas relações sociais, culturais e históricas, implicam disputas e relações de poder e estão diretamente ligados ao pertencimento social e étnico-racial. Seus significados, portanto, são plurais e circunstanciais e em uma dada instituição, como a escola, pode haver a coexistência de configurações diversas de forma harmoniosa ou não, assim como na família, na rua, entre amigos/as e nos diferentes grupos sociais. Encontrei na escola meninas que demonstravam um comportamento mais agressivo e assertivo, assim como meninos mais sensíveis e quietos ou até mesmo a mudança de comportamento de uma mesma criança em situações diferenciadas.

As crianças freqüentemente percebiam como se davam essas diferenças e explicitaram isso na entrevista como se pode perceber nestas falas: *“As meninas bagunçam também. As que são quietas é porque são quietas mesmo, mas algumas fazem a festa. É que os meninos conversam alto e a gente já conversa mais baixinho. A gente conversa com palavra comum, eles já falam palavrão, palavras inadequadas, são mais agitados. A bronca com as meninas é só pra falar pra virar pra frente, entendeu?”* (Bruna), *“Os meninos são mais agitados porque isso é da natureza, né? Sei lá, é normal, todo mundo bagunça, mas na sala as meninas são mais sossegadas”* (Bruno), *“Eu não gosto de ficar sentado, eu consigo prestar atenção e escrever em pé, aí eu ando pra lá, ando pra cá... a professora manda sentar, eu sento um pouquinho mas levanto... falo assim: ‘professora, vou ali pegar minha caneta’ ... vou lá, dou a volta...(risos)”* (David). Bruno também explica seu comportamento: *“Eu não gosto muito de ficar quieto assim, sem fazer nada, eu não estou acostumado a ficar assim num lugar só, eu gosto de fazer lição, mas eu fico andando...”* Graziela também se manifesta: *“Peraí, que negócio é esse? Menina também conversa, anda, eu não sou santa!”*

Como se pode observar, as crianças explicam seus comportamentos e percebem as diferenças entre as meninas e entre os meninos. A noção de que meninas bagunçam também ou, se são quietas, é porque são assim mesmo já demonstra uma consciência de que as meninas não são todas iguais. A fala de Graziela ilustra bem a oposição à visão determinista de que as meninas seriam quietinhas, boazinhas, ela diz alto e bom som que não é santa, demonstrando inclusive uma certa indignação em seu tom de voz. Da mesma forma que percebem a multiplicidade dentro da categoria meninas, percebem também o ao assumir que falam mais baixo, com palavras comuns que não chamam tanto a atenção o que utilizam certas estratégias para não serem vistas pela professora como bagunceiras. Isso demonstra o poder sendo exercido ãem muitas e variadas direções: no caso, meninas utilizando características freqüentemente consideradas femininas, desvalorizadas em algumas situações, como estratégia para passarem despercebidas. Outras pesquisadoras também observaram essas estratégias das meninas, apreendendo que elas promoviam sim algumas desordens, mas não chegavam a perturbar o andamento das aulas¹⁸.

Apesar da percepção da multiplicidade de comportamentos, quando indagadas sobre os mesmos as crianças tendiam a responder com base em explicações

¹⁸ Bernardes (1989), Carvalho (2003), Brito (2004).

naturalizadoras, como a resposta de Bruno, que alega que os meninos são mais agitados devido à natureza deles. Acredito que isso ocorra porque a prática social é criadora e inventiva, mas não é autônoma. Responde a situações particulares e gera-se dentro de estruturas definidas de relações sociais (Connell, 1997). Sendo assim, há contextos discursivos em que as crianças acabam por reproduzir o que muitas vezes ouvem, como é o caso da visão tão difundida de naturezas diferentes entre meninas e meninos.

No que diz respeito a artefatos que as crianças carregavam, na sala de aula do quarto ano A, havia uma circulação intensa de pequenas coisas durante os tempos das aulas e que de alguma forma mediavam as relações entre eles/as, tornando-se por vezes objeto de disputa ou de aproximação.

Especificamente com as crianças da sala observada havia alguns materiais peculiares de meninas e outros de meninos, apesar de haver também objetos que eles/as utilizavam em conjunto, como jogos da memória, estojos, óculos escuros, figurinhas. O que vi somente com meninos foi bolinhas de gude e com as meninas, bonecas. Circulavam entre eles/as também coisas como pacotes de biscoito e doces. O movimento era intenso e representava um tempo vivido diferente daquele planejado para a aula. Thorne (1997), na pesquisa que realizou, atenta também para os artefatos que as crianças carregam, denominando-os de *objetos transicionais*, que fazem a ponte entre diferentes esferas da vida, e chama sua relação com estes de *economia clandestina*. Ela completa com a ideia de que esses materiais referem-se a uma *subvida*¹⁹ opositiva, frequentemente encontrada nas instituições totais, ou locais tais como prisões e hospitais, onde uma população sujeitada é mantida sob controle extensivo. Concordo com a autora quando diz que, embora as escolas exerçam menos controle que as cadeias, os/as alunos/as dispõem de pouca escolha quanto a comparecerem ou não, e os membros de um grupo menor e mais poderoso (os/as funcionários/as) regulam o uso que eles/elas (alunos/as) fazem do tempo, do espaço e dos objetos. Tal como os internos de uma prisão ou pacientes de um hospital, os/as estudantes desenvolvem formas criativas para lidar com sua relativa falta de poder e para se defender dos aspectos mais desagradáveis do viver institucionalizado.

¹⁹ Eu não chamaria de subvida, mas de vida mesmo; considerando a centralidade das relações entre as crianças em meu trabalho, é esta *vida* que trago à tona no mesmo.

Um dos aspectos característicos das relações entre as crianças, que considero relevante analisar sob a ótica do gênero, consiste nas provocações que as crianças freqüentemente faziam umas com as outras em momentos de interação ou disputa. O conteúdo expresso nessas provocações demonstra uma forte hierarquização que pressupunha significados de gênero diversos e em disputa.

As provocações

Uma das formas de relacionamento entre as crianças ocorria por meio do que denomino õprovoaçõesö. Essas provocações se davam algumas vezes simplesmente para chamar a atenção do/a outro/a, outras para garantir alguma forma de aproximação e também se auto-afirmar perante o grupo.

Em sala de aula, essas provocações ocorriam de maneiras variadas: xingamentos, gestos de õpegarö as coisas dos outros e jogar no chão, dar tapas, puxar cabelo, tanto por parte das meninas quanto por parte dos meninos. Bastava um/a deles/as começar. Geralmente eram os meninos que começavam: um ou outro começava a andar pela classe e, de repente, pegava a mochila de alguma menina ou menino menor e jogava no chão. Para evitar o início de uma briga, geralmente o/a dono/a da mochila a pegava e voltava para o seu lugar. Porém, algumas vezes revidavam. Então a professora mandava õparar com a brincadeiraö ou então fingia que não via. Havia duas meninas que sempre revidavam, independentemente de suas atitudes provocarem briga ou não. A Paloma inclusive por vezes começava a provocação: pegava as mochilas dos meninos e jogava no chão. Uma vez o Bruno desceu para beber água e, quando voltou, seu cabelo estava ensopado. Ele passava correndo chacoalhando o cabelo, molhando a todos/as, inclusive a mim. Eu fiquei um pouco brava e achei que a provocação iria terminar em briga, mas as crianças começaram a rir demonstrando estar gostando da interação. Um outro dia, o mesmo garoto pegou sua mochila, arrastou-a no chão sujo de pó e depois saiu batendo na mochila e fazendo voar pó em todos/as os/as colegas.

Muitas vezes em situações de provocação as meninas fingiam que estavam chorando e chamavam a professora, que, por sua vez, ou dava bronca nos meninos ou olhava-os com reprovação. Quando elas conseguiam que eles levassem bronca, riam muito, tirando sarro, o que demonstra perspicácia em utilizar de uma característica considerada como demonstração de fraqueza e fragilidade para conseguir vantagens. As meninas dificilmente iniciavam as provocações, mas sempre revidavam com tapas, xingamentos, jogando algum material no chão, ou, de maneira indireta, reclamando a

algum/a adulto/a que estivesse por perto. Elas utilizavam mais a estratégia de chamar pessoas adultas do que os meninos, e isso era visto por eles como *õfrescuraõ* ou *õfraquezaõ*. De um modo geral, essa atitude caracterizava formas de interação menos causadoras de hierarquias do que os xingamentos que, na maioria das vezes, tinham um conteúdo discriminatório.

Para melhor analisar o conteúdo das provocações advindas por meio dos xingamentos, julgo necessário explicitar de forma sintética o modelo teórico que utilizo a partir das contribuições de Connell (1997). O autor recorre ao conceito de gênero explicando-o como uma forma de ordenamento da prática social, como uma estrutura internamente complexa em que se superpõem lógicas diversas. Para ele, qualquer masculinidade ou feminilidade como uma configuração de prática se intersecciona com outras categorias e está sempre associada a contradições internas e rupturas históricas. De acordo com o autor, os vários arranjos estruturais de significados masculinos e femininos aparecem na sociedade ocidental sob quatro perspectivas diferentes: *essencialistas*, *positivistas*, *normativas* e *semióticas*.

Nas definições *essencialistas*, há a eleição de uma essência generalizadora e arbitrária. Nas definições *positivistas*, encontra-se uma definição simples de masculinidade e feminilidade que aparece discursivamente como algo parecido com *õ* que os homens realmente são. Essa visão permitiu a construção de escalas de masculinidade e feminilidade na psicologia e aparece em descrições etnográficas sobre a masculinidade. O que o autor critica é que não existe descrição sem um ponto de vista, não há neutralidade nessas interpretações. As definições *normativas* reconhecem diferenças entre mulheres e homens e oferecem modelos de como homens ou mulheres deveriam ser. É estratégia freqüentemente usada pelos meios de comunicação e na elaboração de personagens de filmes, entre outros. São modelos socialmente valorizados e refletem a teoria dos papéis sexuais. O problema é que homens e mulheres que não se adaptam integralmente a esses estereótipos são vistos como desviantes e desconsidera-se a perspectiva de que os indivíduos constroem sua própria história e podem resistir às normas sociais. E, por fim, as definições *semióticas*, que apresentam uma visão complexa da construção da masculinidade e da feminilidade dentro de uma estrutura de significações nas quais o masculino e o feminino se colocam um em oposição ao outro a partir de trocas simbólicas. Segundo o autor, esse enfoque é mais denso se comparado aos anteriores, mas não dá conta do complexo contexto formador das noções contemporâneas de masculinidade e feminilidade.

Connell conclui que é preciso compreender o processo de construção social da masculinidade e da feminilidade em sua relação com outras categorias, partindo da abstração para o plano das configurações de práticas sociais. “Para entender o gênero, portanto, é preciso ir além do próprio gênero. O mesmo se aplica no inverso: não podemos entender nem a classe, nem a raça ou a desigualdade global sem considerar constantemente o gênero.” (Connell, 1997, p.38)

Na escola Carlos Drummond, a construção de masculinidade e feminilidade, que instituiu hierarquias entre os meninos, entre as meninas e entre todos, dizia respeito às características econômicas. Aparecia como uma forma de provocação via discriminação material entre eles/as: como a maioria não comprava material escolar porque não tinha condições e o ganhava dos programas sociais da prefeitura, quem tinha alguma coisa a mais que os outros sentia-se no direito de criar hierarquias nas discussões, mesmo que inconscientemente. Como em uma situação em que dois meninos discutiam e riem ao mesmo tempo, mas em determinado momento um deles disse: “*Quem você pensa que é? Não tem nem dinheiro para comprar uma caixa de canetinha! Sai daqui!*”. Em uma outra situação, em uma briga, um menino disse ao outro: “*Eu pelo menos não venho de chinelo pra escola! Eu tenho tênis e tênis é melhor que chinelo!*”

A existência de masculinidades múltiplas e hierárquicas são centrais para o entendimento das relações de poder em nossa sociedade (e também nos ajudam a entender as feminilidades). Porém, reconhecer mais de um tipo de masculinidade é só o primeiro passo. É necessário examinar as relações entre elas, considerando as relações entre os homens (e entre as mulheres). Essa idéia aparece também em Scott (1995) e em Nicholson (2000). Assim, Connell define as masculinidades em *hegemônica*²⁰, *subordinada*, *cúmplice* e *marginalizada*.

A masculinidade *hegemônica* é caracterizada pela tentativa de legitimação da dominação masculina sobre as mulheres como afirmação da identidade de gênero.

A masculinidade hegemônica pode se definir como a configuração da prática genérica que encarna a resposta correntemente aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, a garantia (ou se toma para garantir) da posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres. (...) A masculinidade hegemônica encarna uma estratégia freqüentemente aceita, mas grupos novos podem questionar velhas

²⁰ O conceito de hegemonia, derivado das análises de Gramsci sobre as relações de classe, se refere à dinâmica cultural por meio da qual um grupo exige e sustenta uma posição de liderança na vida social (Connell, 1997).

soluções e construir uma nova hegemonia. Então, a hegemonia é uma relação historicamente móvel. (Connell, 1997, p.39-40)

Em contraste com a lógica da hegemonia, a masculinidade *subordinada* apresenta-se ó mais comumente nas sociedades européia e norte-americana (mas também na nossa) ó como a dominação dos homens heterossexuais e a subordinação dos homens homossexuais e de todos aqueles submetidos ao poder dos que encarnam o projeto hegemônico. É muito mais, no entanto, que um estigma cultural da sexualidade homossexual ou da identidade gay. As experiências dessas masculinidades subordinadas implicam exclusão política e cultural, abuso cultural, violência de todos os tipos (incluindo assassinatos), discriminação econômica e boicotes pessoais. Elas estariam na parte mais baixa de uma hierarquia de gênero entre os homens. Do ponto de vista da masculinidade hegemônica, a homossexualidade se assemelha facilmente à feminilidade, e daí a ferocidade dos ataques homofóbicos e dos xingamentos que expressam uma confusão simbólica com a feminilidade.

As masculinidades *cúmplices* são aquelas que se beneficiam das vantagens do dividendo patriarcal.

Essa hierarquização das diferenças de gênero e a desvalorização das características femininas aparecem nas relações entre as crianças na sala de aula e principalmente entre os meninos quando, para provocar um colega, o comparam a uma menina, que consideram inferior. Por meio de provocações, as crianças diversas vezes reproduziam questões relacionadas a gênero e sexualidade veiculadas pela mídia, revistas, tv, onde geralmente a mulher é vista como objeto de consumo e a homossexualidade ainda é apresentada como algo para ótirar sarroö, como uma distorção da norma, como uma sexualidade que caracteriza uma masculinidade subordinada e discriminada porque não se encaixa no modelo hegemônico reiterado por tantas instituições e legitimado por meio de discursos diversos.

Na classe observada, num dia em que a professora explicava sobre uma pesquisa a ser feita, dois meninos começaram a conversar alto e atrapalhar a aula. A professora chamou a atenção dos dois, que reagiram apontando um para o outro e dizendo: *õÉ ela, é ela!ö* Cada um chamava o outro de *öelaö* para provocar. (Dia 10 de março de 2003). Numa outra ocasião, quando a professora repreendeu dois meninos que conversavam no fundo da classe, um outro menino virou-se para eles e gritou: *öCala a boca, meninas!ö* (idem). Um dia o Bruno entrou na classe com um lenço do Brasil amarrado na cabeça e alguns meninos começaram a provocá-lo chamando-o de *öcozinhaö* e *ölavadeiraö*.

Num primeiro momento ele não deu atenção, mas quando os outros insistiram e passaram a chamá-lo de *õmulherzinhaö*, disse: *õAssim já é demais!ö*. E tirou o lenço. (Dia 26 de maio de 2003). Numa briga entre meninos, um deles, quase chorando, foi reclamar para a professora. Um outro aluno disse: *õEle vai chorar, é menininha!ö*. E um grupo de meninos cantou em coro: *õMamãe, eu quero! Mamãe, eu quero, mamãe eu quero mamá, dá a chupeta...ö*.

Os significados de gênero que aparecem nessas situações encaixam-se na construção de uma masculinidade cúmplice com os dividendos do patriarcado, pois subordinam diretamente as meninas, utilizando inclusive de características consideradas femininas e menos valorizadas em nossa sociedade para xingar os colegas, como na situação onde o menino tentou chorar. Compactuam com a negação da masculinidade homossexual colocando-a como tema de provocações e xingamentos. São situações que podem parecer normais, simples, mas que carregam em si uma perversidade e uma discriminação incríveis. O conteúdo desses xingamentos e provocações deveria ser debatido com os alunos, e não ignorados ou tratados como algo corriqueiro. São situações em que também se constroem representações, são relações que, somadas à convivência em outros tempos que não os escolares, em outros grupos e com a forte influência de discursos que tentam legitimar um padrão hegemônico de masculinidade e feminilidade dominantes, contribuem na construção das identidades e comportamentos.

Connell afirma que a hegemonia, a subordinação e a cumplicidade são relações internas da ordem de gênero. A inter-relação do gênero com outras estruturas, tais como classe e raça, cria relações mais amplas entre as masculinidades e pode dar origem a masculinidades *marginalizadas*. O autor ressalva que, embora acredite que a expressão *õmasculinidades marginalizadasö* não seja ideal, ele não encontrou outra melhor para referir-se às relações entre as masculinidades das classes dominantes e às das subordinadas e dos grupos étnicos. A marginalização é sempre relativa a uma legitimação da masculinidade hegemônica do grupo dominante e é um processo dinâmico. Por exemplo, nos EUA alguns atletas negros podem ser exemplos de masculinidade hegemônica ó embora a fama e a riqueza desses astros não tragam autoridade social aos homens negros em geral.

O que é relevante destacar nessa idéia de multiplicidade de masculinidades numa complexa rede de relações de poder é que elas não têm um caráter fixo: são configurações de práticas geradas em situações particulares em uma estrutura cambiante de relações. Uma teoria consistente de masculinidade (ou feminilidade) tem que dar

conta desse processo dinâmico (Connell, 1997). A noção de masculinidades e feminilidades como construções históricas não quer dizer, segundo o autor, que elas sejam vistas como débeis ou triviais, mas sim firmemente inseridas no mundo da ação social, pois as estruturas das relações de gênero se formam e se transformam no tempo. Daí a necessidade de pesquisas que investiguem como essas hierarquias aparecem na escola, com o objetivo de colocá-las em discussão na tentativa da construção de uma sociedade mais justa.

É pertinente pensar as relações de dominação, subordinação, cumplicidade e marginalização também na construção das feminilidades e na relação destas com as masculinidades em contextos específicos. Isso contribuiria para não se considerar o masculino e o feminino como algo que emana da natureza dos sexos ou que ó embora possuindo algumas características sociais ó são opostos, fixos e universais.

Considero relevante explicitar ó embora de maneira sucinta ó essa forma de compreender gênero para explicar as relações entre as crianças na escola Carlos Drummond. De maneira especial, quando aparecem as provocações entre elas, as hierarquias construídas pela intersecção de gênero com outras categorias ficam muito evidentes, principalmente nos xingamentos. Quando isso acontece, as crianças ofendem-se e as provocações tornam-se, em vez de interações, uma forma de intolerância e separação.

Os sentidos de masculinidades e feminilidades subordinadas e marginalizadas na intersecção com os de raça/etnia apareceram algumas vezes quando alguns alunos chamavam as meninas negras de *õneguinhas da Barra Fundaõ*, *õcarvão queimadoõ*, *õmacacasõ* e, em conversas entre eles, negavam ter amizade com meninas negras. Ou, como no dia em que um aluno perguntou à professora se ela tinha cortado o cabelo e, diante de sua resposta positiva, ele disse: *õPor que não cortou careca?õ* e, virando-se para o colega do lado (que é negro), concluiu: *õIgual o cabelo daquela nega preta sua amiga, horrívelõ*. O colega imediatamente respondeu: *õSai fora, ela não é minha amiga!õ*, ao que o outro retrucou rindo: *õMas combina...õ*. O colega abaixou a cabeça, sentindo-se humilhado, mas ficou calado diante dessa discriminação contra ele, mas que ele ajudou a fomentar quando negou amizade com a menina negra. Como o aluno dispunha de paradigmas hegemônicos da etnia branca, não se sentiu à vontade para se defender, o que demonstrou abaixando a cabeça. Essa situação é extremamente complexa e está ligada à construção de valores e a possíveis violências simbólicas.

Os meninos da classe observada diversas vezes expressavam uma masculinidade afirmada em uma cultura heterossexual, que implica a conquista e o tratamento da mulher como objeto sexual, reproduzindo aquilo que viam na TV, nos programas de domingo, nas propagandas de cerveja etc. Várias vezes em sala de aula os meninos cantavam para as meninas *õVai, lacraia, rebola até o chãõ* explorando o lado sensual da mulher em detrimento de outras qualidades para provocá-las. Eles trocavam a palavra *õlacraiaõ* pelos nomes das meninas da classe. Elas não gostavam e isso era motivo para começarem a brigar, como em um dia em que eles começaram a mexer com uma menina chamada Paloma cantando: *õVai, Paloma, vai, Paloma, rebola até o chãõ!* Ela disse: *õPára! Está pensando que eu sou essas menininhas?* (Dia 10 de março de 2003). Essas cenas eram comuns entre os meninos e as meninas. Quando não eram as músicas com conotação sexual, eles as provocavam puxando seus cabelos ou passando a mão em partes de seus corpos e saindo correndo. Diversas vezes alegaram que estavam apenas *õbrincandoõ*, mas as meninas sentiam-se desrespeitadas. Em nenhuma dessas vezes houve intervenção da professora.

A violência contra a mulher e a exacerbação de uma masculinidade que tentava se impor pela força apareciam nas falas e gestos das crianças, tanto nas ameaças que muitas vezes os meninos faziam contra as meninas, utilizando a força, quanto em outras situações mais indiretas que revelavam a presença dessas questões em suas realidades. Em algumas situações, ao serem desafiados pelas meninas, os meninos levantavam a voz e faziam gestos com as mãos bem perto delas como se fossem bater. Ao perguntar a Bruno por que ele fazia isso, ele respondeu: *õPorque aí, mano, ela pára de mexer, mulher não agüenta bater em homem e se mexer comigo, eu bato mesmoõ*.

De forma mais indireta, mas demonstrando a presença da violência contra a mulher nas realidades das crianças, um dia aconteceu algo na aula que me deixou intrigada. A professora passou um texto sobre amizade e perguntou o que era ser verdadeiro amigo. Dentre as várias respostas, apareceram (e não em número pequeno) as seguintes respostas: *õSer amigo é não deixar o amigo bater em mulheres e não abusar da mulher!* (Paulo), *õSer amigo é não estuprar a mulherõ* (Roberto). A professora então escreveu na lousa: *õNão deixar o amigo bater em mulher e respeitá-laõ*. Mas não fez comentário algum a respeito. Segundo Connell (1997), *õo gênero dominante é o que sustenta e usa os meios de violência, estão muito mais armados que as mulheres e ainda utilizam da vantagem das definições patriarcais de feminilidade (dependência, temor)õ*.

Em casos de violência doméstica, muitas vezes as mulheres agredidas são fisicamente capazes de cuidar de si mesmas, porém têm aceitado as definições que os agressores constroem sobre elas como seres incompetentes. Dois padrões de violência derivam dessa situação: muitos membros do grupo privilegiado usam a violência para sustentar sua dominação, podendo ela ser física, disfarçada de conquista sexual e mesmo verbal ó como nas situações em sala de aula, quando alguns meninos utilizavam a força física para intimidar as meninas ou achavam-se no direito de passar a mão em seus corpos. De acordo com Connell (1997, p.44), ãos homens se sentem autorizados a ter esse tipo de atitude sustentados por uma ideologia de supremaciaã.

Um segundo padrão de violência, segundo o autor, diz respeito ao fato de que ela é chega a ser importante na política de gênero entre os homens, que fazem do terror um meio de estabelecer fronteiras e fazer exclusões, por exemplo, no repúdio heterossexual a homens homossexuais. A violência é muitas vezes uma maneira de afirmar a masculinidade em disputas de grupos ó e isso a fragilidade de um sistema de dominação, pois uma hierarquia completamente legítima teria menos necessidade de intimidar. Para o autor, a escalada de violência contemporânea aponta para uma crise da ordem de gênero, que coloca valores e lugares em disputa, mas que também pode demonstrar a tentativa de restaurar uma masculinidade dominante ó tentativa que tem nos homens os principais interessados; já as mulheres constituem um grupo atraído pelas mudanças. Claro, existem exceções. Muitas conquistas foram alcançadas pelos variados movimentos de mulheres, o próprio movimento feminista de mulheres da classe média branca intelectualizada, campanhas de homens e mulheres pela igualdade, entre outras situações.

Mas o que isso tem a ver com a escola, com os xingamentos e provocações entre meninos e meninas? Poderá a escola ser significativa na mudança desses paradigmas? Como afirma Mario Sérgio Cortella (2001), acreditar nisso seria um otimismo ingênuo, próprio do liberalismo do século XX ó mas ela pode ser uma grande aliada na construção de um espaço de discussão importante para colocarmos em questão as situações descritas. Não dá para fechar os olhos e acreditar que isso não afeta as crianças ou que quando elas se tornarem mulheres e homens adultos/os poderão discutir essas questões. As crianças vivenciam essas hierarquias em suas relações de forma tão forte quanto os adultos, a maior parte das vezes sem ao menos entender por que as coisas são assim. O primeiro passo é tentar perceber como essas hierarquias estão sendo construídas, reproduzidas ou transformadas nas relações entre meninos e meninas e

colocá-las em discussão com as próprias crianças. Todas as situações que analisei aqui aconteceram dentro de uma sala de aula em uma escola municipal. A tendência em valorizar e analisar somente o conteúdo formal do saber escolar pode estar escondendo uma grande oportunidade de conhecermos melhor o uso social desses tempos escolares e fazer desse aprendizado uma forma de transformar o papel da escola. Todas as situações descritas mereciam alguma forma de intervenção que não aconteceu.

Continuando a análise dessas relações entre as crianças, pude perceber como, nos tempos com menor controle adulto, elas criam arranjos de gênero, que ora constituem separações entre meninos e meninas, ora criam movimentos de cooperação e união. Ao observar esses tempos, surgiram as questões: em que situações meninas e meninos estão juntos? Em que situações estão separados? Quais os sentidos de gênero presentes nessas situações? Obtive algumas respostas que discuto a seguir.

Os tempos escolares com menor controle adulto

Era nas aulas livres de educação física e no recreio que o olhar adulto incidia menos sobre as crianças. Nas primeiras, elas podiam fazer o que quisessem, escolher o jogo ou a brincadeira e também o/a parceiro/a. A professora não interferia nas escolhas. No recreio havia apenas dois inspetores para olhar todas as crianças e que eram muitas e nenhuma organização mais planejada pelos/as adultos/as, ou seja, as crianças também estavam livres. Eram os tempos escolares mais esperados por meninos e meninas, onde podiam estar em grupos sem precisar levar bronca, embora a autoridade adulta e institucional estivesse presente mesmo que simbolicamente nas figuras dos dois inspetores.

Esses dois tempos eram também muito especiais para mim, pois neles podia observar como meninos e meninas reuniam-se ou separavam-se, como construíam interações entre si e de que forma isso se relacionava ou não ao que ocorria em outros tempos escolares.

As aulas livres de educação física, com duração de 45 minutos, aconteciam nas quadras da escola e no espaço externo ao bloco das salas de aula. A professora geralmente colocava alguns materiais à disposição das crianças, como bolas, cordas, giz, bambolês e elas podiam também trazer de casa coisas para brincar como bolinhas de gude, figurinhas e outros brinquedos.

No momento do recreio, que durava 15 minutos e motivo de reclamação de todas as crianças, a professora ia para a sala dos/as professores/as, não ficava com elas. No

pátio interno havia uma área coberta e, próximo à cozinha, o refeitório, com mesas retangulares, compridas, onde as crianças comiam. Do lado de fora do pátio, ficavam as quadras (com as áreas externas a elas). Esse era o espaço ocupado pelas crianças na hora do recreio.

Ao chegar ao pátio todas/os misturavam-se e corriam para pegar um lugar na fila do almoço. Comiam muito rápido para ir brincar no pátio externo ou para comer novamente. Muitos meninos apostavam quem conseguia comer mais, eu ficava impressionada com a rapidez com que comiam e repetiam o prato.

Sempre havia um inspetor para controlar a fila, onde os meninos costumavam ficar empurrando uns aos outros, medindo quem tinha mais força; as meninas conversavam, faziam algum passo de dança simples para não chamar a atenção do inspetor e também empurravam quando alguém caía perto delas. Mas suas atitudes eram em geral mais discretas. Como as crianças ficavam correndo muito na hora do recreio, para evitar que se machucassem, os inspetores tentavam levá-las para a parte das quadras, bem maior que o pátio interno.

Barrie Thorne é pesquisadora com grande experiência em etnografia sobre as relações entre crianças no espaço escolar e em seu livro *Gender play* (1997), baseado em observações que fez em duas escolas elementares nos Estados Unidos, a Aston e a Ocean Side (com crianças da educação infantil e ensino fundamental), utiliza os termos *borderwork*²¹, para reforçar a idéia de separação por gênero, e *cross gender*²², que significa o cruzamento de gênero. Para ela, as fronteiras de gênero expressam as situações em que meninos e meninas aparecem em lados opostos, em grupos separados por gênero. Nas escolas em que fez suas observações a separação por gênero nunca era total, sempre havia grupos compostos de meninos e meninas; mesmo quando 80% dos grupos no recreio eram formados só por meninos ou só por meninas, 20% eram mistos. Mas sempre questionava: o que caracterizava ou o que incentivava a separação por gênero mais que o cruzamento de gênero? Ela sugere como resposta que a dinâmica das fronteiras e dos cruzamentos de gênero depende do contexto e da complexidade das relações de poder envolvidas. Nas duas escolas em que desenvolveu a pesquisa, ela

²¹ *Borderwork* não tem uma tradução literal e pode ser interpretado como ações de fronteira, significando os contatos baseados sempre numa linha divisória entre grupos de meninos *versus* grupos de meninas. Para Thorne, *borderwork* não é uma fronteira inabalável, podendo as crianças interagir a partir dessa divisão e criando grupos mistos.

²² Não há tradução literal em português para *cross gender*. Para Thorne representa o momento caracterizado por atividades mistas onde o sentido de *borderwork* é desativado.

descreve situações que incentivavam a separação: meninos e meninas sentados em lados separados, momentos em que a professora colocava-os em competição, as características organizacionais das escolas que os/as separam por idade e série, os estereótipos em livros, desenhos e conteúdos em sala de aula.

Para a autora, todas essas situações escolares eram um convite ao antagonismo de gênero, pois levava as crianças a reelaborar essas vivências em significados antagônicos e opostos. Quando estavam livres para organizar suas próprias atividades, elas tendiam a reproduzir essa divisão. Thorne utiliza a expressão "antagonismo de gênero" com o sentido de "entre os sexos e nos sentidos de gênero".

Entretanto, em minha concepção, existe uma diferença conceitual entre sexo e gênero. Concordo com Cruz (2004) que desenvolveu uma pesquisa etnográfica em uma escola pública em São Paulo, observando as relações de gênero entre crianças de 7 a 10 anos no espaço do recreio, com o mínimo de direcionamento adulto, cuja concepção de gênero permite separar analiticamente a presença de meninos e meninas de significados de masculino e feminino e destacar nas práticas grupais a separação ou não por sexo e seus cruzamentos com características de gênero diversas. Afinal de contas, separações por sexo nem sempre significam a construção de masculinidades e feminilidades antagônicas, assim como a mescla entre os sexos não significa, necessariamente, rompimento com diferenças de gênero (Cruz, 2004, p.67-68).

Na escola Carlos Drummond acontecia situação semelhante: em sala de aula e nas filas as crianças ficavam separadas por sexo, muitos gestos e falas de professoras/es e funcionárias/os da escola ressaltavam estereótipos de gênero²³, algumas professoras organizavam suas aulas separando meninos e meninas, como nas aulas dirigidas de educação física. Isso facilitava o entendimento entre as meninas e entre os meninos e dificultava a aproximação ou, nas palavras de Thorne, o "cruzamento" entre os dois grupos, fato que dificilmente acontecia na rua ou em casa, onde brincadeiras como pega-pega, queimada, entre outras, eram sempre feitas em grupos mistos nas ruas (conforme relataram nas entrevistas).

Thorne (1997) ressalta que, na escola, mais que nas ruas, as crianças estão agrupadas por idade, o que as deixa vulneráveis a serem vistos com o potencial de formar pares românticos. E aí, para fugir das provocações, meninos e meninas optam pelas separações, desistindo de escolher como companhia pública alguém de outro

²³ Ver capítulo 3 desta dissertação.

gênero²⁴. Assim, para a autora, a escola junta por idade, mas acaba por separar por gênero. Ela diz ainda que a separação de gênero se dá mais em locais populosos. Como as escolas são mais populosas que as vizinhanças, é lá onde mais ocorre essa separação. Nas vizinhanças as crianças, sem muita escolha, tendem a interagir com alguém de idade ou gênero diversos. Além disso, segundo Thorne, na escola o controle adulto contribui para a separação por gênero, o que não ocorre nas vizinhanças, relativamente livres desse controle, fato que também percebi em minha pesquisa. De forma contrária, Nara Bernardes (1989) em pesquisa realizada acerca do cotidiano de crianças em uma vila em Porto Alegre (RS), alega que, devido ao controle dos pais, meninos e meninas tendiam a separar-se mais na rua e a perceber a escola como um local de interação entre ambos.

Como pude demonstrar anteriormente em minha pesquisa, percebi que, apesar de autoridade e atitudes adultas muitas vezes influenciarem a separação entre meninas e meninos, estes/as òburlam as leis, ou seja, mantêm um movimento intenso de interações, ora por oposição, ora por desejo de aproximação, o que acaba levar ao òcruzamento de gênero. Acredito que a ocorrência de fronteiras ou cruzamentos se dê muito mais devido aos contextos do que por existirem universos diferentes e opostos entre meninos e meninas, embora admita que existe em nossa sociedade uma força muito grande que tenta identificar como naturais e colocar em pólos opostos as características de meninos e meninas, homens e mulheres: os programas infantis que reforçam a competição, os brinquedos, as roupas e artefatos diferenciados, as capas de revistas que anunciam universos opostos para meninos e meninas.

Noções simplistas de determinismo biológico e a crença em diferenças naturais de gênero alimentam os meios de comunicação em todo o mundo. De acordo com Thorne, nos Estados Unidos, de tempos em tempos, a capa da *Time* ou da *Newsweek* anuncia que homens e mulheres são fundamentalmente diferentes, que ònasceram desse jeito, mostrando, por exemplo, uma menina usando um vestido muito enfeitado e carregando uma boneca que lança um olhar de admiração a um garoto que porta uma arma de brinquedo ou flexiona o músculo do braço. A autora afirma que as òinfluências socializadoras ò provêm de muitas direções: os pais vestem as meninas pequenas de cor-de-rosa e os meninos de azul, dão a eles/as nomes e brinquedos diferenciados em função do gênero e esperam que se comportem de formas diferentes. No universo adulto as

²⁴ A palavra gênero neste parágrafo aparece como sinônimo de sexo, pois a autora em questão acaba por utilizá-lo dessa forma.

dicotomias persistem: profissões que concentram mais mulheres ou homens, sendo as primeiras mais desvalorizadas e menos remuneradas. A publicidade geralmente apresenta mulheres responsáveis pelo cuidado de crianças e homens responsáveis por negócios; ou as mulheres aparecem como objeto de consumo junto a propagandas de carro ou de cerveja dirigidas a homens. Apesar desses paradigmas dominantes expressos de variadas formas na vida das pessoas, esta não é a única versão da história.

Considero importante ressaltar que, neste trabalho, as relações sociais são entendidas como conflituosas e contraditórias, sem a existência de um poder unívoco na relação opressores/as e subordinados/as. Louro (1997), baseada em Foucault, tem o cuidado de nos lembrar que o exercício do poder se dá em muitas e variadas direções, que ele é uma estratégia e não um privilégio que alguém possui. Isso ficou muito claro em minhas observações sobre as relações entre as crianças, nas conversas e entrevistas. Porém, apesar da dinâmica que envolve o poder, não há como negar que existem forças muito articuladas para fazer com que apenas uma pequena parcela de pessoas consiga exercê-lo ou perceber que pode tê-lo. Isso pode ser percebido nas formas de controle que a escola utiliza para fabricar corpos escolarizados, nos discursos hegemônicos dos paradigmas dominantes em nossa sociedade e nos meios que esses discursos encontram para legitimá-los.

A questão das relações de gênero entre as crianças na escola também ocorre num campo de correlações de forças: de um lado, o poder da instituição escolar com seus tempos diferenciados, mediados pelas normas e pelo controle exercido por meio de seus representantes; de outro, as crianças que, influenciadas por esse contexto, mas em interação com o mesmo, pois participam de diferentes espaços sociais, com outras temporalidades e organização, como a família, os grupos aos quais pertencem, as ruas onde brincam, e suas identidades constituídas pelos cruzamentos de diversas categorias como raça/etnia, classe, gênero, idade, religião, vão construindo relações entre si que nem sempre condizem com os paradigmas que têm disponíveis. E elas ora os reproduzem, ora os contestam e resistem. Nesse sentido, faz-se mister analisar quais meninos e quais meninas se juntam ou se separam, onde, quando e sob quais circunstâncias. A ênfase deve ser no contexto social e no exame das relações sociais nas quais as múltiplas diferenças e semelhanças são construídas e significadas.

No contexto da escola pesquisada e nos tempos onde havia menor controle adulto, percebi ó assim como nas escolas Aston e Ocean Side pesquisadas por Thorne (1997) ó que tanto nas aulas livres de educação física quanto no recreio existiam grupos de

meninos, grupos de meninas e grupos mistos, esses em número reduzido. Suas relações ó como ocorre com a maioria das crianças em outros contextos ó eram mediadas pelas brincadeiras.

As aulas livres de educação física tinham como principais características a variedade de brincadeiras acontecendo ao mesmo tempo. Quem observava de fora, como eu, podia perceber um intenso movimento de formação de grupos. As crianças que por algum motivo escolhiam ficar só observando e não participar de brincadeira nenhuma eram em número muito reduzido.

Geralmente as crianças ocupavam as duas quadras. Era comum brincarem de queimada, pega-pega e futebol. Geralmente os meninos já chegavam formando time para jogar futebol. As meninas jogavam também, só que em jogos separados. Apenas uma vez vi as meninas jogando futebol com os meninos, mas foi porque eles haviam ocupado as duas quadras e não havia sobrado espaço para elas. Numa escola pesquisada por Cruz (2004), as meninas disputavam com os meninos o interesse pelo futebol.

Nas aulas livres aconteciam diversas brincadeiras ao mesmo tempo: às vezes um grupo de meninos jogava bolinha de gude em um canto, meninas brincavam com bambolês ou cordas, outro pulava amarelinha. Alguns meninos, enquanto esperavam para jogar futebol na próxima partida, conversavam, õbatiamõ figurinha ou apenas ficavam observando. A troca de brincadeira era comum: saíam do futebol e pegavam uma corda, ou tentavam entrar na queimada, por exemplo. O acesso a diversos materiais e facilitava diferentes tipos de interação. Ainda assim, eram mais comuns os grupos separados por sexo do que os grupos mistos.

Durante o tempo do recreio pude perceber que em geral os meninos espalham-se mais pelos espaços disponíveis. As meninas ficam mais concentradas em duplas ou trios, em pé, conversando perto do prédio ou sentadas comendo e conversando. Louro (1997) comenta que a õtendênciaõ dos meninos em ocupar mais espaço que as meninas, o que parece estar na õordem das coisasõ, diz respeito a uma õnaturalidadeõ fortemente construída que obscurece um olhar mais crítico. Esses comportamentos, que são aceitos pela escola sem questionamento, contribuem para a construção das diferenças entre meninos e meninas.

No recreio da escola Carlos Drummond os meninos corriam muito, eram sempre eles que começavam a õcorreriaõ. Era comum que eles comessem a brincar de pega-pega e, em seguida, passassem a provocar uma ou mais meninas, empurrando ou puxando o cabelo. Nessas situações, a provocação era apenas para iniciar uma

aproximação; segundos depois, as meninas já estavam correndo junto com eles, numa brincadeira de menina pega menino ou menino pega menina. Isso acabava encorajando outros, atraindo ambos os sexos e o grupo tornava-se misto.

Assim como nas aulas livres de educação física, no recreio as meninas jogavam futebol sozinhas e também com os meninos em algumas situações de invasão, ou seja, elas entravam chutando o material utilizado no futebol e os meninos e o geralmente garrafas de plástico ou latinhas de refrigerante amassadas e em seguida eram incluídas na brincadeira. Não presenciei em nenhum momento a exclusão de meninos ou meninas em grupos opostos após uma tentativa de entrada, a não ser quando acompanhada de atitudes agressivas, como uma vez em que as meninas estavam fazendo piquenique no recreio e dois meninos passaram por elas chutando os copos de suco. Elas se mostraram indignadas e em seguida chamaram o inspetor, que os tirou de perto.

Tanto os meninos quanto as meninas gostavam de escorregar no corrimão da escada como se fosse um escorregador de parque. Nesses momentos, prevalecia a solidariedade entre eles/as, pois sempre havia um menino ou uma menina de olho no inspetor para impedir broncas. O inspetor dizia que era muito perigoso escorregar ali, era alto e se alguém caísse poderia machucar-se. As crianças o ouviam com atenção, entendiam muito bem quais eram os perigos, mas a qualquer descuido do inspetor lá estavam eles e elas desafiando as ordens e o perigo. Era a união entre eles/as e a oposição às ordens estabelecidas.

Barrie Thorne (1997) utilizou-se da expressão jogos de gênero para integrar a existência de aspectos lúdicos e conflituosos à questão de gênero entre as crianças. Ao explorar os variados significados do verbo to play em inglês, a autora construiu o agrupamento de quatro categorias utilizadas pelas crianças em seus jogos de gênero:

Como ação, atividade engajada na qual os gêneros são produzidos ativamente, em práticas sociais que ora reforçam o senso dicotômico de gênero em brincadeiras de meninos contra meninas, ora solapam este sentido em projetos de cooperação nas salas de aula; como performance dramática, no gosto pelos rituais, no teatro cotidiano com regras sequenciais explícitas, aplicadas em ações que seguem sempre o mesmo script em cenas que podem envolver xingamentos sexualizados, frases prontas como reação à entrada de um menino em grupo de meninas, ou atos de agressão entre meninos e meninas, situações em que sempre as crianças dão a entender serem apenas brincadeiras; jogos como liberdade de ação, em que os significados de gênero não só são instáveis como podem não ocupar o primeiro plano em determinado momento, pela fluidez que a noção de jogo permite aos jogadores; jogo como seriedade e relações de poder,

características em geral presentes só quando se fala do mundo adulto, em manifestações de tristeza e raiva nos jogos e nas ações de disputa, com implicações para as relações de poder entre crianças e a construção dos termos de gênero. (Thorne, 1997, p.4-6)²⁵

A metáfora do jogo de Thorne apresentou-se como relevante em minha análise na medida em que me permitiu observar, na escola em que pesquisei, crianças realmente criando jogos de gênero, situações múltiplas em que por vezes separavam-se em grupos de meninos e meninas, às vezes agrupavam-se, como nos episódios do ocorrido no recreio. Nessa mesma perspectiva, de forma muito competente, Nicholson, para opor-se à idéia de que deve haver um sentido único para a palavra mulher (ou homem), utiliza em seu artigo "Interpretando o gênero" (2000) alguns conceitos de Ludwig Wittgenstein como argumentos contra a filosofia da linguagem que defendia o papel do significado na fixação do sentido, utilizando como exemplo a palavra "jogo", dizendo ser difícil imaginar qualquer aspecto comum a tudo quando se trata da palavra "jogo":

Se você examiná-los [os procedimentos que chamamos jogos] você não vai ver alguma coisa comum a todos, mas semelhanças, relações e toda uma série de correspondências. (...) Veja, por exemplo, os jogos de tabuleiros, com inúmeras e diversas relações possíveis. Agora passe para os jogos de cartas; aqui você encontra muitas correspondências com o primeiro grupo, mas muitos aspectos comuns se perdem, e outros aparecem. Quando vamos aos jogos com bola, muito do que é comum permanece, mas muito também se perde. (...) e o resultado desses exames é: vemos uma complicada rede de similaridades se sobrepondo e se cruzando; às vezes similaridades globais, às vezes no detalhe. (Wittgenstein apud Nicholson, 2000, p.34-35)

Transpondo essa definição de jogo para as palavras menino, menina, gênero, fica complicado imaginar um significado único para elas levando em consideração as diferentes características possíveis em uma rede complexa de categorias como classe, raça/etnia, entre outras. Nesse sentido, tanto os significados de gênero presentes nas interações entre as crianças eram múltiplos quanto o eram os significados que faziam com que meninos e meninas se separassem ou se juntassem em diferentes jogos de gênero.

Em minha pesquisa, as diversas interações vivenciadas entre meninos e meninas estavam sempre mediadas pelas brincadeiras, aspecto tão presente na cultura infantil. No contexto em que observei os diferentes tempos escolares com maior e menor controle

²⁵ Tradução de Tânia Mara Cruz.

adulto ó as brincadeiras tinham sempre um interesse de interação. Os jogos de perseguição (menino pega menina ou vice-versa), os episódios de invasão (meninas tentando entrar nas brincadeiras dos meninos e vice-versa) e as provocações tinham sempre como intuito inicial uma aproximação. Eram sempre crianças querendo brincar, independentemente do sexo. Os significados de gênero criados e recriados nas brincadeiras entre elas eram flutuantes, ou seja, futebol é um esporte considerado masculino mas muitas vezes era exercido pelas meninas.

Tanto meninos quanto meninas não escondiam a preferência por brincadeiras que representavam esses jogos de gênero, como o pega-pega onde menina pega menino e vice-versa. Nessas brincadeiras, quando alguém conseguia pegar o/a outro/a, podia bater, beliscar. Para evitar a captura, tanto eles como elas corriam para seus respectivos banheiros, territórios proibidos para o sexo oposto. Algumas meninas e meninos contaram na entrevista que se escondiam sob a pia do bebedouro conjunto (havia um ao lado de cada banheiro) e, quando alguém saía do banheiro, eles/as o pegavam. Quem era pego passava a fazer parte do time oposto.

Outra brincadeira que tanto meninos quanto meninas adoravam: quando, durante o recreio, as grades das escadas eram abertas, eles/as subiam, abriam as portas das salas de aula e saíam correndo ou ficavam brincando de esconde-esconde nas salas vazias. A emoção de burlar a lei era conjunta e mais uma vez o que imperava era a cooperação.

Os tempos do recreio e da educação física livre eram as ocasiões em que meninos e meninas tinham oportunidade de se misturar e brincar em grupo com menor controle adulto. Eram momentos muito esperados e bem aproveitados. No entanto, havia brincadeiras que não aconteciam na escola por causa de seu caráter de namoro e jogo de sedução, como é o caso da brincadeira do desafio ó conforme relataram nas entrevistas, nessa brincadeira meninos e meninas brincam junto e se beijam²⁶. Caso diferente ocorreu nos relatos de pesquisa de Cruz (2004), em que a autora discorre sobre pega-pega de passar a mão ou de meninos correndo atrás de meninas para beijá-las. Versões desse pega-pega erótico foram encontradas também nas pesquisas de Thorne (1997) na escola elementar.

Cruz (2004) em sua pesquisa também percebeu durante o tempo do recreio dois terços de grupos separados por sexo e um terço de grupos mistos, assim como na pesquisa de Thorne (1997) e na minha. Procurando compreender o que os unia ou

²⁶ Essa brincadeira está descrita no cap. 4 desta dissertação.

separava, trabalhou com a idéia de conflito nas relações entre as crianças, estabelecendo a diferença entre conflitos como estratégia de aproximação e conflitos que significavam rupturas e oposições. Para tanto, classificou esses conflitos sob três eixos principais de ações: atividades turbulentas (como pisar no pé, puxar cabelo ou objetos pessoais etc.), episódios de invasão e provocações verbais e físicas. A autora descreve também que ó naquele contexto ó as crianças criaram uma estratégia de regulamentação das relações de gênero: clubinhos onde elas criavam regras visando a aproximação ou a separação entre os sexos.

Assim como nas pesquisas de Thorne (1997) e Cruz (2004), em minha pesquisa as crianças também tinham uma explícita preferência para com as brincadeiras que envolviam perseguição, como o pega-pega. Segundo Beraldo (1993, apud Cruz, 2004, p.111), o pega-pega pode ser considerado um dos jogos mais neutros do ponto de vista do gênero, pois são preferidos quase sempre por crianças de ambos os sexos. Cruz (2004, p.11) argumenta que do ponto de vista da preferência é possível concordar com Beraldo que os jogos de perseguição são neutros, pois ambos os sexos optam por eles de maneira não diferenciada, mas alerta para o fato de que a forma de organizar os jogos e praticá-los diz mais sobre as crianças do que sua simples escolha. E pergunta: por que as crianças praticam um pega-pega de meninos contra meninas? Para ela, uma possível explicação seria o hábito criado por uma educação que em tudo separa meninos e meninas, fato que pôde observar nas filas de entrada, nas listas de chamada, na designação dos banheiros e mesmo nas falas das professoras. Assim, não seria de estranhar que reproduzam essas regras como forma de divisão para seus grupos de brincadeiras.

Concordo com Cruz no sentido de que precisamos estar atentas/os para a forma como as brincadeiras são organizadas, independentemente da escolha por elas ser considerada neutra do ponto de vista do sexo da criança. É relevante também levarmos em consideração uma certa influência das relações dicotomizadas e dicotomizantes existentes nos diversos tempos escolares somadas a outras formas de investimento de uma cultura que leva meninos e meninas a se oporem em diversas situações. Porém, na escola em que desenvolvi minha pesquisa e nas conversas com as crianças, percebi muito mais a busca de formas de interação entre meninos e meninas em suas brincadeiras do que necessariamente uma disputa entre sexos. Tanto é assim que era comum ver brincadeiras de perseguição também entre as meninas ou entre os meninos. Os sentidos de gênero não precisam necessariamente estar relacionados a oposições

entre os sexos ó seus significados podem se exercer entre as meninas de forma hierarquizada ou não por meio das diversas configurações de feminilidade em jogo no momento das interações e inclusive em interlocução com formas de masculinidade, mesmo sem a presença dos meninos e vice-versa.

No trabalho de Cruz (2004), as agressões verbais e físicas, como um tapa, por exemplo, são vistas como estratégias radicais de interação. São também situações difíceis de compreender pelo seu caráter de ambigüidade ó em geral, ao se explicarem, as crianças diziam estar ãsó brincandoö. Os episódios de invasão também eram entendidos na citada pesquisa como tentativas de aproximação em que o conflito variava de acordo com os interesses das crianças e das características da atividade.

Acredito que as provocações verbais podem sim significar estratégias de interação, mas considero que carregam alto nível de discriminação. Nesse sentido, é importante estarmos atentas/os para a forma como ocorrem essas provocações, qual seu conteúdo e como constroem hierarquias e opressão de gênero, raça/etnia, classe e idade entre as crianças. A observação dessas questões nos leva a refletir de forma mais ampla acerca de que formas de opressão, subordinação e discriminação que aparecem em nossa sociedade em contextos e formas variadas estão dialogando com as formas de interação e construção de hierarquias entre as crianças.

A forma mais livre como as crianças interagem no recreio, com intensa movimentação corporal, pode ser observada também sob o ângulo da organização e controle escolar. Nas situações em sala de aula o controle é exercido também sobre os corpos: sentar, ficar quieto/a, não conversar, não andar, entre outras coisas, fazem parte de uma forma de disciplinarização dos corpos já colocada por Foucault (2004) e faz com que as crianças busquem maior ãexperienciação da corporeidadeö nos espaços com menor controle adulto, apesar de desenvolverem outras estratégias de aproximação ou oposição à escola em sala de aula. Figueiredo (1998, apud Cruz, 2004, p.148-149), seguindo essa linha de raciocínio, trabalha com a hipótese de que ãa escola está inserida em uma cultura em que há um interesse em corpos dóceis e afeitos ao trabalho em uma sociedade capitalista, não tendo uma preocupação com a corporeidade em sala de aula e menos ainda com o pouco (e mal aproveitado) tempo destinado ao recreioö.

O tempo do recreio na escola Carlos Drummond era de apenas 15 minutos, e isso dificultava o desenvolvimento de interações entre as crianças, já que esse tempo era destinado também ao almoço e muitas delas conseguiam apenas comer, não sobrava tempo para brincar. Ainda assim, consegui observá-las sob a ótica das relações de

gênero, chegando à conclusão de que meninos e meninas procuram interagir entre si, formar grupos mistos, criar situações de oposição ou aproximação muito mais como reação aos contextos sociais de que participam do que por um entendimento sobre o que deve ou não ser menino ou menina ou qual brincadeira é mais adequada a um/a ou a outro/a. Existem, como apresento nesta dissertação, significados variados de gênero no cotidiano de meninos e meninas que por vezes reproduzem estereótipos e situações de desigualdades ó principalmente nas relações com os/as adultos/as da escola ó, mas que também demonstram algumas mudanças, oposições e arranjos que revelam tempos dinâmicos e contraditórios na vida dessas crianças.

Thorne (1997), Cruz (2004), Azevedo (2003) alertam para a necessidade de desenvolver um outro olhar sobre os tempos com menor controle adulto, nos casos acima descritos ó o recreio, o playground ó a fim de procurar entender melhor as relações que se dão entre as crianças, quais as hierarquias ali presentes, sejam elas de gênero, classe, raça/etnia ou idade, para que possamos construir um olhar pedagógico sobre essas relações e repensar esses tempos, considerando a criança como um ser humano que, assim como nós, adultos/as, vivencia conflitos e contradições que não podem de forma alguma ser desconsiderados.

A construção de um olhar diferenciado para essas relações talvez nos ensine muito sobre o dinamismo e a multiplicidade de significados presentes nas relações entre as crianças e nos proporcione uma forma inovadora de entender as inquietudes humanas e trazê-las para o centro da escola na discussão dessas relações com as crianças. E que também contribua no sentido de pensarmos políticas públicas que incluam, realmente, o tema da diversidade na escola de uma forma mais efetiva, não tão centrada apenas no discurso. Ouvimos muitas propostas e iniciativas de discussões sobre inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, de incluir crianças negras, pobres e meninas de forma sem discriminação, com as mesmas oportunidades. Porém, o que podemos perceber é um quadro não muito feliz quando passamos a analisar as práticas e o cotidiano escolar em seus aspectos menos explorados, como a questão dos significados de gênero e a criação de diferentes hierarquizações que se combinam com características de origem social e étnico-racial no uso social dos tempos escolares. Pouco se sabe sobre como discriminações acerca dessa diversidade estão sendo construídas ou não e também como aparecem as oposições, as resistências, os questionamentos e as contradições nas relações que se dão na escola. Procurar entender como ocorrem essas relações e os significados existentes nelas pode nos servir como

base para construirmos formas de intervenção mais pontuais e eficazes num projeto de educação que vise, em última instância, a inclusão efetiva de todas e todos.

3. GÊNERO E TEMPOS ESCOLARES: INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E OS/AS ADULTOS/AS DA ESCOLA

*õA organização dos tempos escolares marca lugares
e indica valores; garante a obediência dos
indivíduosö
(Foucault)*

Este capítulo apresenta as relações entre as crianças e os/as adultos/as da escola nos diversos tempos escolares tendo o gênero como categoria de análise. Mostro como significados de gênero aparecem nesses tempos por meio de gestos e falas dos/as adultos/as em interação com as crianças, aquilo que muitas vezes não conseguimos perceber no que tange à reprodução de estereótipos; mas também apresento situações em que esses estereótipos são questionados e superados.

A explicitação da relevância de tomar como objeto essas relações ó ao falar em significados de gênero presentes no cotidiano escolar ó requer que se discuta de forma sucinta o desenvolvimento dos estudos acerca do tema gênero e educação.

Sabe-se que o campo da Educação não ignora o debate sobre gênero. No entanto, esse debate privilegiou por muito tempo questões relacionadas à profissão docente e/ou a òfeminizaçãoö do magistério. É muito recente a investigação de aspectos como o cotidiano escolar, a aprendizagem de meninos e meninas e a organização da instituição escolar sob a ótica das relações de gênero. Como visto anteriormente, o conceito de gênero surgiu no início da década de 1980 e somente alguns anos depois o mesmo começou a ser pensado na Educação. Esse movimento acompanhou o debate

educacional da época: surgiu quando as chamadas pedagogias críticas²⁷ já faziam parte do debate acadêmico e do discurso educacional, acompanhando os questionamentos e as discussões que estavam em pauta em uma mudança que abria cada vez mais espaço para a sociologia e a política, pois a psicologia apenas não dava mais conta de explicar os problemas da Educação. Se a criança não ia bem na escola, se ela se evadia, se ela se apresentava hostil ao ambiente escolar, a causa não podia ser simplesmente seu pouco desenvolvimento e a culpa não poderia ser apenas dela ou da família. Em um contexto de questionamento frente às desigualdades sociais, da organização de movimentos sociais, da luta de classes, surgiu na escola o questionamento das discriminações e das desigualdades. Resultados de pesquisas começaram a mostrar que a escola reproduzia desigualdades, que havia sutis mecanismos internos que expulsavam muitas crianças da escola e que esses mecanismos deveriam ser investigados mais a fundo. Ao mesmo tempo, as perspectivas tecnicista e comportamentalista tinham um crédito muito grande, principalmente aos olhos de muitos governos. Porém, a partir dos anos de 1980 as pedagogias críticas já eram hegemônicas no pensamento educacional brasileiro, tendo como um de seus principais representantes o educador Paulo Freire. A escola não só reproduzia desigualdades, mas também as questionava, criava oposições e resistências.

Louro (2002, p.227) reconhece que, apesar de o conceito de gênero ter nascido dentro do Movimento Feminista, como uma das formas de resistência ao regime autoritário, isso não garantiria que as questões de gênero fossem reconhecidas como igualmente políticas, prioritárias e urgentes. Muitos anos de discussão foram necessários para que a inclusão do conceito fosse reconhecida como relevante. Sua incorporação foi marcada por distintas interpretações e várias afiliações teóricas (Louro, 2002, p.228), concentrando-se por muito tempo a atenção nas meninas e nas mulheres, fato que também é observado no próprio movimento de construção do conceito de gênero, explicitado por Nicholson (2000).

Ainda assim, essa incorporação significou um salto qualitativo na pesquisa educacional, diante da antiga desintegração entre os estudos de gênero e sobre educação

²⁷ De acordo com Gadotti, (2002, p.187-194), os discursos das pedagogias críticas no pensamento educacional brasileiro na década de 70 tiveram influência dos franceses Louis Althusser (Os aparelhos Ideológicos do Estado, 1969), Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (La Reproduction, 1970), Claude Baudelot e Roger Establet (L'école capitaliste em France, 1971). O pensamento reprodutivista sofreu críticas por apresentar uma versão de dominação onde o ciclo da reprodução não se quebra, onde não há resistências nem saída. Essas críticas podem ser encontradas em Henri Giroux. Além deste, destaca-se nos Estados Unidos alguns autores, entre eles Michael Apple. No Brasil, destaca-se Paulo Freire.

denunciada já em 1988 por Bruschini e Amado. Para as autoras a integração do resultado dos dois campos teria consequências extremamente positivas, mas consideram que faz-se necessário que tanto as/os educadoras/es quanto as/os pesquisadoras/es assumam como prioritário eliminar a discriminação de gênero.

Quatorze anos depois de Bruschini e Amado (1988), Rosemberg (2002), a partir de pesquisa realizada acerca da produção acadêmica sobre educação formal, mulher e gênero na década de 1990, constatou que essa produção era esparsa e escassa no campo da educação; na área do movimento feminista e das políticas educacionais, verificou-se uma divulgação restrita e um subaproveitamento do tema educação. O tema relacionado a educação e relações de gênero é pouco abordado nas teses de doutorado na década de 1990 e sua qualidade é bem heterogênea. A introdução do conceito de gênero na educação representa 2,7% da produção e há poucas pesquisas relacionadas diretamente à educação escolar propriamente dita. Além disso, segundo Rosemberg, resultados e análises de pesquisas sobre a situação escolar de meninos e meninas mostram que estão sendo produzidas descrições e interpretações insuficientes e circulares, equivocadas e ideológicas e que estão ganhando espaço onde o senso comum não é criticado pela reflexão acadêmica. Essa situação evidencia as lacunas da pesquisa educacional no que tange às relações de gênero no Brasil. Isso não quer dizer de forma alguma que não houve avanços.

Nos estudos bibliográficos que realizei pude entrar em contato com diversas pesquisas sobre educação e gênero²⁸, algumas denunciando discriminação e estereótipos de gênero nos livros didáticos, conteúdos e relações escolares, outras discutindo questões sobre identidade e trabalho docente, feminização do magistério, o fazer docente nas séries iniciais, educação infantil, fracasso escolar, o gênero na legislação educacional brasileira, entre outros. Apesar do leque de temas disponíveis, a quantidade de trabalhos é escassa, muitos deles apenas apresentam formas de atuar na sala de aula para uma educação menos sexista. Poucos descrevem mecanismos da organização escolar em seus diferentes tempos e que mostrassem de que forma aparecem os estereótipos, as discriminações ou mesmo que descrevessem contradições e resistências quanto aos estereótipos de gênero. As discussões teóricas são profícuas, mas faltam dados empíricos de observações sistemáticas.

²⁸ Ver bibliografia analisada ao final da dissertação.

Se o campo da Educação não ignora a existência de um debate sobre gênero na academia, a produção discente pós-graduada em seu conjunto não mostra indícios de conformar um campo de conhecimentos estabelecidos na disciplina. Considera-se, menciona-se, refere-se à questão mulher/relações de gênero, mas a perspectiva de análise, por sua generalidade, pouco tem contribuído para compreender dilemas da Educação brasileira. (Rosemberg, 2002, p.203)

Ainda existem muitas questões a serem investigadas e a pesquisa educacional, hoje, pode nos ajudar a responder a essas indagações. Porém, ainda são raros estudos que envolvem gênero e educação com crianças de 7 a 10 anos no Brasil e, entre eles, há uma ênfase na reprodução em detrimento da busca de indícios de comportamentos de oposição ou de mecanismos de resistência. No final da década de 1990, houve aumento nas pesquisas sobre gênero, mas ainda existem lacunas na área educacional, principalmente no ensino fundamental e pré-escolar (Cruz, 2004, p.45).

Marília Carvalho (1999), em estudo sobre o trabalho docente nas séries iniciais, alertou-nos sobre a necessidade de trabalhos que levem em consideração a interação entre as crianças e destas com os adultos na escola, considerando a existência de

pouco conhecimento sistemático sobre as formas como as escolas brasileiras atuam na manutenção, produção ou alteração de desigualdades de gênero [...] incluindo tanto a atuação deliberada de educadores e educadoras quanto as interações assistemáticas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças no interior das escolas, na definição de currículos e conteúdos escolares, etc.

Ao trazer para o centro da discussão sobre gênero e educação as relações entre adultos/as e crianças e entre as próprias crianças nos diferentes tempos escolares, penso que esta dissertação pode contribuir para o debate de questões relevantes acerca da forma como estereótipos de gênero se reproduzem no uso social desses tempos e também de que forma aparecem conflitos, oposições e resistência. Conhecer os mecanismos implicados na dinâmica manutenção-produção-alteração de desigualdades na escola e quanto ao gênero nos ajuda a refletir sobre intervenções possíveis e desejáveis no contexto escolar visando em última instância uma educação mais justa e democrática.

Na política educacional, é de fundamental importância o compromisso com a busca da igualdade de oportunidades a todas as pessoas, com respeito a suas diferenças, mesmo que essas sejam construídas e legitimadas de tal forma que apareçam como naturais, como é o caso das diferenças entre os sexos transformadas em desigualdades

de gênero. Mesmo havendo hoje um debate sobre gênero na educação e um debate mais amplo sobre desigualdades de gênero na organização da sociedade como um todo, muitas pesquisas parecem ignorar que as relações sociais nas práticas escolares estão contribuindo para a construção desse quadro geral e, ainda mais, parecem ignorar que essas relações macro-estruturais podem estar influenciando as relações intra-escolares numa óvia de mão dupla: tanto as relações escolares podem reproduzir desigualdades macro-sociais quanto podem transformar relações desiguais por meio da interação dinâmica entre as pessoas.

É fato que a escola não é somente mera reprodutora de desigualdades. Já demonstrei nesta pesquisa como sentidos e significados de gênero entre as crianças são múltiplos, flutuantes e a forma como aparecem depende muito mais do contexto do que de uma natureza feminina ou masculina. É nas relações entre essas crianças com as pessoas adultas na escola que os estereótipos de gênero aparecem de forma mais incisiva, embora sutil e quase que imperceptível, mesmo (ou principalmente) para as pessoas que os apresentam.

As relações com a professora Teresa

Os tempos das aulas da professora Teresa eram tempos previsíveis, assim como toda a organização dos tempos escolares. Ela raramente desenvolvia atividades que não fossem usar o livro didático²⁹, escrever na lousa, distribuir folhas avulsas. Demonstrava muita preocupação com as dificuldades das crianças quanto à aprendizagem, com as conversas fora de hora, as faltas, a indisciplina, marcando uma forma de dever fazer escolar condizente com as idéias de racionalização do ensino do século XIX e início do século XX e entendidas como a organização da vida por meio da divisão e da coordenação das atividades fundamentada em um estudo exato das relações das pessoas entre si, com suas ferramentas e seu ambiente, objetivando alcançar maior eficácia e produtividade. Essa visão explica o uso que hoje se tornou natural do tempo na escola (Hernández, 2004). Essa visão talvez explique as atitudes da professora, sempre preocupada em manter a ordem e a disciplina, embora dificilmente conseguisse, o que demonstra a inoperância das escolas quanto a questões como trabalhar com as

²⁹ Apesar da questão dos estereótipos de gênero nos livros didáticos parecer o problema resolvido ou o questão ultrapassada, as políticas públicas para formulação e compra de livros didáticos que partem do governo federal não têm, até o presente momento da história da educação brasileira, colaborado para a eliminação de desigualdades. As desigualdades nos livros didáticos são mais uma expressão de um sistema educativo que conta com mecanismos de construção de imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e o feminino (Aued, 2004, p.182).

diferenças, respeitar as individualidades e o ritmo próprio das crianças, entre outros fatores que ó embora sedutores do ponto de vista da análise da educação pública ó não são temas deste trabalho.

A professora Teresa evitava qualquer tipo de trabalho em grupo alegando sempre que as crianças faziam muita bagunça e muito barulho quando estavam juntas. Quando um/a aluno/a esquecia o livro ou o dicionário ó o que poderia ser resolvido se ele/a sentasse junto a outro colega ó, a professora dizia para a criança fazer o trabalho depois ou acompanhar a aula sem livro mesmo. Foi ela que escolheu os lugares em que cada aluno/a iria sentar na classe e o panorama era de separação entre meninas e meninos.

Em contrapartida, a professora Teresa procurava trabalhar com textos que falassem sobre a importância do respeito aos outros, sobre cooperação, auto-estima, bondade, amizade. Ela considerava que os/as alunos/as dessa classe precisavam de textos que os ajudassem a melhorar o comportamento e a forma de relacionar-se. Porém, assim como havia de sua parte essa preocupação com o respeito e a tolerância, parecia haver um desconhecimento das raízes que geravam os conflitos entre as crianças. As brigas e a indisciplina naquela sala refletiam uma õpresença ausenteõ de desigualdades e discriminações. Por que presença ausente? Porque existiam conflitos com fortes conteúdos de discriminação que geravam desigualdades entre as crianças ó como discutido no capítulo dois ó, mas que não eram percebidos pela professora em alguns momentos; e em outros eram percebidos, mas ignorados. Isso fazia parecer ausente o que estava presente. A falta de problematização e discussão dos conflitos descaracterizava sua relevância.

Quando a professora não estava passando texto na lousa ou fazendo a chamada, costumava circular pela classe olhando os cadernos enquanto as crianças copiavam algo da lousa ou terminavam alguma atividade e geralmente dando broncas nos meninos que, segundo ela, eram mais agitados e rebeldes. Parecia não perceber as formas de interação das meninas, que também desviavam a atenção das lições. Como a agitação era mais perceptível entre os meninos ó fato avaliado pela professora como algo inerente à natureza deles³⁰ ó, o controle que ela exercia em sala de aula era maior para com eles.

A vigilância por meio das inspeções, do olhar, da circulação atenta tornou-se desde o séc. XIX um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do

³⁰ Ver também Auad (2004).

poder disciplinar. Na escola há uma especificação das formas de vigilância integradas à relação pedagógica. A distribuição das tarefas, dos papéis, das leituras, as atividades e sua fiscalização constituem peças da engrenagem do controle disciplinar em que as funções de fiscalização são quase todas duplicadas por um papel pedagógico. Uma relação de fiscalização, definida e regulada está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência (Foucault, 2004). Já sabemos que o controle escolar é naturalizado como fazendo parte da ordem das coisas e inclusive como base para uma racionalização desejada. A discussão que eu coloco é que o controle na escola de Carlos Drummond tem um gênero e um sexo: ambos são masculinos.

No âmbito do gênero, de acordo com uma visão dual e desigual de seus significados em nossa sociedade, avalio o controle escolar como masculino, considerando que a masculinidade hegemônica e mais valorizada é aquela relacionada a características como eficiência, racionalidade, eficácia. E quanto ao sexo? Também é masculino, pois esse controle incidia, na escola pesquisada, de forma mais exacerbada sobre os meninos, embora eu admita que de forma muito sutil existe um controle exercido sobre todas as pessoas na escola, principalmente na fabricação de corpos escolarizados.

Uma reclamação constante da professora na relação com as crianças, além do comportamento, era que elas nunca traziam a lição de casa. Quando pedi para distribuir os questionários para as mães e os pais das crianças, ela disse que tinha certeza de que eu teria dificuldade para recebê-los de volta. Realmente, voltaram apenas 16 de um total de 45 questionários; precisei distribuir novamente para conseguir uma maior quantidade e, ainda assim, poucos retornaram. Com a lição não era diferente, a professora até evitava dar lição de casa, segundo ela, *para não passar nervoso*. Quando perguntava a ela o que achava, ela dizia que era falta de acompanhamento dos pais, dificuldades em casa, muitos problemas; como as meninas eram um pouco mais assíduas com as lições, a professora avaliava que elas se adaptavam melhor às tarefas escolares. Reclamava também das muitas faltas de alunas e alunos e diversas vezes afirmou que a causa era, em última instância, a desestruturação das famílias. Dizia que os meninos e as meninas não faziam nada o dia inteiro e a maioria ficava na rua ó avaliação que considero

reveladora de preconceito de classe e de desconhecimento do uso social de outros tempos que não os escolares por essas crianças³¹.

A professora me contou algumas coisas sobre as crianças: que ficou sabendo por meio de outras crianças que um de seus alunos estava viciado em fliperama; que o Bruno sumiu de casa por umas duas semanas e nem a família sabia onde ele estava e ela ficara sabendo que andava com traficantes; que uma menina cabulava aula para namorar. Pude em uma outra oportunidade e na entrevista e conversar com o Bruno sobre esse episódio. O aluno disse que foi para a casa de sua tia em um outro bairro e ficou lá por dez dias, sumiu da escola por uns dias. Segundo o aluno, ele só avisou a mãe dois dias depois (e ela estava desesperada) e que na casa de sua tia, a prima lhe ensinava as lições. Essa história reitera o que disse anteriormente: que a professora não conhecia a fundo a realidade e a vivência dessas crianças fora da escola e que, algumas vezes, imaginava razões para as ausências de acordo com a construção que ela tinha com referência à classe e ao sexo das crianças. Dessa forma, ela acreditava que as meninas e os meninos não faziam nada nos tempos que estavam fora da escola, que as famílias eram desestruturadas³², que os meninos eram mais agitados e andavam com más companhias e que as meninas se adaptavam melhor à escola apesar das dificuldades advindas da situação econômica.

Muitas vezes a professora falava sobre a situação familiar dessas crianças na frente delas e isso as constrangia, influenciando negativamente na construção da imagem que elas tinham de si mesmas. Geralmente elas demonstravam dificuldade em reconhecer qualidades e ressaltavam defeitos tanto em si quanto nos/as colegas. Em uma aula em que a professora pediu para que eles/as escolhessem uma qualidade e um defeito (cada um/a tinha que falar os seus), foi a maior dificuldade para que eles/as destacassem as qualidades. A atividade acabou virando uma provocação, com cada um/a fazendo questão de falar sobre os defeitos dos/as colegas. A professora precisou chamar a atenção diversas vezes. Duas meninas recusaram fazer a atividade e Pablo abaixou a cabeça e ficou chorando. O conteúdo dessas provocações era sempre relacionado às hierarquias entre as crianças relacionadas a questões de classe, etnia/raça, gênero e idade. Hierarquizações essas que eram de alguma forma incentivadas de forma sutil em diversas situações escolares, como a explicitação de estereótipos com relação à estrutura familiar das crianças. Como se pode perceber, a professora Teresa tinha

³¹ Essa questão será discutida no capítulo 4 desta dissertação.

³² O modelo de família ideal com o qual a professora trabalhava era a família nuclear patriarcal.

dificuldade em trabalhar com a diversidade entre as crianças, os conflitos gerados por meio das diferenças, que, transformadas em desigualdades, eram um freqüente motivo de conflitos.

Apesar de todo o discurso da Secretaria Municipal de Educação estar pautado na questão do trabalho com a diversidade, com a valorização da comunidade, com a preocupação em construir um conhecimento com as crianças e não simplesmente reproduzir determinados conteúdos sem transformá-los junto com elas em significados e apesar da grande vontade de acertar que essa professora tinha ó valorizando questões como o respeito, por exemplo ó, ela não conseguia perceber que a organização fragmentada dos tempos na escola, o controle exacerbado pautado muitas vezes em idéias naturalizadas construídas em outros tempos, a visão que a escola como um todo tinha sobre a comunidade local e mesmo muitas de suas atitudes, como separar as crianças na sala de aula e evitar trabalhos em grupo, eram causadoras de conflitos. Aquilo que a professora mais negava ó quando, por exemplo, fingia que não via brigas, discussões ó era onde estava o que ela provavelmente poderia utilizar como meio para trabalhar questões de respeito. Isso demonstra que não bastam as boas intenções dos documentos oficiais, como os distribuídos pela SME para as escolas. É necessário investir mais em políticas públicas de formação continuada de professoras e professores.

Muitas vezes até as próprias crianças reproduziam o preconceito entre elas. Exemplo: a professora, junto com os/as alunos/as, estava me contando que havia levado a classe para conhecer o centro velho de São Paulo. Relatou que viram lá no centro umas três crianças do bairro cheirando cola. Paula, que era amiga dessas crianças, comentou: *õA mãe nem liga que eles usam drogasõ*. Bruno completou: *õFumam maconha, cheiram cola, coca, pedra...õ* E aí a professora pediu para que Bruno ficasse quieto, sem fazer nenhuma intervenção ou propor alguma discussão a respeito do preconceito que havia nessas falas.

Os estereótipos a respeito da vida das crianças eram evocados nas falas das pessoas adultas que conviviam com elas e também apareciam com um tom de justificativa para as dificuldades de aprendizagem das mesmas, como se o problema de aprendizagem dessas crianças fosse algo externo à escola ou fosse o resultado das características da comunidade atendida pela escola. Muitas foram as vezes em que a professora me procurou na classe para contar-me sobre a vida dessas meninas e meninos, suas dificuldades familiares, e fazia isso na frente das crianças, embora

algumas vezes falando baixinho para que elas não percebessem. Um dia, quando as crianças escreviam uma redação, ela dirigiu-se até mim e começou a falar:

*Eu preciso te contar umas coisas do Bruno (fazendo cara de desconfiada, olhando para os lados e falando baixinho). O Bruno sumiu uns dias antes do recesso, **ele estava com traficantes**³³. E depois, veio pra escola terrível, furou uma menina com um compasso. O David estava terrível, tive que trocar ele de classe e veio um outro pra cá que também é terrível, mas tem medo de mim ainda. Pra ajudar, no mesmo dia que o Bruno furou a menina, **a polícia veio até a classe procurar o Rogério que estava jurado de morte. O que é que a gente pode fazer?** (Ela estava preocupada, falando baixinho para que as crianças não ouvissem). **A Tatiana tem parente no PCC. A mãe dela está presa e tem filho na penitenciária. Olha o jeito dela, ela está terrível!** (Dia 12 de setembro de 2003)*

Há alguns pontos que precisam ser considerados na situação acima. O primeiro diz respeito à relação com a polícia, que naquela comunidade representava um poder tão grande que invadia a classe passando por cima da autoridade dos professores e do direito à privacidade daquele espaço. A professora relatou que não sabia que o policial iria entrar para levar o menino; ele simplesmente pediu licença, entrou e o levou. Um segundo ponto diz respeito a uma espécie de órfecia a respeito das crianças: a frase *O que é que a gente pode fazer?* ilustra bem isso, como se realmente não houvesse nada a fazer, como se o ódestino das crianças já estivesse dado. E um terceiro ponto diz respeito à relação entre a professora Teresa e as crianças. Ao contar que ótrocou o David com um menino de outra sala que também óera terrível, mas ainda tinha ómedo dela, percebe-se que a professora não sabia realmente lidar com o não previsto, com a indisciplina, com aquilo que fugia à regra, ela simplesmente retirava o problema da sala; e isso, decididamente, não resolvia o problema. Outro fator relevante: ela baseava sua autoridade no medo que inspirava ao aluno. A troca entre as crianças demonstrava o despreparo no tratamento dos conflitos e também uma forma de demonstrar poder.

Em uma ocasião, perguntei à professora se a agressividade que eu percebia na forma de expressão em algumas crianças do quarto ano A aparecia também em outras classes. Ela respondeu: *O problema dessas crianças é a falta de estrutura das famílias. O Márcio, por exemplo, tem um irmão drogado, a mãe não fala sobre isso, ficou sabendo por outras pessoas.*

³³ Grifos meus.

Eu me perguntava sempre o que fazia com que a professora Teresa evitasse conversas sobre drogas, tráfico, violência, assuntos esses que surgiam em sala de aula, e por outro lado procurasse rezar com as crianças, trabalhar com textos sobre cooperação e amizade. Acredito que ela não sabia lidar com essas situações, era uma realidade diferente da dela, e isso ficou explícito numa conversa em que eu disse que a situação do irmão do Márcio ó que ela contou ser drogado ó deveria ser algo difícil para os familiares e para a mãe do menino e ela respondeu: *õPra ela isso é normal, cotidiano. Para nós que não é normal, para essas crianças e famílias é*³⁴. *Aqui tem uma menina que a mãe é louca, agrediu as crianças e o pai teve que fugir com elas. Aquele ali [apontando para o aluno], o pai e o irmão estão presos. O problema dessas crianças decorre da estrutura precária das famílias. Você vê, as meninas têm menos conseqüências do que os meninos porque elas são mais calmasõ.*

Aqui se percebe uma clara distinção de classe entre a professora e as crianças. Ela deixa bem claro que os valores das famílias daquelas crianças são bem diferentes dos valores dela e cria com isso uma certa hierarquização na relação, olhando-as como algo que foge à normalidade ou ao que ela acredita ser normal. Além disso, quanto a questões de gênero, ela alega que as meninas (no plural, e isso quer dizer todas as meninas) são mais calmas e por isso sofrem menos influência dos problemas das famílias. O fato de algumas meninas não demonstrarem um comportamento mais indisciplinado em sala ou entregarem mais a lição de casa do que os meninos não quer dizer necessariamente que elas se ressentam menos das situações que vivenciam fora da escola. Aliás, a professora mal tinha conhecimento do que acontecia na vida dessas meninas e meninos. E, assim, ela procurava se situar num campo de ãneutralidadeõ, sem perceber que talvez o seu silêncio contribuísse para a persistência desse quadro de fracasso na escola. Alegar que as meninas são mais calmas é cada vez mais acreditar em uma essência feminina, o que ó nesse caso ó acabava por encobrir a percepção de seus sofrimentos.

Essa di-visão do pensamento da professora em relação às diferenças entre meninas e meninos fazia com que as/os tratasse de maneiras diferentes, exercendo maior controle sobre eles que sobre elas, que eram mais sutis e discretas nas suas manifestações de oposição ó o que não quer dizer que fossem passivas ou submissas. As crianças percebiam essa diferença de tratamento: *õA professora dá mais bronca nos meninos,*

³⁴ Grifos meus.

principalmente no Brunoö(Graziela), ãA professora trata melhor as meninasö (Paula), ãA professora despreza nósö (David). É interessante analisar a fala de David, que expressa a forma como a professora vê os meninos e também coloca sua reação à atitude dela: ãTeve um passeio num sábado, aí eu disse ÷professora, deixa eu ir?ø aí ela respondeu: ÷não, vocês são tudo bagunceiroø Aí eu subi em cima da mesa, falei: ÷não vou fazer lição nenhuma tambémø Daí ela ficou nervosa, eu chutei as cadeiras e fui pra fora. Depois a professora disse ÷Diego, vai lá embaixo falar com a coordenadora e pega a autorização, vou dar uma chance para o David irø E eu disse: ÷também não quero mais nada nãoø ö. Por direito todas as crianças podem ó e devem ó ir aos passeios da escola, mas a professora Teresa julgava quem ia ou não pelo comportamento e, dessa forma, muitas vezes quem ficava de fora eram os meninos. A reação do aluno foi chutar as cadeiras, o que reforçou o conceito de bagunceiro e violento que a professora tinha dele. E ela não percebeu que o modo como o tratou consistiu em uma forma simbólica de violência e que o comportamento do aluno retratou uma atitude de oposição a isso. Como ele não detém um poder legitimado oficialmente, usa formas alternativas de lidar com o poder imposto, nem sempre consideradas ãnormaisö pela escola.

Assim, podemos perceber que a escola constrói relações de gênero e é construída por elas. O olhar adulto sobre as relações na escola parece-me que não dá conta dessa complexidade social, entendendo o gênero como bipolar e ligado ao sexo biológico, o que contribui para uma visão simplificada das relações. Nesse sentido, a escola de forma geral parece que parou no tempo, ignorando que as crianças vivem uma época de tempos, ritmos e cadências cada vez mais diversificados, o que ó considerando que falo aqui de um tempo social ó implica também significados de gênero cada vez mais diferenciados conforme o contexto e os arranjos possíveis no mesmo. Por meio de sua organização e do discurso, ela oferece (e trabalha com) uma lógica que vê de forma homogeneizada as meninas de um lado e os meninos de outro. A escola ainda não aprendeu a lidar efetivamente com a diferença entre as crianças, inclusive a diferença entre o grupo das meninas e entre o grupo dos meninos. Ela tenta encaixar todas e todos em uma visão elitista, herança dos anos em que, praticamente, era dirigida apenas à masculinidade de classe média alta ó quando a escola incorporou as meninas, estas eram vistas sob a ótica patriarcal. Hoje, ela vê os meninos pobres como aqueles que têm dificuldades de adaptação à escola, apesar da inteligência, e as meninas como passivas e

menos inteligentes, apesar da facilidade de adaptação e sucesso escolar³⁵. Utilizam ó muitas vezes ó o comportamento das crianças como forma de avaliação e exercem maior controle sobre os meninos, mais õpropensosõ ao fracasso escolar³⁶ e tendentes a uma relação mais conflituosa com a professora.

Em suma: a professora Teresa de forma geral não percebia os conflitos e hierarquizações entre as crianças como relevantes enquanto conteúdo para debates e discussões acerca das diferenças. Reclamava da agitação da sala, das brigas e dos conflitos e acreditava que textos sobre solidariedade e respeito colaborariam para a mudança desse quadro, ou seja, não conseguia perceber que a própria organização de suas aulas baseadas na linearidade e no controle gerava comportamentos de oposição das crianças. No geral, tinha uma visão preconceituosa acerca das crianças de acordo com a situação econômica das mesmas. E, dentro desse quadro, o gênero destacava-se como um elemento de avaliações, dentro de uma visão essencialista e dicotômica de seus significados. Vejamos agora como se davam as relações das crianças com as outras pessoas adultas na escola e quais os significados de gênero presentes nessas relações.

As relações com as pessoas adultas da escola

Os/as funcionários/as da escola que tinham um maior contato com as crianças usavam em suas falas estereótipos a respeito da vida das mesmas. Um dia, eu estava observando uma aula de português logo após a volta do recesso de julho quando entrou na classe o inspetor de alunos chamando o Bruno para conversar. A professora disse: *õIsso porque hoje é o primeiro dia que ele aparece na escolaõ* (a expressão dela era de reprovação), *õme aparece hoje e já está aprontandoõ*. Minutos depois, o Bruno retornou à sala e sentou em seu lugar. A professora o chamou até sua mesa para explicar-lhe a lição. Ele voltou ao seu lugar e começou a provocar outro menino: *õPara de olhar pra mim, folgado do caralhoõ*. Algum tempo depois, entrou na classe a assistente de direção, que disse: *õA próxima vez, Bruno, que você descer na minha sala, eu vou chamar a sua mãeõ*. Em seguida, ela contou a história de seu sobrinho de 18 anos que ficou paralítico porque bateu a cabeça na piscina, tentando ilustrar que como é perigoso bater nos colegas. Ao perceber que Bruno não estava olhando, ela gritou: *õEstou falando com você! Isso é sério!õ*. Uma aluna disse: *õEle disse que não vai vir*

³⁵ A esse respeito ver também Valerie Walkerdine (1995).

³⁶ Ver também Carvalho (2001), Palomino (2003), Brito (2004).

*mais pra escola!*ö. Ao ouvir isso, a assistente de direção respondeu: *õÓtimo! Vai ficar burro, vai virar um maloqueiro, marginal e vai parar na cadeia! Isso que acontece com gente desse tipo!*³⁷ö. Bruno ficou quieto, balançando os ombros como se estivesse fazendo pouco caso. Quando ela saiu, ele disse baixinho: *õGente filha da puta!*ö.

Essa cena constituiu uma humilhação pública para com o aluno, a pessoa simplesmente traçou o destino inevitável dele em sua visão simplista: gente *õdesse tipo*ö vira *marginal* e vai para a *cadeia*. Apesar de saber que pessoas das famílias de algumas das crianças estavam presas, ela falou de uma forma como se elas não fossem seres humanos, não tivessem direitos, fossem a escória da sociedade. Como essas crianças vão sentir-se bem numa escola que as exclui a todo o momento por meio inclusive da linguagem? Como esperar um comportamento mais *õcarinhoso*ö delas se comumente são tratadas dessa forma? Foucault (1987) analisa atitudes como essa, mostrando que são processos sutis, pequenas humilhações que tornam penalizáveis as frações mais tênues da conduta e dão uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: as/os outras/os alunas/os sentir-se-iam da mesma forma humilhadas/os e não reproduziriam a atitude da pessoa punida. Em uma outra situação, a professora de educação física entrou na classe para dar uma bronca nos/as alunos/as por causa do comportamento deles/as: *õEu não estou acostumada a trabalhar com esse tipo de aluno. Meus alunos são educados, carinhosos e meigos e não selvagens*³⁸ö.

Não era incomum ouvir comentários como esses entre os/as professores/as quando acontecia qualquer situação de conflito entre as crianças ou quando o assunto era sobre a avaliação da aprendizagem delas. Na verdade, esses comentários tornaram-se a forma *õoficial*ö de explicar a dificuldade de aprendizagem. Em nenhum momento ouvi na escola *õCarlos Drummond*ö conversas acerca do papel e das falhas da escola nesse processo de *õfracasso escolar*ö; pelo contrário, os problemas pareciam ser sempre externos à escola.

As próprias crianças contaram ressentidas que um dia o porteiro da escola não deixou um aluno entrar porque estava sujo. Ele disse ao menino: *õVai pra casa, toma um banho*³⁹, *troca de roupa porque está cheirando mal*ö. O menino resistiu, dizendo que não queria ir para casa, que queria estudar. O porteiro respondeu: *õSe você não for*

³⁷ Grifo meu.

³⁸ Idem.

³⁹ Todos os grifos deste parágrafo são meus.

pra casa eu chamo a diretora, porque escola é lugar de vir limpinho e não sujo. Em outras palavras: a escola não era para ele.

Essa visão negativa acabava por influenciar muitas atitudes de meninos e meninas, que internalizavam essa visão de si mesmos/as ou dos colegas, o que muitas vezes se refletia num comportamento considerado agressivo ou violento, mas que representava uma forma de oposição a essa visão estereotipada, uma resposta à forma como eram tratados/as. Os estereótipos, ou seja, os clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupos de indivíduos, cumprem o papel social de reproduzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição e suspeita. Por outro lado, a vítima do preconceito pode vir a internalizá-lo, auto-rejeitando-se e rejeitando àquele que se assemelha a ele (Silva, 2001).

A imagem do/a aluno/a ideal ainda impera nas escolas. Tenho percebido isso em minha prática como professora durante sete anos na rede pública municipal e mais ainda como coordenadora pedagógica há pouco mais de um ano. Essa imagem, construída a partir da herança de uma escola elitista, feita para poucos, é pautada nos valores da família de classe média, que ó como dizem as professoras ó era mais õpresenteö na vida dos filhos, ensinando õvaloresö e dando õeducaçãoö. Como as crianças do õCarlos Drummondö não se encaixavam nesses padrões, freqüentemente eram vistas como resultado inevitável da pobreza e de uma família desestruturada e, portanto, pouco havia a se fazer. Dessa forma, a escola age produzindo diferenças, distinções e desigualdades. Hoje ela dá acesso a todos, mas desenvolve mecanismos de avaliação informais que classificam, ordenam e hierarquizam. Por formas muitas vezes sutis ó falas, olhares, gestos ó seus representantes avaliam e colocam cada um no seu õlugarö, distinguindo (e hierarquizando) crianças de adultos, negros de brancos, pobres de ricos, meninas de meninos:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos ó tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns ó mas não todos ó ela foi,

lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, garantir o e também produzir o as diferenças entre os sujeitos. É necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos. (Louro, 1997, p.57)

Na escola de Carlos Drummond, os efeitos dessas distinções e hierarquizações eram o que professores/as e funcionários/as denominavam como agressividade e violência. Mas eram as formas que as crianças encontravam para externar as humilhações às quais estavam sendo frequentemente submetidas. Precisamos estar atentas/os enquanto pesquisadoras/es para sermos capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar (Louro, 1997).

Sabe-se que hoje a escola brasileira proporciona igualdade entre os sexos no que tange ao acesso à educação. No entanto, o sucesso das meninas no sistema escolar não garante o mesmo sucesso nas carreiras profissionais no que diz respeito a iguais salários, condições econômicas, status. Vivemos em uma sociedade que sofre ainda as influências de uma estrutura patriarcal que proporcionou maior poder aos homens e às características associadas a eles, enquanto às mulheres foram negados vários direitos durante muito tempo, inclusive o de frequentar a escola. Apesar do grande avanço conseguido por meio das conquistas do movimento feminista, movimentos de mulheres, das discussões da categoria gênero como relacional, uma visão dualista e hierárquica ainda insiste em proliferar por meio de mecanismos de poder ora explícitos, ora quase imperceptíveis.

Esses aspectos quase imperceptíveis podem estar disfarçados em gestos, atitudes e falas em nossas mais variadas relações. Na escola pesquisada é apesar do discurso humanista da coordenaria de educação e do respeito à diversidade presente nas falas de funcionárias/os da escola que os episódios em que se manifestavam estereótipos de gênero eram frequentes, demonstrando uma visão determinista do gênero e, conseqüentemente, a reprodução desses estereótipos. Segundo Apple (2001), devemos estar atentas/os para as políticas públicas e reformas educacionais que propõem um descentramento das narrativas dominantes em favor de uma narrativa multicultural que nos une a todos, criando um indefinido/vago nós. Segundo o autor, tais discursos, embora tenham vários elementos que soam progressistas, demonstram como as narrativas hegemônicas

apagam da memória histórica questões específicas de diferença e de opressão de uma forma muito criativa. Para ilustrar, Michael Apple relata:

Muitos livros-texto em nossas escolas constroem a história dos Estados Unidos como a história dos ãimigrantesö. Somos todos imigrantes, desde os originais povos americanos nativos (índios) que supostamente atravessaram o Estreito de Behring às pessoas que vieram mais recentemente da Europa, Ásia, África e América Latina. Por certo, o somos. Mas uma história deste tipo interpreta de forma equivocada as diferentes condições em que isso ocorreu. Alguns ãimigrantesö vieram acorrentados, foram escravizados, e enfrentam séculos de repressão e de apartheid obrigatório patrocinado pelo Estado. Outros foram condenados à morte ou ao enclausuramento forçado em razão das políticas oficiais. E existem enormes diferenças entre a criação de um ãnósö (artificial) e da destruição da experiência e da memória históricas. (Apple, 2001, p.64)

O autor em questão está falando da realidade norte-americana, mas podemos sem o menor problema utilizar esse exemplo para refletir sobre os discursos atuais nas redes educacionais oficiais que exacerbam como nunca a maravilha que é a diversidade, falam de um país multicultural, afro-descendente, da mistura de raças, das conquistas das mulheres. Esse discurso introduz o debate acerca das questões de gênero e diz que a escola é para todos. Mas o que tenho visto é algo parecido com o que Apple descreve: descrevem-se de forma romântica as características de cada um, clama-se pela convivência rica da troca de experiência entre os ãdiferentesö, mas pouco ou nada é dito sobre os anos de opressão a que se submeteram e ainda se submetem muitos negros, pobres, homossexuais, crianças, mulheres, entre outros. Pouco se discute inclusive sobre a luta diária de cada grupo citado, de suas conquistas. Isso faz com que esse discurso democrático e progressista pouco ou nada contribua para superar a desigualdade que conhecemos hoje. De modo que discuto agora ó embora admita a existência de oposições e resistências no uso social dos tempos escolares ó como aparecem na escola estereótipos de gênero na relação com as pessoas adultas.

Estereótipos de gênero nas falas adultas

ãAs professoras todas medrosas e as meninas também (...) mas aí veio o Bruno todo corajoso...ö

A escola brasileira tem como um de seus princípios, hoje, a co-educação. Meninos e meninas, ao contrário de alguns anos atrás, freqüentam a escola juntos, utilizam a mesma sala de aula e convivem em ambientes comuns nos diversos tempos escolares,

ouvem as mesmas falas, usam o mesmo livro didático, são ensinados/as pelos/as mesmos/as professores/as. O que é um avanço do ponto de vista do acesso à escolarização, embora tantas crianças estejam ainda fora da escola por motivos diversos. Mas, se considerarmos co-educação como um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, refletindo pedagogicamente sobre elas de maneira a questionar e reconstruir as idéias sobre o masculino e o feminino (Auad, 2004), a escola que temos hoje está longe de garantir uma educação realmente igualitária para meninos e meninas. As meninas foram incluídas em uma escola caracterizada por um pensamento androcêntrico que não é e nunca foi neutro e cujos modelos apresentados são masculinos, embora haja a retórica de que as meninas adaptam-se com maior facilidade à escola, pois esta exige dedicação e submissão às regras ó características associadas ao que é considerado feminino.

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente essa metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massa, detém o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência. (Moreno, 1999, p.23)

As representações do que é masculino e feminino aparecem geralmente de forma binária, rígida e fixa. Separam-se os sexos por categorias excludentes. As diferenças entre homens e mulheres são apresentadas de maneira hierárquica, extremamente rígida. E, dentro dessa hierarquia, tudo o que está relacionado ao masculino é mais valorizado, conferindo um poder maior aos homens. Essa relação hierárquica é explicada de maneiras diversas. A mais aceita em nossa sociedade é aquela mais ligada às características biológicas: a mulher, por reproduzir e gerar vida, está intrinsecamente ligada à vida privada, aos serviços domésticos, aos cuidados com os filhos, à sensibilidade, ao equilíbrio; ela é maternal e deve servir aos filhos, ao marido. Aos homens é atribuída a tarefa de provedor, e tudo o que está relacionado a ele diz respeito à vida pública e a características como valentia, dinamismo, responsabilidade, seriedade, coragem, criatividade.

Esse conjunto de características, que passou por um processo de naturalização por parte das pessoas que detêm o poder, é transformado em estereótipo ó visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou de um grupo, que constrói uma idéia

negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão ou a desigualdade. Os estereótipos cegam os indivíduos para as múltiplas diferenças entre membros de qualquer grupo constituído por raça/etnia, idade, sexo, classe social, gerando os preconceitos, que se constituem em juízo prévio, em uma ausência de real conhecimento do outro (Silva, 2001).

Pierre Bourdieu, sociólogo francês, observando a constante desigualdade de gênero entre homens e mulheres em diferentes sociedades, escreveu um texto denominado *“A dominação masculina”*, onde constata que a bipolaridade entre os sexos e seu essencialismo constituem uma desigualdade/dominação arbitrárias, mas que ganham espaço num mundo de oposições homólogas que partem de um sistema de visão e di-visão do mundo. A *“dominação masculina”* está nas práticas, nos discursos, nos rituais, objetivando o que o autor denomina de *“violência simbólica”*, que se manifesta no reconhecimento que o próprio dominado concede ao dominante porque, para pensar-se, dispõe de instrumentos que tem em comum com ele. Dessa forma, o efeito da dominação simbólica se exerce na obscuridade dos esquemas práticos onde está inscrita a relação de dominação e contribui para a extensão da visão androcêntrica do mundo. Segundo o autor, o sexismo é um essencialismo que visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica e encontra fundamento aparente na natureza do corpo, invertendo as relações entre as causas e os efeitos, fazendo com que uma construção social apareça na forma de uma justificativa biológica, natural e arbitrária. O autor aponta como questão principal para pesquisadoras(es) *“demonstrar os processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural”* (Bourdieu, 2002, p.8).

Essa visão dual e desigual baseada em estereótipos apareceu algumas vezes nas falas da professora Teresa em diferentes situações em sala de aula:

Situação 1:

*Ao final de um texto cujo assunto eram valores como bondade, etc., a professora falou sobre comportamento e respeito, citando o texto. **E deu o exemplo da Francielen, dizendo que ela é boazinha, calma e boa para a professora**⁴⁰. Um aluno disse: Também, ela é muda! (Dia 10 de março de 2003)*

Situação 2:

A aluna Sandra estava andando pela classe com um papel escrito e um coração vermelho. A professora tomou o papel, rasgou e a

⁴⁰ Todos os grifos são meus.

*mandou para o seu lugar. Chamou a atenção da Paloma que estava falando demais e disse: **õEstão vendo, meninas, por isso que vocês não aprendem matemática! Só sabem tagarelar! Assim, sairão daqui sem saber continha de mais!** (Dia 07 de outubro de 2003)*

Situação 3:

*A professora começa a contar uma história. A classe estava silenciosa, ouvindo. Quando terminou de ler, ela começou a apagar a lousa para passar o texto. O Luís estava jogando papel nos outros. A professora disse: **õLuís, pára! Quer sair da sala? Você é um homem, se comporte como tal!** (Dia 31 de março de 2003)*

Situação 4:

(A professora tentava explicar oralmente algumas regras de pontuação, mas a classe estava dispersa).

Professora: Aline, senta bonitinho! [a aluna estava sentada com as pernas abertas].

Aline: Ah, professora, tá bom assim!

*Professora: **Senta direitinho! Isso não é modo de uma menina sentar!***

Alunos (em coro): AAAHHHH!

Aluno: Solta a franga, DJ! (Dia 21 de março de 2003)

Situação 5:

*A professora começou a aula com a oração. Depois, ela contou-me (e para a classe toda) sobre uma experiência que a classe teve, a fim de elogiar o Bruno. Ela disse: **õVou contar para a Edna. Edna, nós fomos passear pelas ruas do bairro, aí vimos um cachorro com uma faixa amarrada tão forte no pescoço que estava quase morrendo. O cachorro seguia a gente, mas ninguém teve coragem de mexer com ele. As professoras todas medrosas e as meninas também, nem chegaram perto. Mas aí o Bruno, todo corajoso, tirou a faixa do cachorro. Precisava ver a coragem dele, todo mundo elogiouõ [o Bruno se encheu todo e deu um sorriso sarcástico].** (Dia 19 de setembro de 2003)*

Na primeira situação descrita acima, a professora Teresa associa a aluna a características como õboazinha, calma, boaõ e ainda tenta demonstrar em sua fala que essas são características ideais para todos/as os/as alunos/as. Em nossa sociedade, essas características, associadas ao feminino, fazem parte de um dos modelos de comportamento, o que reforça a idéia de que a forma como a escola está organizada não favorece os meninos, o que pode ser utilizado inclusive como justificativa a tendências conservadoras que tentam um movimento de retorno às escolas separadas. Comportamentos que deveriam ser discutidos no grupo, como o caso do menino que

estava jogando papel nos outros, são vistos como inadequados para um homem, assim como não sentar-se corretamente não é adequado para uma menina.

A situação da menina que conversava também segue esse padrão: além de a professora chamar a atenção pela conversa (questão que deveria ser tratada no grupo também), ela ainda reforça o estereótipo de que as meninas têm naturalmente uma tendência a ir mal em matemática. A afirmação da professora vai de encontro à realidade das crianças do quarto ano A que, em sua maioria, menino ou menina, alegaram preferir matemática a outras matérias, até porque em geral tinham muita dificuldade na aquisição da língua escrita, como se pode perceber nesta fala de Rogério: *õA maioria da classe gosta de matemática. A matemática foi a primeira coisa que aprendi mais fácilõ.*

No relato da professora sobre o passeio pelas ruas do bairro, sua fala reforça estereótipos quanto a meninos corajosos e meninas medrosas, o que caracteriza uma visão dicotômica e hierárquica entre meninos e meninas, pautada em um conceito de gênero conservador e determinista. É muito relevante a questão de estarmos atentas/os para falas, gestos e atitudes, pois, como se pode perceber, essa fala da professora ó pessoa adulta que no contexto escolar representa uma autoridade sobre as crianças ó com certeza contribui para a construção da imagem do que é ser menino ou menina. Características como coragem ou medo deveriam ser discutidas como sentimentos humanos passíveis de aparecer em qualquer pessoa, independentemente de seu sexo.

Nas aulas em sala de leitura ouvi também algumas falas que demonstravam uma visão estereotipada de masculino e feminino, de como devem ser e agir meninos e meninas. Particpei de uma aula que acredito marcante como exemplo e que transcrevo abaixo. Nela os estereótipos apareceram em intersecção com outras categorias, como classe, etnia/raça e religião, como se pode conferir:

A professora Raquel (orientadora de sala de leitura) iniciou sua aula dizendo que hoje era õhora do contoõ. Mostrou às crianças um livro sem texto e sem imagens, um livro só com cores. Disse que a cada dia contaria uma história em seqüência e que as cores daquelas páginas representariam temas a ser desenvolvidos em cada aula. E começou perguntando às crianças que cores seriam aquelas. A primeira cor, as crianças responderam em coro: cor de pele! A professora disse que não, que aquela cor tinha nome e aí entraram em consenso dizendo que era bege. Ela corrigiu dizendo que era dourado. Aí passou a explicar o que cada cor representava. Segundo a professora, o dourado representa o céu, representa Jesus. Ela ia passando as cores, perguntando seus nomes e explicando o significado

*de cada uma. Em seguida veio a cor preta e a professora explicou que a cor preta representa o pecado, a escuridão, a maldade⁴¹. O vermelho, o sangue de Jesus; o branco representa a paz, a ressurreição; o verde, o crescimento. Como o dourado representa Jesus e era a primeira cor da seqüência, então aquele dia a história seria sobre Jesus. (...) Ela trocou de livro e pegou um outro com ilustrações. Virou algumas páginas e mostrou várias figuras dizendo que elas representavam o que não existe no céu. Disse que no céu não existe sol nem lua; como Jesus é a luz do mundo e mora no céu, lá não precisamos nem de sol nem de lua. E foi perguntando às crianças que figuras eram aquelas que estavam vendo. A figura seguinte era um vidrinho de remédio. Ela explicou que no céu não precisaremos tomar remédio, pois Jesus cura. Outra figura mostrava duas crianças chorando (as crianças eram brancas). A professora explicou que no céu não haverá crianças chorando. Depois apareceu a figura de uma vela. Ela explicou que no céu não precisaremos de velas. Depois vinha a imagem de um túmulo. Ela disse que no céu não há cemitério porque lá ninguém morre. (...) Aí a professora mostrou a figura de um coração preto e perguntou: òO que isso representa?ö E ela mesma respondeu: òO mal, o pecado. **A cor preta representa coisas ruins.** No céu não existirá issoö. (...) Ela continua dizendo que na bíblia estão escritos os nomes de todas as pessoas que entrarão no céu. Ela questionou: òSerá que os nomes de vocês estão lá? Só vai entrar no céu quem acreditar em Jesus, meninas boazinhas e meninos sérios que acreditem em Jesusö. (...) Continuando, disse: òNão importa onde você mora aqui. Lá no céu você morará em uma mansão, não em uma casinha simples. E ainda tem a vantagem de ser para sempreö. (Dia 21 de março de 2003)*

Essa aula causou-me revolta pelo fato de que o modelo apresentado a essas crianças era completamente o inverso daquilo que pode ser considerado como constituinte de suas identidades. Primeiro porque as crianças do quarto ano A eram negras em sua maioria; segundo porque todas eram pobres e moravam em ôcasinhas simplesö, apresentadas como ruins na fala da professora; terceiro porque colocava como modelos uma idéia de menina boazinha e de menino sério, associando essas características diretamente a cada um dos sexos. Dessa forma a escola acaba por reproduzir a estrutura de poder e dominação presentes em nossa sociedade, onde o paradigma dominante de identidade ideal é homem, branco, classe média urbana e cristão. Tudo o que é diferente desse modelo é considerado inferior dentro de uma estrutura de hierarquização. Essas são relações complexas e que merecem atenção ao pensarmos qualquer tipo de relação na escola. Segundo Apple (2001, p.30), precisamos ôencarar a escolaridade relacionalmente e vê-la como algo conectado ó

⁴¹ Todos os grifos são meus.

fundamentalmente ó às relações de dominação e exploração (e às lutas contra ela) da sociedade mais ampla.

É fundamental ó a meu ver ó observar como a escola transmite essas relações de dominação, a fim de que possamos trazê-las para o centro das discussões na área educacional visando a erradicação de cenas como a descrita acima ó em que, se cruzarmos todos os estereótipos enunciados, teremos: só entram no céu crianças brancas não pobres, meninas boazinhas e meninos sérios que acreditem em Jesus. Independentemente da religião de cada pessoa, o fato é que a escola é laica. A questão da etnia/raça apareceu reiterando a supremacia branca de forma sutil, o que a meu ver é muito pior, pois as pessoas discriminadas dificilmente conseguem se defender. Essa situação onde classe, raça e gênero interagem de maneira complexa pode ser denominada õtriagem educacionalõ operando na escola, que ocorre devido a um conjunto sobredeterminado de relações históricas e a um complexo de micropolíticas relacionadas com recursos e poder, no interior da escola e entre a escola e o Estado, local e nacional, bem como às dinâmicas de poder presentes na sociedade mais ampla (Apple, 2001).

Nas aulas dirigidas de educação física, as crianças do quarto ano A eram geralmente colocadas em brincadeiras separadas por sexo. Quando perguntei a razão disso à professora, ela respondeu que há grupos em que a separação é necessária para evitar problemas.

No caso dessa sala é bem o estereótipo de masculino e feminino⁴². A professora disse que os meninos são extremamente agressivos e as meninas qualquer coisinha choram, reclamam. Então é melhor evitar que fiquem juntos, ainda mais na educação física, em que eles/as estão mais propensos/as a machucar-se. (Dia 26 de maio de 2003)

Essa professora evitava que meninos e meninas brincassem juntos e isso é confirmado em sua fala. Ela conseguia detectar um fato ó o estereótipo do masculino e do feminino ó mas não intervinha, não entendia isso como algo que deveria ser trabalhado ou colocado em discussão para melhorar inclusive a relação entre os meninos e as meninas. É a õpresença ausenteõ do gênero nas relações escolares. Essa mesma professora, que por vezes os/as chamava de õselvagensõ nas aulas dirigidas, costumava excluir de sua aula um grupo de meninos e duas meninas. Na primeira vez em que presenciei, eles/as estavam falando ao mesmo tempo que ela e, por isso, foram tirados

⁴² Grifos meus.

da aula. Em uma aula posterior, os meninos reclamaram dizendo que estavam muito chateados por terem sido excluídos (e isso foi explicitado em inúmeras conversas comigo). Passaram então a provocá-la, andando, correndo e conversando durante sua aula. Ela novamente os excluiu dizendo que ficariam duas semanas sem participar das aulas livres ó as que eles mais gostavam, pois podiam brincar em grupo. Sempre que a professora excluía crianças de sua aula, a maioria eram meninos, pois o comportamento deles era o que mais se afastava de seu ideal de aluno/a.

A professora de educação física entrou na classe e começou a conversar com eles/as sobre comportamento. Os alunos cujos nomes ela havia marcado na aula anterior (nove, sendo sete meninos e duas meninas) foram proibidos de fazer aula de educação física e ficaram na classe com a professora Teresa. Ela conversou com Paulo para ele não ficar chateado por não ter ido para a educação física. Ela disse que havia conversado com a professora de educação física e perguntado que possibilidades o Paulo teria se pedisse perdão, ao que ela respondeu que não adiantaria, que ela não poderia voltar atrás em sua decisão. A professora Teresa então pediu a Paulo para ter calma com a professora de educação física. Paulo ficou inconformado por ter sido excluído e disse: ãÉ a primeira vez que eu fico fora de uma aula!ö. (Dia 21 de março de 2003)

Esse aluno estava inconformado, várias vezes me disse que não era justo ele ficar fora da aula só porque estava conversando quando a professora falava. A professora Teresa não concordava com a atitude da professora de educação física, considerando que agir assim é excluir as crianças e privá-las do direito que elas têm de assistir à aula. Achava que as crianças ficavam revoltadas e acabavam virando-se contra a professora. E também que era uma injustiça, pois educação física é importante, é uma aula diferente. Não falava nada para não bater de frente com a colega (que já havia algumas vezes chamado sua atenção para o comportamento das crianças). Essa omissão da professora Teresa garantia a õpolítica da boa vizinhançaö entre ela e sua colega de trabalho, mas contribuía para a política de exclusão e controle características da escola. E demonstra a falta da de uma linha pedagógica clara, de discussões coletivas a respeito de diretrizes básicas e atitudes esperadas pelos/as educadores/as. Não havia uma estrutura de organização que proporcionasse condições efetivas à reflexão e à formação das pessoas que trabalhavam na escola, o que, por conseqüência, resultava em atitudes diferenciadas para com alunas e alunos fazendo com que as professoras/es agissem cada uma/um da forma como achasse melhor individualmente.

Os meninos que ficaram fora das (várias) aulas de educação física também eram maioria nas aulas de reforço. Quando estavam em grupo, acabavam sempre reclamando por levar bronca no recreio, nas aulas de educação física e em outros espaços da escola. Das onze crianças com dificuldades de aprendizagem e que precisaram de aulas de reforço no quarto ano A, oito eram meninos.

A questão do fracasso/sucesso escolar sob a ótica das relações de gênero tem sido objeto de análise em alguns trabalhos acadêmicos aqui e no exterior. No Brasil, destacam-se as pesquisas de Annette Abramowicz (1995), Marília Carvalho (2003, 2004) e Brito (2004). Como explicar a constatação não apenas brasileira, mas de caráter internacional, de que os meninos fracassam mais na escola? Por que eles são maioria nas aulas de reforço? Por outro lado, como explicar que as mulheres, apesar de apresentarem estatisticamente maior sucesso no ambiente escolar, ainda estejam confinadas em profissões ditas femininas, menos valorizadas e mal remuneradas ou recebendo bem menos que os homens pelo mesmo trabalho? Marília Carvalho (2004) em seu texto "Sucesso e fracasso escolar, uma questão de gênero" coloca brilhantemente que a discussão sobre esse assunto é complexa, exigente e comprometida ideologicamente. Ela aponta alguns elementos para uma reflexão inicial dizendo que as explicações para o insucesso dos meninos na escola e, conseqüentemente, maior sucesso das meninas, apontam para três tendências mais freqüentes: a primeira é atribuir o fato ao trabalho infantil, pois a maioria das crianças que desempenham esse tipo de trabalho são meninos. A autora tece uma crítica a essa visão alegando que as estatísticas acerca do trabalho infantil são precárias por ser esse muitas vezes um trabalho informal e, em parte, ilegal. Outro aspecto é quanto ao trabalho doméstico não-remunerado, que não aparece nas estatísticas de trabalho infantil e não sabemos exatamente quais as conseqüências desse trabalho para a escolarização das meninas, assim como não se sabe exatamente quais as conseqüências do trabalho remunerado para os meninos. A autora ressalta, ainda, que já se tem indicação suficiente de que a opção pelo trabalho infantil muitas vezes vem como decorrência de uma trajetória escolar já marcada pelo fracasso, dificuldades e repetências.

Uma segunda explicação para o fato é a de que as meninas seriam mais adaptadas à escola. Nesse sentido, a literatura a respeito freqüentemente coloca que os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm um comportamento que facilita o "ser aluno", o que os franceses definem como "ofício de aluno". As meninas já viriam da própria organização familiar e da socialização primária mais preparadas para

exercer esse ãofícioõ, porque teriam passividade, obediência, calma, silêncio, ordem, capricho, minúcia (Silva *et al.*, 1999 apud Carvalho, 2004). Marília Carvalho questiona esse argumento afirmando que, em suas pesquisas, o que tem encontrado, na verdade, não é esse modelo. Segundo ela, as crianças que as professoras avaliam como bons e boas alunas são, como elas mesmas definem, participativas, críticas, com certa liderança no grupo, que ajudam a fazer questionamento ó e não as crianças passivas, que repetem bem o que as professoras dizem. Não há como negar que existe esse modelo de menina mais obediente e passiva, mas não é o único, assim como também não é único o modelo de escola e de professora. Da mesma forma, nem todos os meninos são indisciplinados, inquietos e agressivos; nem todos correspondem ao pólo oposto dessa feminilidade passiva (Carvalho, 2004). Isso também apareceu em minha pesquisa, onde muitas crianças não se encaixavam no estereótipo de õmeninas comportadas e meninos agressivosõ⁴³.

Outra explicação que aparece freqüentemente em pesquisas nacionais e internacionais é a de que as meninas vão melhor na escola porque é o espaço onde elas podem escapar ao confinamento da casa, socializar-se com os meninos, o espaço que podem considerar até como um local de lazer, mais igualitário, onde seria possível ter algum tipo de igualdade de tratamento, diferentemente daquilo que ocorre na família⁴⁴. Ao lado dessas explicações estão aquelas que encaram a escola como o ponto de partida para uma possível inserção mais qualificada no mercado de trabalho, que seria mais exigente com as mulheres. Se essa explicação dá conta de uma parte da realidade, com certeza deixa a desejar, pois, ao tornar-se um estereótipo (mesmo que positivo), ele polariza e não permite uma percepção mais precisa da realidade.

Ao lado dessas explicações sobre o sucesso (relativo) das meninas na escola, a autora levanta uma questão bastante debatida entre nós professoras/es e já colocada por

⁴³ Ver capítulo 2 desta dissertação.

⁴⁴ A esse respeito ver Rosemberg e colaboradoras (1990), Enguita (1989).

mim neste trabalho: as razões do insucesso das crianças está ou no trabalho ou na família, nunca na escola. Dessa forma, explicações simplistas e deterministas sobre significados de gênero ganham espaço e acabam por reproduzir estereótipos e culpabilizar as crianças pelo insucesso escolar sem uma reflexão maior acerca da responsabilidade da escola em ensinar e procurar conhecer melhor suas alunas e alunos.

Não criamos espaço para refletir sobre qual é a parte da escola nessa conversa: no que a nossa própria atitude como educadoras, como educadores, as relações entre as crianças na sala de aula, no pátio do recreio, no que tudo isso contribui para a formação desses modelos de feminilidades e de masculinidades diversificados. (Carvalho, 2004, p.187)

Nessa mesma linha de investigação, Brito (2004), ao pesquisar sobre o fracasso sistemático de meninos no ensino fundamental, constatou que os modelos polares de sexo não são suficientes para avaliar o desempenho das crianças na escola. Baseada nos estudos de Connell, ela constatou a existência de diferentes masculinidades e feminilidades na escola estudada que tinham maior ou menor chance de êxito escolar, conforme o pertencimento social. Assim, meninos que exerciam uma performance de masculinidade contrária às normas escolares tendiam a apresentar resultados de insucesso escolar, já os que apresentavam um padrão masculino fundamentado na razão e que pertenciam aos setores médios intelectualizados tinham mais chance de êxito escolar. Novamente percebemos aqui que a escola parece não estar preparada para lidar com a diversidade existente entre nossas/os alunas/os, trabalha com um modelo ideal, pautado em uma construção que remete ao tempo em que a escola era para poucos. É urgente repensar a escola que temos, e nenhuma explicação simples vai ajudar: é preciso entrar nos significados, nos meandros e nuances para começar a entender nossos alunos e alunas (Carvalho, 2004).

Na escola õCarlos Drummondö, apesar de haver um insucesso maior entre os meninos, muitas meninas que não se encaixavam no modelo de boa aluna e não demonstravam uma feminilidade condizente com o estereótipo de menina passiva, boazinha, também fracassavam. Quase metade das meninas do quarto ano A tinha dificuldades na alfabetização (leitura e escrita) e, na avaliação da professora Teresa, provavelmente perderiam o ano. Anette Abramowicz (1995) aponta que o fracasso escolar também é um fenômeno que se verifica no alunado feminino. Ela ressalta que os efeitos de uma história de insucesso escolar são ainda mais perversos para as meninas repetentes, na medida em que elas passam a ser consideradas o grau zero da instituição

escolar. Ou seja, o lugar do nada, pois, ao não apresentar bom rendimento escolar, confirmam a idéia de que não existe um espaço para as mulheres no saber, restando-lhe apenas o espaço do não-saber: o trabalho doméstico. Nesse sentido, a reprovação dos meninos era entendida por professoras/es como *coisa de moleque, coisa da idade, rebeldia*, ao passo que do lado das meninas tal resultado era expressão de *burrice, incompetência, não dá pra coisa, resta-lhe apenas o lar*⁴⁵ (Abramowicz, 1995, apud Brito, 2004, p.45).

Mas os estereótipos de gênero não se revelaram somente na forma como as pessoas adultas, principalmente as professoras, viam e avaliavam suas alunas e alunos na escola õCarlos Drummondõ. Eles também apareceram em outras situações, como esta: um aluno que estava com seu nome na lista de aula de reforço disse que não poderia ir à mesma porque ajuda seu tio de manhã na lotação. Outros alunos também reclamaram, e a professora tentando explicar que o reforço é uma ajuda a mais para eles, disse:

*Eu vou marcar o nome na lousa dos alunos que estão em reforço. Quem estiver, **a mãe ou a vizinha**⁴⁶ terá que vir aqui, segunda-feira às 14 h conversar com a coordenadora. **Se a mãe trabalha, pede pra vizinha ou alguém para substituir a mãe.** O reforço é bom para vocês se recuperarem. (Dia 11 de abril de 2003)*

Note-se neste aviso da professora que a responsabilidade pelos/as alunos/as está nas mãos de uma mulher: a mãe, a vizinha ou alguém para substituir a mãe. Essas falas talvez derivem de um modelo hegemônico de família que se expressa pela divisão de trabalho (nos planos moral e material) entre os gêneros. Ao masculino são atribuídas as tarefas consubstanciadas na esfera do trabalho, que tenham maior exterioridade e associação com o que é público. E ao feminino estão reservados o domínio privado e uma maior interioridade, atributos que se combinam com a idéia de proximidade das mulheres e de seu mundo com o plano natural. Assim, a casa e seus desdobramentos ó os filhos ó encarnam o universo feminino (Heilborn, 1997). Essa idéia também apareceu em outras situações na escola, onde a mãe é vista como primeira responsável pelo filho:

Situação 1:

Era aula de português e a professora escreveu uma poesia na lousa para que os/as alunos/as copiassem. A classe estava inquieta e as crianças começaram a comentar em voz alta que o aluno X está

⁴⁵ Grifos da autora.

⁴⁶ Grifos meus.

*faltando muito porque está viciado em fliperama. Ouvindo isso, a professora disse: **õEu vou entrar em contato com a mãe deleõ**⁴⁷. Um aluno contou que o vê todos os dias na rua em que mora. A professora perguntou: **õVocê sabe onde ele mora? Conhece a mãe dele?õ** O menino respondeu: **õSó sei o prédio e não conheço a mãe deleõ**. Professora: **õEu ia pedir para você dar um recado à mãe deleõ**. Aluno: **õEu dou, eu descubro direitoõ**. (Dia 26 de maio de 2003)*

Situação 2:

*Ao acabar a aula do Proerd, a professora, passando a lição de casa, disse: **õAgora prestem atenção, a tarefa de casa é com a ajuda da mãe. É para dizer qual é a naturalidade e a profissão de cada um, da mãe, do pai. É uma lição para fazer junto com a mãeõ**. (Dia 15 de março de 2003)*

A atribuição de tarefas femininas fazia parte também do mundo da professora, como podemos perceber neste episódio:

*Subi para a sala de aula, encontrei um aluno no corredor que me disse um **õoiõ** e me aproximei da porta que estava entreaberta. As crianças quando me viram disseram: **õOlha, a professora Edna!õ** A professora Teresa dirigiu-se até mim sorrindo, me cumprimentou e foi logo perguntando se eu estava doente, pois fazia tempo que não nos víamos. Respondi que estivera na escola algumas vezes, mas numa delas a classe havia sido dispensada, em outra era dia de curso das professoras e eu não sabia. Ela respondeu: **õÉ mesmo, eu precisei faltar, eu não sou de faltar, sabe, mas **precisei porque a minha filha estava com febre alta e eu fiquei cuidando dela****. (Dia 23 de junho de 2003)*

Essas ocorrências informam a todo o momento um modelo de feminilidade ligado ao cuidado⁴⁸. Quando as crianças lêem bilhetes que ressaltam a responsabilidade da mãe, são informadas que quem cuida dos/as filhos/as é a mulher. Esses são pequenos detalhes quase imperceptíveis no cotidiano da escola, mas que acabam por ter papel relevante na construção da representação do que é o ser mulher/ser homem. Talvez estejamos (como educadoras) contribuindo para a manutenção de uma ordem desigual de gênero que muitas de nós combatemos. A professora Teresa generalizava a questão, sem perceber a multiplicidade de comportamentos na vida de suas alunas e alunos, por

⁴⁷ Grifos meus.

⁴⁸ A questão do conceito de feminilidade ligada ao cuidado é amplamente discutida no trabalho de Marília Carvalho (1999), cujo título é **õNo coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciaisõ**.

exemplo quando eles/as partilham a experiência de cuidar dos/as irmãos/ãs menores, levá-los/as à escola etc.⁴⁹

Na sala de aula (e isso se estendia para outros locais da escola), os serviços em geral eram feitos pelas meninas. Sempre havia alguma menina circulando pela escola levando um diário para uma professora, buscando água para outra. A professora Teresa sempre pedia favores às meninas: buscar papéis em outras salas, pegar o apagador emprestado na sala ao lado, varrer a classe, organizar o armário da professora. As mesmas atividades, se solicitadas aos meninos, tinham uma conotação de castigo, eram desvalorizadas, como nesta fala da professora: *õIgor, se você continuar com essa bagunça, vou fazer você varrer a classeõ*. Em todas essas situações subentende-se que o que é feito pelas meninas é de alguma forma desvalorizado quando é feito pelos meninos, õservirõ as outras pessoas é associado às meninas. Esse tratamento desigual, com dois pesos e duas medidas, nos mostra que atitudes também educam, também mostram caminhos e constroem significados. Sendo assim, que imagem de masculino e feminino está sendo construída por meio dessas atitudes das pessoas adultas? Temo que uma imagem de meninas subservientes, que naturalmente estão sempre dispostas a servir, e meninos que, por exemplo, não podem varrer a classe e que quando o fazem tornam-se motivo de chacotas entre colegas. Essa situação traz para o debate sobre gênero e educação a urgência em começarmos a olhar para a força de construção de significados que têm essas õsutilezasõ do cotidiano escolar, onde muitas vezes reproduzimos algo com que não concordamos pelo simples fato de não estarmos atentas/os para essas questões.

Uma avaliação dessas condições aponta também para a urgência de colocarmos no centro do debate educacional que se pretende democrático e justo as questões relativas ao gênero e, com elas, a incorporação das pautas que vêm sendo debatidas na agenda feminista para não corrermos o risco de estarmos, enquanto educadoras/es, contribuindo para reproduzir desigualdades entre mulheres e homens, meninas e meninos. Vou dar um exemplo a esse respeito para ilustrar a relevância da questão: anos após a fundação das Delegacias da Mulher e toda a campanha do movimento feminista pelo apoio psicológico a mulheres agredidas para que não se sintam culpadas pelas ocorrências,

⁴⁹ A questão do trabalho doméstico feito por meninos e meninas do quarto ano A é discutida no capítulo 4 desta dissertação.

não sejam responsabilizadas de diversas maneiras pelos atos machistas dos homens, presenciei na sala de aula da professora Teresa as seguintes cenas:

Situação 1:

O Diego levantou-se e mexeu com a Sara, atravessou a classe, foi até o lugar onde ela estava sentada, apertou a cintura dela e saiu correndo para o seu lugar. A menina ficou furiosa, levantou-se bruscamente de seu lugar com o rosto vermelho e disse para a professora em tom de ordem: ãProfessora, a minha mãe mandou a senhora dar um jeito no Diego, ela já disse, a senhora não dá!ö

Professora: ãDiego, o que você fez?ö

Diego: ãNadaö.

Professora: ãDiego, o que você fez? [ele não respondeu] Sara, o que ele fez?ö

Sara:öEle pôs a mão na minha cintura!ö

A professora, furiosa e chamou a atenção do Diego: ãDiego, pede desculpa agora!ö

Diego: ãNão peço!ö

Professora: ãPede sim, pra mim e pra ela!ö

Diego:öNão peço!ö

Professora: ãSai da sala agora!!ö

Diego: ãNão saio!ö

Professora: ãVou chamar o inspetor! Gabriela, desce e chama o inspetor, ele não quer pedir desculpa mesmo!ö [Aí o Diego, mais que depressa, pediu desculpa].

A professora disse que não queria que isso acontecesse novamente. Depois, voltou-se para a menina: ãSara, você está muito atrevida, não é você quem diz o que eu tenho ou não tenho que fazer!ö

Sara: ãMinha mãe já falou, você não toma providências!ö

Professora: ãVocê está muito saidinha. E outra: você dá bola para os meninos, depois reclama. Você anda e conversa com os meninos, depois eles mexem com você e você reclama. Dá bola pra os meninos. Deixa a sua mãe vir aqui que eu vou falar pra ela o que você faz, quero ver se ela vai reclamar!ö (Dia 03 de outubro de 2003)

Situação 2:

A professora estava passando um texto sobre o Segundo Império no Brasil. O Bruno estava mexendo com a Jéssica, passando a mão em seu cabelo e a chamando de carrapato, entre outras coisas. Ela chamou a professora, reclamou e a mesma disse: ãVocê está dando confiança!ö

Jéssica: ãNão estou, professora, ele está me provocando!

Professora: ãVocê dá motivo! Vou chamar a sua mãe para falar sobre seu comportamento com os meninos!ö. (Dia 03 de novembro de 2003)

Como se pode perceber nas situações transcritas acima, as meninas estão sendo culpabilizadas pelo fato de os meninos as provocarem. Na primeira situação, fica claro que não é a primeira vez que isso ocorre, visto que Sara disse à professora que sua mãe havia pedido providências. A professora Teresa solicitou ao aluno que pedisse desculpas, mas alegou que Sara conversava com eles, ãdava bolaö. Na segunda situação, disse a Jéssica ó que reclamou da atitude de Bruno ó que ela lhe dava confiança e tinha um comportamento não adequado. Nas duas situações, a professora ameaçou chamar as mães das meninas. Que modelo de relacionamento de gênero as crianças dessa sala estão vivenciando? A professora, que na instituição escolar é a pessoa que detém o conhecimento, reforça os estereótipos de que meninas não podem andar com meninos e que, se eles ãmexemö, é porque de alguma forma elas ãderam bolaö. Infelizmente, esse é o mesmo argumento utilizado por estupradores e agressores de mulheres quando, ao justificar suas atitudes, culpabilizam as vítimas alegando que elas ãprovocaramö. Os meninos que presenciaram as cenas provavelmente acreditam que têm razão e continuarão agindo dessa forma se não houver alguma intervenção, seja na escola ou em outros lugares. As meninas continuarão afastando-se cada vez mais da convivência com eles ó pelo menos na escola, onde são incentivadas a isso ó e terão a tendência a pensar que estão erradas ou culpadas.

Essa forma de entender as relações de gênero acaba por reforçar a separação entre os sexos na escola, como se pode perceber nessa fala de Graziela durante uma entrevista: ãEu acho que seria melhor dividir as classes em sala para meninos e sala para meninas porque, se os meninos fazem bagunça, a professora pensa que as meninas dão bola...ö. Essa é mais uma prova de que alunas e alunos percebem e interpretam tudo o que está acontecendo em sua volta na escola e podem com isso chegar a conclusões equivocadas a respeito das relações sociais entre elas/es.

Algumas vezes, na sala de aula, as meninas eram aconselhadas a ficar quietas ou então fazer algo para os meninos (favores) para evitar confusão:

Situação 1:

Um menino xingou o outro de ãloira burraõ (o menino agredido é loiro). Ele respondeu: õVai tomar no cuõ. Bruna riu, mas reclamou do comportamento dele para a professora.

A professora olhou feio para os dois. Olhou para a Bruna e disse: õPára de dar confiança pros meninos, você é tão culpada quanto eles! Eu já falei que quando eles xingarem é pra ficar quieta! Aí eles cansam e param!õ. (Dia 24 de outubro de 2003)

Situação 2:

A professora entrou na classe após a saída da professora de educação física. A classe estava agitada e a professora disse: õPatrícia, pega esses dois papéis que estão no chão, por favor, eu sei que não foi você que jogou, mas é para evitar confusão. [A aluna pegou os papéis e os jogou no lixo]. Em seguida, a professora disse ao Douglas: õDouglas, não jogue mais papel no chãoõ. (Dia 28 de abril de 2003)

Situação 3:

*As crianças estavam fazendo uma redação e Mário tomou a borracha de uma colega. A professora chamou a atenção, ele insistiu e disse pra colega ir até ele buscar a borracha. A professora disse: õMas foi você que pegou dela!õ. **A professora então pediu à menina pra pegar a borracha para evitar confusão.***

Na primeira situação, a menina é incentivada a calar-se diante da grosseria do colega; além disso, é acusada de ser tão culpada quanto ele. Essa atitude da professora reflete, provavelmente, sua crença de que meninas não devem misturar-se com meninos. As duas últimas situações não ensinam que todos (meninas ou meninos) podem ceder de vez em quando para evitar brigas, etc. Elas ensinam que as meninas podem ceder em diversas situações, fazendo coisas que eram da responsabilidade dos meninos, a fim de evitar confusão. Essa idéia de que as meninas podem õabrir mão de algoõ ou õcederõ apareceu também em outra situação:

*A professora pediu às crianças que abrissem o caderno de matemática, pois ela ia corrigir as contas de multiplicação da página 10. Nesse momento entra a na sala a auxiliar de período para dar um recado. Ela diz (em tom bravo): õAs mães não entrarão mais na escola na hora da entrada. Qualquer problema com mãe é para falar na secretaria. Não é mais pra ir ao banheiro lá embaixo. Os meninos irão para o banheiro dos meninos aqui ao lado e somente as quartas séries. **As meninas vão usar o banheiro de deficientes porque o banheiro de vocês está ocupado com materiais.** E a partir de hoje é para trazer*

água de casa com uma garrafinha. Não quero aluno circulando na escola. Principalmente esse aqui (apontando para o Bruno), terrível! Se tiver qualquer problema o azar é de vocês!ö. (Dia 21 de março de 2003)

Como pudemos observar, ao precisar retirar dos meninos ou das meninas um espaço ó mesmo que por tempo determinado ó não houve dúvida em tirá-lo das meninas. Pode-se também perceber que o controle é explicitamente maior sobre os meninos, como já vimos em outras situações. Novamente a questão do õcederö recai sobre as meninas, antes mesmo que elas possam escolher.

Além de as meninas aprenderem a ceder em diversas situações, também aprendem desde muito cedo a serem diluídas na linguagem sexista do masculino genérico que usamos constantemente sem refletir sobre seu poder:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente ó tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito õnaturalö (...) No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (Louro, 1997, p.65)

Montserrat Moreno ó pesquisadora espanhola ó em seu livro õComo se ensina a ser meninaö (1999), apresenta alguns exemplos muito ilustrativos. Em uma escola de ensino fundamental na Espanha, uma menina ao ouvir a professora falar õos meninos que terminarem podem ir para o recreioö, permaneceu sentada em seu lugar, terminada a tarefa, à espera de que uma frase no feminino lhe abrisse as portas do esperado recreio, fato que não ocorreu. Então precisou aprender que quando a professora diz õmeninosö está se referindo às meninas também. Porém, em outro momento, ao ouvir õlevantem as mãos os meninos que querem ir para o futebolö, levantou a sua. E aí ouviu õeu disse os meninos...ö. Assim a menina permanecerá durante toda a vida diante de uma ambigüidade de expressão com a qual acabará acostumando-se, com o sentimento de que ocupa um lugar provisório no idioma, lugar que deverá ceder imediatamente quando aparecer no horizonte do discurso um indivíduo do sexo masculino (Moreno, 1999). Em situações como essa a menina deverá sentir-se incluída. Mas ela está sendo incluída ou excluída nessa fala?

Na sala de aula do quarto ano A na escola õCarlos Drummondö, em uma aula sobre ecologia e meio ambiente, a professora Teresa disse em certo momento: õDesde 1.800 o homem já se preocupava com o meio ambiente (...)ö. Foi então interrompida por

uma menina que indagou: *“E a mulher, não se preocupava?”* A professora respondeu: *“Sim, mas quando eu falo homem eu quero dizer homem e mulher, é o masculino genérico”*. E continuou sua aula. (Dia 07 de abril de 2003). Outra situação constrangedora aconteceu durante a festa do Dia das Mães, que se nas quadras da escola. Havia em média 95% de mulheres ó mães, irmãs, tias, avós, vizinhas ó durante as apresentações das crianças. Porém, na fala de abertura da coordenadora pedagógica ouviu-se: *“Gostaria de agradecer a presença dos senhores pais...”*. Outras situações corriqueiras, mas que obscureciam a presença das mulheres, eram os bilhetes de reunião onde sempre ia escrito: *“na data ‘x’ haverá reunião de pais e mestres”*. Onde estariam as mães e as professoras, maioria em situações como essa?

Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional já adulta se refira a si própria no masculino: “eu, como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino). Qual é, no entanto, a história que se inscreve na constituição das normas de linguagem? Essas regras são imutáveis?(Louro, 1997, p.65)

Essa reflexão vai ao encontro das idéias já colocadas por Scott (1995) de que devemos estar atentas/os para as formas como as hierarquias se constituem, para as relações de poder que estão por trás de situações como essas, para as maneiras por meio das quais conceitos como gênero adquirem a aparência de fixidez, para as contestações às definições sociais normativas ó e a linguagem faz parte dessas definições ó e também para as respostas a essas contestações, ou seja, para o jogo de forças presente na construção e implementação do significado em qualquer sociedade: para a luta política. Dessa forma, podemos caminhar para a discussão acerca desses significados e desconstruir explicações que naturalizam hierarquias.

Em todas as situações descritas neste capítulo não quero culpabilizar a professora ou as pessoas adultas da escola que tomaram certas atitudes para com as crianças. Quero principalmente mostrar como se manifestam, de forma sutil, em gestos e palavras, algumas atitudes que revelam um tratamento desigual entre meninos e meninas, para então trazê-las para o debate educacional. Enquanto a discussão das questões de gênero, das questões feministas e humanistas não estiverem penetrando de forma efetiva no universo educacional dificilmente veremos a mudança desse quadro. Digo que não

culpo a professora porque a situação com que se depara a educação pública hoje é falta de material pedagógico e de formação, falta de discussões coletivas, formação deficitária, cursos de formação que não atendem à maioria das/os professoras/es, entre outras coisas é por vezes impede reflexões a respeito. Precisamos de políticas públicas que estejam voltadas para a formação das/os professoras/es em serviço e que tenham como prioridade o debate acerca da diversidade existente em nossas escolas, de como a escola se reorganizará para dar de forma efetiva as mesmas oportunidades a todos. Tive a oportunidade de ministrar algumas oficinas de formação de professoras cujo assunto era "Relações de gênero e práticas escolares"⁵⁰ em algumas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo e percebi que as professoras não somente não imaginavam que situações como essas descritas neste trabalho poderiam estar contribuindo para a construção de desigualdades, como nunca tiveram contato com o conceito de gênero antes. Situações como essa demonstram tanto a inserção muito recente do debate acerca do gênero na educação quanto a urgência em levar essas reflexões para as escolas de forma mais sistemática e efetiva.

A organização das/os trabalhadoras/es da escola: para além dos estereótipos

Na escola "Carlos Drummond", durante o tempo de recreio dois homens cuidavam da disciplina das crianças no pátio. Ficavam circulando pelos espaços, observando o comportamento dos/a alunos/as. Um ficava no pátio interno e o outro no externo. Nunca presenciei cenas de bronca ou gritos com os/as alunos/as; quando ocorria alguma briga entre as crianças, a postura dos mesmos era conversar e orientar. Durante o recreio, as mulheres que trabalhavam na escola distribuíam a comida e observavam as crianças no refeitório. Nos dez meses em que estive nessa escola nunca presenciei os homens distribuindo a merenda, apesar de já os ter visto varrendo as salas de aula nos finais de período ou limpando os banheiros, quando as crianças já haviam saído. Essas cenas levam-me a indagar quais são os significados de gênero presentes nas ações dessas pessoas e se de alguma forma elas estão informando e/ou dialogando com outros

⁵⁰ Essas oficinas fizeram parte de um curso maior cujo título era "Educação e relações de gênero". Era um curso elaborado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a Coordenadoria Especial da Mulher da prefeitura de São Paulo e o grupo de estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (EDGES) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

significados de gênero presentes em outros tempos nas vidas das crianças que frequentam essa escola.

O trabalho mais ligado ao cuidado e à distribuição dos alimentos, por exemplo, está sendo feito por mulheres e as tarefas ligadas ao controle das crianças, por homens. São representações de gênero baseadas em uma masculinidade e uma feminilidade como pólos opostos, pautadas nas explicações deterministas biológicas. Por que os homens não varriam as salas de aula quando as crianças estavam por perto? O que explica a postura do inspetor que, ao perceber minha presença quando varria uma sala, ficou vermelho, expressando vergonha? Confesso que diante de sua vergonha fiquei sem reação. Esse é um outro exemplo de como temos dificuldade em trabalhar com o preconceito, com situações não tradicionais ou não naturais.

A/o pesquisadora/or também tem dificuldade em trabalhar com o preconceito, em especial quando ele aparece de forma não tradicional, como ocorreu em um episódio em sala de aula: um aluno chamado Marco estava no fundo da sala, não queria fazer a lição que a professora estava passando e não queria limpar a carteira que havia rabiscado. Estava em pé encostado na parede. A professora mandou que ele sentasse e limpasse a carteira, ele não quis e não respondeu nada. Ela mandou novamente e ameaçou chamar a coordenadora pedagógica. Não resolveu. Então ela ficou muito brava e gritou que, se ele não se sentasse, ela iria chamar o inspetor. Como o aluno nem se mexeu, ela mandou que uma menina fosse até o pátio chamar o inspetor. Essa aluna saiu com um enorme sorriso nos lábios, afrontando o colega. Todos ficaram na expectativa da chegada do inspetor, inclusive eu.

Quando o inspetor chegou à classe, dirigiu-se até o menino e falou calmamente: *Marco, o que está acontecendo? Porque você não quer limpar sua carteira? Olha, vamos lá embaixo pegar um pano, você limpa e está tudo bem, certo? Do contrário vou ter que chamar seu pai aqui, você quer?* E, calmamente, o aluno atendeu. Eu imaginei que o inspetor chegaria gritando, dando a maior bronca e não foi isso que aconteceu. Esperávamos isso, pois quase sempre na escola quando se apela para a presença masculina para resolver algo com as crianças espera-se mais severidade, alguém que chegue e dê um jeito e geralmente esse jeito aparece de uma forma rude. Lembro-me da escola em que eu trabalhava, onde havia um auxiliar de período, um senhor de cabelos e bigodes brancos e extremamente rude, gritava com as crianças, todos tinham pavor dele (inclusive as professoras), que era muito criticado por não tratar melhor as crianças. Mas quando aparecia qualquer problema mais grave de indisciplina, brigas ou

desobediência, imediatamente as professoras o chamavam. Às vezes, bastava ameaçar com o nome dele e o problema já se resolvia.

É como algumas situações em casa, quando a mãe ameaça o/a filho/a de vai chamar o pai. Tudo isso está ligado às representações tradicionais, estereotipadas e bipolares de gênero, onde geralmente a força e a severidade estão relacionadas ao que é masculino. Se levarmos em consideração a prática das pessoas, o modo como as pessoas vivem e interagem como atores sociais, perceberemos que as pessoas reais estão muito longe do modelo esperado, do modelo imposto a nós como norma. É o caso do inspetor, que conversou educadamente com Marco.

Robert Connell (1995) refere-se a essa questão, chamando-a de *configurações de práticas*, como já vimos mais detalhadamente no segundo capítulo, ou seja, aquilo que as pessoas realmente fazem e não aquilo que é esperado ou imaginado. Connell define o que seria essa forma de entender a masculinidade:

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato tem-se tornado comum falar de masculinidades. (Connell, 1995, p.188)

Por extensão, pode-se utilizar a mesma definição para feminilidades. Porém, o referido autor nos chama a atenção para os cuidados que precisamos ter ao pensar a configuração de práticas:

Existe o perigo, nesse uso, de que possamos pensar o gênero simplesmente como um pout-pourri de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. Por isso é importante sempre lembrar as relações de poder que estão aí envolvidas.

Essas relações de poder constroem as hierarquias de gênero que aparecem nas relações de dominação, marginalização, subordinação e cumplicidade não tanto entre os homens e as mulheres quanto entre mulheres e entre homens. A visão dualista, essencialista e bipolar tem sua influência nessas relações. Assim, entre os homens, a masculinidade hegemônica (homem branco, heterossexual, classe média urbana) geralmente é a mais valorizada na teia das relações de poder e essa masculinidade hegemônica é construída em contrapartida a uma feminilidade hegemônica que também gera conflitos e discriminações entre as mulheres. Nesse sentido, a hegemonia de uma certa configuração de masculinidade significa a manutenção da ordem de gênero e a predominância de uma certa configuração de feminilidade subordinada. Porém, essa hegemonia significa um consenso que pode, deve e tem sido contestado. Segundo

Connell, o gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias. Não há dúvida de que as cenas descritas acima ilustram de forma expressiva essa contraditoriedade. Isso exige que nos remetamos ao contexto das macro e microrrelações de poder nas escolas e das relações de exploração e dominação por meio dos paradigmas hegemônicos que constituem o contexto social no qual a educação opera. (Apple, 2001)

Considerando o que foi descrito e analisado neste capítulo pode-se concluir que as relações entre as crianças e as pessoas adultas na escola pesquisada constituem significados de gênero muito mais pautados em estereótipos baseados em uma visão universalista do ser homem ou ser mulher do que em uma visão múltipla dessas relações. Muitas vezes os adultos reproduzem esses estereótipos por meio da linguagem utilizada nas falas dirigidas às crianças e muitas vezes sem perceber, de maneira não consciente. A explicitação dessas situações e dessas falas que de certa forma contribuem para a reprodução de algumas formas de desigualdades entre meninas e meninos vai ao encontro da ideia de Giroux (1987, p.92) quando coloca que é necessário considerar questões da origem da cultura de dominação, a partir de onde ou de quem está sendo implementada, a que interesses ela serve e como ela se inscreve e é mantida no discurso e nas práticas sociais da escola. É neste sentido que a pesquisa em questão contribui: ela mostra algumas formas sutis de reprodução de desigualdades na escola, mas também mostra ó através das relações entre as crianças ó a dinâmica das mesmas, as diversas formas de oposição e resistência existentes nos tempos escolares e fora deles como mostro no próximo capítulo.

4. GÊNERO E TEMPOS ENTRE A CASA E A ESCOLA: CONTINUIDADES E MUDANÇAS, CRÍTICAS E OPOSIÇÕES...

*ÕChega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta, sem interesse pela
resposta pobre ou terrível que lhe deres:
trouxeste a chave?õ
(õCarlos Drummondõ de Andrade)*

Este capítulo nasceu a partir da explicitação do cotidiano das meninas e meninos do quarto ano A dentro e fora da escola, a partir de relatos e debates das crianças nas entrevistas realizadas. A necessidade de conhecer melhor o ponto de vista delas no que tange às suas realidades e aos significados de gênero presentes nas mesmas, e de que forma eles dialogam com os significados existentes na escola, fez com que eu buscasse entrar no universo familiar dessas crianças para não correr o risco de construir uma visão parcial desses significados, pois õé nessa relação entre cultura escolar e experiências de vida contraditórias que professores e alunos registram as impressões e a textura da dominação e da resistênciaõ. (Giroux, 1986, p.91)

O que motivou a minha busca por essas informações foi a necessidade de conhecer melhor a vivência cotidiana dessas crianças, saber o que faziam durante o dia, se trabalhavam em casa, se as rotinas de meninos e meninas eram muito diferentes ou não, e por que, e de que maneira essas vivências influenciavam a vida escolar. Meu objetivo era comparar a dia-a-dia das crianças com o que as pessoas adultas da escola pensavam sobre elas, pois diante do olhar adulto na escola, essas crianças õficavam o dia inteiro na ruaõ, õnão faziam nadaõ, tinham famílias õdesestruturadasõ e por isso tinham grandes dificuldades de aprendizagem e apresentavam um comportamento õindisciplinadoõ. Além disso, acreditavam que as meninas sentiam menos as conseqüências dessa õdesestruturaõ familiar do que os meninos.

Sabe-se que o uso social do tempo depende de um conjunto de categorias: gênero, classe, etnia/raça, idade e os diversos grupos freqüentados pelas, constituindo-se de ritmos e cadências que não são neutras, refletem uma correlação de forças e relações de poder. Os tempos da escola são apenas parte da experiência das crianças; assim, os espaços sociais que elas freqüentam têm ritmos e temporalidades outras, que se incorporam, completam e influenciam os tempos de escola (Teixeira, 1999). Ao tentar conhecer os significados de gênero presentes em outras temporalidades (que não a da escola) vividas por essas crianças foi possível perceber de forma mais intensa a

complexidade da construção desses significados e, com isso, constatar a hipótese ó já observada na escola ó de que eles variam de acordo com os contextos em que aparecem, das necessidades e possibilidades que cada um desses contextos permite para que ocorra ora reprodução de estereótipos e estruturas de dominação, ora contestações e oposições numa relação complexa e em constante mudança. Afirmar isso é crer cada vez mais que inexistente uma relação de poder unilateral, com os dominantes de um lado, do outro os dominados ou subordinados; é redefinir as causas e o significado dos comportamentos de oposição e constatar que têm pouco a ver com a lógica do desvio e muito a ver com a lógica da indignação (Giroux, 1986). De maneira que, não apenas apresento de que maneira aparece a reprodução de relações de dominação ó sejam elas de gênero, classe ou idade ó, mas também as formas de oposição e contestação por parte das crianças, o que elas pensam a respeito dessas relações e como as vivenciam.

Com o objetivo de explicitar de forma mais objetiva por que razão falo em comportamentos de oposição e não necessariamente de resistência, utilizo as idéias desenvolvidas por Giroux (1986) e Enguita (1989) ao discorrerem sobre resistência e comportamentos de oposição.

Para Giroux (1986), uma teoria de resistência precisa ter como interesse norteador uma noção de emancipação, õde uma forma de recusa que enfatiza, seja implícita, seja explicitamente, a necessidade de se lutar contra o nexos social de dominação e submissão. É necessário perceber, também, que todas as formas de comportamento de oposição representam uma base para o diálogo e análise crítica, mas precisamos refletir sobre que grau de resistência esse comportamento pode conter, descobrir seu interesse emancipatório explícito. Nesse sentido, o autor explicita:

O valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contém a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social. (Giroux, 1986, p.150)

Tanto Giroux quanto Enguita enfatizam que muitas vezes comportamentos interpretados como atos de resistência podem simplesmente reproduzir uma lógica dominante de exploração, como é o caso da pesquisa de Paul Willis (1978 apud Giroux, 1986), que estudou doze adolescentes de origem trabalhadora na Inglaterra que constituíam o grupo antiescola em um centro de ensino secundário localizado em um meio industrial tradicional. Eram jovens que rejeitavam a cultura e as exigências escolares, desprezavam o trabalho intelectual, valorizando o consumo de fumo e álcool

como mostras de independência e amadurecimento. Pretendiam divertir-se na escola e na vida real ter dinheiro no bolso. Esse grupo rejeitava as promessas de mobilidade social e criticava o comportamento dos *õcdf'sõ*⁵¹. A identificação com o trabalho *õduroõ* (pois não tinham credenciais escolares) era vista como afirmação de masculinidade, *õidentificando-se* trabalho manual com independência, dureza, virilidade e rejeição da escola e o trabalho intelectual como submissão ao controle, feminilidade ou falta de hombridade e aceitação da escola *õ* (Willis, 1978 apud Giroux, 1986). Também havia um chauvinismo e um racismo profundamente arraigados. O interessante nesse processo é perceber como uma prática contraditória na escola pode resultar reprodutiva em sua articulação com outras, no caso em questão o trabalho assalariado, a questão étnica e o gênero. Os *õrapazesõ* (como eles se autodenominavam) rejeitavam o controle escolar, seu conteúdo, sua promessa de mobilidade (que na verdade pode dar certo para alguns, mas nunca para todos). Mas, ao fazer isso *õ explica Willis apud Giroux (1986) ó*, aceitam outra oferta igualmente unilateral, a do trabalho manual não qualificado. Nesse sentido, sua rejeição à escola contribui para a reprodução da divisão capitalista do trabalho e para converter essa situação em fator positivo para eles; associam o trabalho manual com afirmação de masculinidade, o que acaba por traduzir-se em uma divisão sexista da sociedade, no patriarcado e na dominação masculina.

A visão de que nem todo ato de resistência leva à contestação da lógica de dominação aparece também no relato que McRobbie (1978 apud Giroux, 1986) faz de alunas de sexta série na Inglaterra, que gravavam os nomes dos namorados nas carteiras escolares, usavam maquiagem demais e roupas justas, gabavam-se de suas preferências sexuais por rapazes mais velhos e amadurecidos e passavam grande parte do tempo conversando sobre rapazes e namorados nas aulas. Em vez de sugerir resistência, esse tipo de atitude de oposição demonstra um modo opressivo de sexismo. Tal comportamento pode ser de oposição, mas ao mesmo tempo pouco tem a ver com um protesto contra a lógica da escolarização. No caso das meninas de McRobbie, a cultura da sexualidade demonstrada por elas não apenas sugere uma enorme indiferença para com a escola, mas também uma forma de ideologia que é compatível com a visão conservadora da sociedade. Em outras palavras, na análise final, essa forma de

⁵¹ Considerados/as alunos/as exemplares, que participam de todas as atividades escolares e têm notas altas.

comportamento desaba sob o peso de sua própria lógica dominadora e não pode ser considerada como resistência (Giroux, 1986, p.151-152).

O autor aponta os pontos fracos das teorias de resistência a partir de cinco considerações: a primeira, como já ressalté anteriormente, diz que nem todos os comportamentos de oposição têm uma significação radical, nem são enraizados em uma reação à autoridade e à dominação. O segundo aspecto considerado como ponto fraco nas teorias de resistência é que elas geralmente ignoram questões de gênero, focalizando primariamente os homens e a classe social ao analisar dominação, luta e escolarização. Conforme o autor, a ironia aqui é que uma grande quantidade de trabalhos neomarxistas, embora aleguem comprometimento com preocupações emancipatórias, termina contribuindo para a reprodução de atitudes e práticas sexistas, embora sem se dar conta (Giroux, 1986, p.143). A terceira consideração do autor a respeito dos pontos fracos das teorias de resistência: as poucas tentativas, na bibliografia sobre escolarização e movimentos de contracultura, de situar a noção de resistência dentro de movimentos especificamente políticos, movimentos que demonstrem resistência nas artes e/ou na ação política concreta. Em quarto lugar, as teorias da resistência têm subteorizado o ponto de que as escolas não apenas reprimem as subjetividades, mas também estão ativamente envolvidas em sua produção. E em quinto e último lugar, o autor denuncia a falta de atenção suficiente à questão de como a dominação atinge a estrutura da própria personalidade. Isto é, há pouca ênfase nas relações freqüentemente contraditórias entre compreensão e ação e não se questiona por que uma não leva sempre à outra. Parte da resposta pode estar na descoberta da gênese e funcionamento das necessidades socialmente construídas que unem as pessoas às estruturas maiores de dominação (1986, p.144).

Enguita (1989) propõe dois outros conceitos que podem vir a expressar resistência: comportamentos de oposição e de compensação. Por oposição, refere-se ao ato de enfrentar valores e normas de uma instituição com outros, alternativos, derivados da crítica ou da inversão de sua lógica. Um exemplo pode ser quando jovens escolarizados questionam a autoridade ou quando as mulheres desafiam a hierarquia de gênero ou a condenação ao trabalho doméstico. Por compensação, define o mecanismo pelo qual o indivíduo se defende de um estado de subordinação em uma esfera ou instituição agarrando-se à sua posição proeminente em outra ou o que na verdade

consiste em apegar-se com certa habilidade às formas sociais e ideológicas dominantes⁵² (Enguita, 1989, p.9).

Levando em consideração os argumentos expostos acima, avalio então que os comportamentos das crianças observados na escola (em sala de aula e em outros tempos escolares) e os explicitados por meio das entrevistas acerca da organização de sua vida cotidiana podem eventualmente ser considerados comportamentos de compensação, embora nem sempre, já que nem todas as meninas e meninos agiam sempre da mesma forma; e tampouco podem ser necessariamente considerados como de resistência no sentido em que desenvolve Giroux (1986), já que não possuem, *a priori*, interesses emancipatórios explícitos traduzidos em organização coletiva em torno de lutas políticas, até porque é necessário considerar que se tratam de crianças ó e de antemão isso caracteriza uma hierarquia de idade, o que, em nossa sociedade, não lhes permite que se organizem como coletividade, tendo como pressuposto que pessoas adultas decidem por elas. E esses conceitos de comportamento (de oposição, resistência e compensação) foram elaborados a partir de pesquisas desenvolvidas com jovens, e não com crianças.

Nesse sentido, considero muitos dos comportamentos das crianças como de oposição, tanto à estrutura, à organização escolar e à forma como as pessoas adultas as vêem, quanto a estereótipos de gênero, que de certo modo as fazem partícipes de um processo de desigualdade não menos doloroso que o das pessoas adultas. Essas meninas e meninos não são passivas/os diante das situações de controle e determinismo que lhes são apresentadas. Ao contrário, elas e eles mostraram por meio desta pesquisa que refletem sobre as questões propostas, tecem críticas e procuram agir ó na medida do que lhes é possível ó para transformar as situações de desigualdade em que vivem, seja na escola, na rua ou em casa. E, se a forma como se opõem à opressão de idade, gênero, classe não pode ser considerada como resistência, acredito que uma pesquisa como esta pode contribuir para que possamos, por meio da produção de conhecimento acadêmico acerca das realidades escolares, vir a desenvolver uma teoria crítica de resistência que, de uma outra forma, procure denunciar situações de discriminação e a longo prazo possa

⁵² Nesse sentido, pode-se, por exemplo, explicar o melhor rendimento das meninas na escola como uma estratégia de compensação: as meninas apegam-se a uma instituição que as trata igual aos meninos ou, ao menos, de maneira não tão desigual como na família ou no trabalho, mas demonstrando certa submissão às normas escolares ou até mesmo características que demonstram certa ôcompatibilidadeô com o exigido pela escola. (Enguita, 1989, p.11). Ao meu ver, no que tange ao gênero essa é uma explicação simplista e essencialista que não considera a diversidade de feminilidades existentes na dinâmica escolar, como mostrei inclusive no presente trabalho, mas que, por hora, serve para ilustrar o que o autor entende como comportamento de oposição, conceito importante para a análise aqui desenvolvida.

contribuir para a construção de uma escola mais justa e inclusiva. É essa esperança expressada na transformação que parece estar faltando na maioria das teorias de educação, mesmo que nas que se autodenominam radicais, mas que parecem estar presas ao cemitério teórico do pessimismo (Giroux, 1986).

4.1- Gênero e uso dos tempos na vida familiar

Sabe-se que o gênero é assim como outras categorias e permeia todas as relações sociais e influencia de forma significativa os usos dos tempos experienciados e as tensões e conflitos existentes nos mesmos. Ao buscar compreender de modo mais abrangente quais os significados de gênero presentes nas realidades das meninas e meninos do quarto ano A, perguntei o que cada um deles/as fazia em um dia⁵³, desde a hora que levantava até o momento em que ia dormir, com o intuito de verificar quais as diferenças e as semelhanças na vida de meninos e meninas e as intersecções possíveis entre os significados de gênero encontrados em seu cotidiano e o que foi observado na escola.

Verificando as respostas, percebi que das dezesseis crianças entrevistadas, doze possuíam uma rotina de trabalho com afazeres domésticos, cinco meninos e sete meninas. Ao contrário do que se imagina, muitos meninos também trabalhavam em casa, desmistificando a ideia de que somente as meninas seriam responsáveis por tais afazeres. Das dezesseis, seis levavam irmãos/ãs menores para a escola e/ou cuidavam deles/as; desses, três eram meninos e três eram meninas e não raro combinavam os afazeres domésticos e o cuidado com crianças menores, como se pode observar nesses relatos:

Levanto às seis e meia, troco o meu irmão, levo ele pra escola, compro pão, volto pra casa, tomo café, levo minha irmã na escola, que é das onze às três, volto pra casa, tomo banho, me troco e venho pra escola. Depois volto pra casa, brinco, janto e durmo, normalmente (Bianca)

Acordo, escovo os dentes, vou ajudar a minha mãe, depois eu levo meu primo pra escola, depois eu fico assistindo televisão, tomo banho, venho pra escola e quando eu chego da escola, eu faço lição quando tem, fico assistindo, depois eu ligo vídeo-game, como comida e depois vou dormir (Camilo).

Assim como Bianca e Camilo, a maioria das crianças entrevistadas possuía uma rotina de trabalho em casa e tinha o período da manhã como mais conturbado. A escola

⁵³ As questões feitas nas entrevistas encontram-se em anexo.

demarcava um tempo de pausa em seus afazeres domésticos, entre o trabalho e o descanso, pois, quando voltavam da escola, geralmente iam brincar um pouco.

Contradizendo o preconceito muito presente na escola com relação à vida dessas crianças, elas não ficavam o tempo todo na rua como supunha, por exemplo, a professora Teresa. E a responsabilidade que elas tinham era tão forte que às vezes acabavam por influenciar o modo de inserção na escola, como observado na fala de Bruna: *“Eu falto porque cuido dos meus cinco irmãos. Eu posso até repetir na escola, mas não posso deixar nada acontecer com os meus irmãos”*. Olha a carga de responsabilidade que essas crianças vivenciavam!

Esta fala de Bruna pode também contrapor-se à idéia da professora Teresa de que as meninas sofriam menos as conseqüências da estrutura familiar do que os meninos, a angústia desta fala nos mostra que não. Essa idéia pode ter origem na crença de que as meninas são naturalmente mais calmas que os meninos e têm uma facilidade maior em lidar com conflitos, idéias essas advindas em boa parte do feminismo da diferença, que procurava enfatizar as características próprias a cada sexo de acordo com sua socialização diferenciada e valorizar as características associadas às mulheres, estando essas teorias inseridas no contexto do fundacionalismo biológico (Nicholson, 2000), ou seja, aceitam que existe uma construção social dessas características, mas que são bipolares e universais, não abrangendo, dessa forma, a diversidade existente entre as mulheres, garotas e meninas e entre os homens, garotos e meninos.

Na escola de Carlos Drummond, tudo o que tem a ver com cuidados e serviços era relacionado ao sexo feminino, como é possível verificar em algumas situações relatadas no capítulo três desta dissertação. Observando os dados acima, percebe-se que, na casa dessas crianças, o cuidado não tinha relação com o fato de ser menina ou menino, mas com as necessidades de cada grupo familiar. Tanto as meninas quanto os meninos cuidavam de seus/suas irmãos/ãs menores. Isso está relacionado mais com a condição econômica do que com as diferenças de gênero tradicionalmente elaboradas, o que demonstra, mais uma vez, que os significados de gênero dependem mais de sua inserção num conjunto de categorias outras, como classe, raça/etnia, idade, do que de papéis atribuídos a mulheres e homens, meninas ou meninos.

Em outros relatos, podemos observar a participação dos meninos nos afazeres domésticos:

“Eu acordo, escovo os dentes, tomo banho e já ligo o som (eu fico sozinho de manhã mesmo!). Tem que dobrar a cobertura da minha mãe,

da minha irmã, tem que lavar a louça, limpar a casa, vixe! Aí a minha irmã chega e já vai mandando desligar o somö (Rogério)

õEu tomo café, ajudo minha mãe a dobrar as cobertas, depois saio pra rua e volto às 11 h pra levar a minha irmã, aí eu chego ligo os Rap's, daí a minha mãe vai trabalhar e eu fico em casa cuidando dos meus irmãosö (David)

Geralmente irmãos e irmãs dividem os afazeres domésticos ou se revezam para executá-los:

õDepois que eu tomo café, tem dia que eu levo o meu irmão de manhã, né? Um dia meu outro irmão leva, um dia euö (Graziela)

õDe sexta-feira, eu e meu irmão fazemos faxina, quando minha mãe chega aí a casa tá limpinha, aí ela às vezes dá cinco reais pra gente, né?, que a gente fez as coisasö (Carla)

Situação muito diferente pode ser encontrada na pesquisa de campo de Heilborn (1997) sobre gênero e idade, em dois bairros populares no Rio de Janeiro, onde, durante mais ou menos um mês e meio (em cada bairro), procurou desvendar as condições de vida da infância na pobreza urbana, privilegiando a dimensão de gênero como organizadora das experiências sociais. A autora fez entrevistas com crianças e jovens de 7 a 17 anos, mas crianças com idades inferiores e também adultos da família foram eventualmente incorporados. Os resultados apontam para o espaço da casa e dos afazeres domésticos como relacionados às meninas e mulheres; e a rua, a vida pública, aos meninos e homens. As meninas desde cedo aprendem que a casa é õcoisa de mulherö e são socializadas para lidar com as tarefas envolvidas no cuidado com o lar; o trabalho dos meninos em casa aparece de forma muito eventual. Assim, eles são socializados segundo as regras externas ao ambiente doméstico, que privilegiam o trabalho pesado (carregar pedra, levar entulho, ajudar pedreiro, etc.) e também aquele fator que, de algum modo, abriga um componente importante da identificação da virilidade ó a força física. A autora comenta que, apesar de ajudarem apenas eventualmente, assumem atividades definidas, como lavar banheiro e varrer quintal ou áreas mais externas da casa, como a laje superior, ou ainda jogar lixo fora. Tais tarefas revestem-se de uma categorização do masculino, porque envolvem, segundo os sujeitos da pesquisa, õmais pesoö (Heilborn, 1997).

Em minha pesquisa, esses papéis diferenciados não apareciam tão demarcados, já que meninos e meninas cuidavam de crianças pequenas e não raramente dividiam os afazeres domésticos realizados dentro de casa. Assim, pode-se perceber que os significados de gênero são variáveis e contraditórios e, dependendo do contexto e da

situação, aparecem como continuidades ou mudanças de antigas divisões sexuais do trabalho numa rede complexa de relações. Há uma idéia muito interessante que encontrei em Giroux que ajuda a pensar essa diversidade dentro do contexto econômico, já que as duas pesquisas referem-se a famílias de baixa renda, mas diferem em algumas quanto aos significados de gênero:

Deve ser entendido que é teoricamente incorreto considerar o capital cultural da classe trabalhadora como uma entidade única, da mesma forma como é importante lembrar que embora a diversidade dentro da classe trabalhadora seja marcante, ela é formada dentro de contextos econômicos, políticos e ideológicos que limitam a capacidade de autodeterminação. Esquecer isso permite a pessoa correr o risco tanto de romantizar a cultura dos grupos subordinados como de mistificar a dinâmica das ideologias e culturas hegemônicas. A questão crucial é que os educadores precisam reconhecer as contradições da cultura da classe trabalhadora a aprender como descartar elementos que são repressivos, enquanto simultaneamente se reapropriando daqueles aspectos que são progressistas e esclarecedores. (Giroux, 1986, p. 144)

Como os significados variam também em decorrência da intersecção entre diversas categorias, é necessário estarmos atentas/os não só para a contradição e a pluralidade, mas também para a presença de hierarquias que vão se construindo entre as crianças e que com certeza não são somente hierarquias de gênero. No caso das crianças entrevistadas em minha pesquisa, as hierarquias a partir dos significados de gênero apareceram, por exemplo, quando alguns meninos entrevistados relataram que faziam os serviços domésticos não ligados exclusivamente aos cuidados com irmãs e irmãos menores apenas quando não havia a mãe ou a irmã por perto:

õFico na rua a tarde inteira porque aí a minha irmã de 16 anos já está em casaõ (David)

õQuem cuida da casa é a minha mãe e a minha irmã, nós ficamos brincandoõ (Marcos)

õQuem arruma a casa é minha mãe e minha irmã, eu não ajudo porque eu fico com preguiçaõ (Wilson)

Nesse sentido, apesar de em alguns momentos esses meninos realizarem tarefas domésticas, eles as relatam com uma conotação de ajuda à mãe ou à irmã, que teriam subentendida a obrigação de desenvolver tais trabalhos. De maneira parecida, Heilborn (1997) coloca que duas categorias ordenavam idealmente o universo das relações familiares quando este era avaliado pelo ângulo dos/as filhos/as nos grupos

trabalhadores: *obrigação e ajuda*⁵⁴. Assim, em razão das maneiras diferentes como se articulam os papéis sociais para meninos e meninas, o trabalho doméstico pode ter, para elas, um conteúdo de obrigação e, para eles, de ajuda voluntária.

A hierarquia de idade aparece em minha pesquisa como diferenciadora do uso do tempo na casa, com desvantagens para crianças mais velhas: *õComigo são quatro irmãs, só tem menina, uma de 2, uma de 6 e uma de 8. Eu acabo fazendo tudo sozinha* (Paula). Na pesquisa de Heilborn (1997), que detectou ser marcante a hierarquia de idade, a autora relata que era usual ouvir nos comentários das crianças a frase *õquem mandou eu nascer primeiro?ö*. Mas pude ver que nas famílias onde existem meninas e meninos, a hierarquia de gênero sobrepõe-se à de idade: as desvantagens dobram para as meninas e, nesse caso, mesmo que haja irmãos mais velhos, o trabalho doméstico delas é visto como obrigação e o deles como ajuda, o que nos leva a concluir que os usos do tempo são socialmente marcados pela experiência de classe, gênero e faixa etária.

Contudo, em minha pesquisa a hierarquia de gênero que se mostrava mais marcante era com relação ao tempo destinado às brincadeiras e a forma como o aproveitavam meninas e meninos. É claramente perceptível, nos relatos das crianças, que os meninos ó embora ajudassem em casa ó tinham muito mais liberdade que as meninas, saíam mais para a rua e dispunham de muito mais tempo para brincar. Aos sábados, quando geralmente as mães que *õtrabalhavam fora* estavam em casa, quem fazia as tarefas domésticas junto com elas eram as meninas, enquanto os meninos saíam para brincar na rua. O controle maior nos tempos da casa era sobre as meninas; e na escola, como vimos anteriormente, era sobre os meninos. As crianças percebiam essa hierarquia:

õMenina brinca mais em casa, por isso eu não gosto. Menina fica brincando e arrumando as coisas dentro de casa, fica trancada o dia inteiro. Agora, os meninos saem, brincam...ö (Paula)

õQuando a minha mãe fica em casa, tenho que ficar junto com ela, aí o meu irmão sai, fica tirando um barato da minha caraö (Graziela)

õTenho dois irmãos, mas quem arruma a minha casa é minha prima e minha mãe. Eu não arrumo porque eu não gosto, é chatoö (Ronaldo)

õNo sábado só os meninos podem brincar. As meninas não podem porque têm que ficar ajudando a mãeö (Carla)

É interessante analisar que Paula não tem irmãos, só irmãs; se ela alega que menina brinca mais em casa, é provavelmente por ter percebido esse fato no seu círculo

⁵⁴ Grifos da autora.

de amigadas. No caso de Graziela, o irmão cuida das crianças menores junto com ela, mas não faz serviços domésticos. Ronaldo cuida de um irmão de 1 ano e meio, mas não faz outros serviços domésticos. No caso de Carla, o irmão faz todos os serviços domésticos com ela durante a semana, mas no sábado ele está livre para brincar, ao contrário dela, que tem que trabalhar em casa com a mãe. Essa liberdade maior concedida aos meninos é internalizada de tal forma que alguns meninos e meninas chegam a acreditar que os meninos gostam mais de brincar do que as meninas: *Os meninos gostam muito de brincar, eles têm mais liberdade* (David e Carla). Conseqüentemente, os meninos possuem uma vivência quanto ao uso dos espaços bem menos restrita do que as meninas. Isso aparece na escola na medida em que os meninos a ocupam mais, espalhando-se, correndo, e as meninas em sua maioria são mais contidas, ficam mais concentradas nos espaços.

Bernardes (1989), em sua tese de doutorado cujo título é *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*, conviveu aproximadamente onze meses com 28 crianças entre 9 e 12 anos completos em uma vila na região metropolitana de Porto Alegre, a fim de focalizar múltiplas opressões que incidiam sobre essas crianças: idade, gênero, classe social e raça/etnia. Sua pesquisa focaliza o fazer cotidiano dessas crianças entre o trabalho doméstico, o estar na escola e o lúdico, ou seja, o brincar. Mostra que tanto meninos quanto meninas realizavam trabalhos domésticos, este entendido como *atividades necessárias à manutenção da casa, aos cuidados das crianças e adolescentes e ao bem-estar da família* (Bernardes, 1989, p.100). Assim como em minha pesquisa, a intensidade das atividades domésticas variava desde a inteira responsabilidade assumida diariamente até a participação mais ou menos eventual tanto de meninos quanto de meninas. Quando a mãe estava em casa, o trabalho era dividido entre ela e as filhas mais velhas. Os meninos participavam da execução desses afazeres mesmo que em intensidade variada e o homem adulto os realizava na ausência da mulher ou quando a mesma encontrava-se doente, fato que também foi descrito pelas crianças em minha pesquisa. Outra semelhança verifica-se com relação à escola. A autora ressalta que a mesma tinha uma temporalidade que influenciava o cotidiano de meninas e meninos. A ida à escola representava a pausa nas tarefas domésticas, o momento do encontro com colegas e, mesmo que sob certo controle, o momento do brincar. Nos relatos das crianças de minha pesquisa, os tempos do cuidado com irmãos/ãs menores e dos afazeres da casa conviviam com a pausa da escola, era um tempo demarcado, que ajudava a organizar as demais esferas de seu cotidiano:

õDe manhã, eu arrumo o meu quarto e a sala. Aí depois a gente [ela e o irmão] fica brincando lá embaixo ou então assistindo TV Bom Dia, aí dá meio-dia e a minha mãe manda a gente se arrumar. Aí a gente se arruma e fica brincando lá embaixo até dar 1h15 e aí eu venho pra escola. Quando eu volto da escola eu costumo lavar louça pra minha mãe ou então eu troco de roupa e desço ou fico deitadaõ (Graziela)

õEu escovo os dentes, brinco um pouco, depois eu arrumo a casa, arrumo as minhas roupas para vir pra escola e tomo banho, me arrumo, quando dá 1h20 eu vou pra escola. Quando eu chego da escola, se tiver lição de casa eu faço, depois vou brincar um pouco, aí quando está de noite, eu volto pra minha casa e fico assistindo televisão, depois eu jantoõ (Tatiana)

De forma semelhante, Duque-Arrazola (1997) ó em pesquisa sobre o cotidiano de crianças e adolescentes de ambos os sexos de 5 a 18 anos e mães de famílias residentes em dois bairros populares da cidade do Recife ó verifica que a escola funcionava como um tempo que demarcava outros tempos cotidianos, inclusive com relação às férias e às festas.

Nessa pesquisa, a autora conclui que as responsáveis pelos serviços domésticos eram as mulheres e as meninas e que dificilmente os meninos os realizavam, embora alguns fizessem coisas que a autora define como õcondizentes com o masculinoõ, como jogar lixo e encher garrafas de água ou, na ausência da mãe e da irmã, até cuidar de irmãos/ãs mais novos.

A análise das pesquisas de Bernardes (1989) e Heilborn (1997) leva-me a deduzir que crianças de famílias com baixa renda, independentemente de ser menino ou menina, acabam por desenvolver responsabilidades de afazeres domésticos devido mais às necessidades sócio-econômicas do que à socialização diferenciada por sexo, o contrário do que coloca Duque-Arrazola (1997, p.368), para quem, apesar de alguns meninos realizarem tarefas domésticas mais adequadas a seu sexo, õo cotidiano doméstico da casa marca para eles e elas uma nova temporalidade sexuada (...) que significam, para meninos e meninas, diferenciações cada vez mais reveladoras da -natural desigualdadeõ entre homens e mulheres e seus poderes diferenciadosõ. Embora a autora reconheça que õas meninas contestam esse mesmo trabalho e muitas vezes resistem a fazê-lo (...) sem, no entanto, deles se liberarem totalmente dada a identificação aprendida e repetida mil vezes entre trabalho doméstico e mulherõ, no fim de sua argumentação ela termina por cair em um mesmo ciclo de determinação de gênero quando afirma que com o passar do tempo a menina termina õrenunciando a esses ódios e assumindo seus trabalhos domésticosõ.

É certo que ó como afirma Giroux (1986) ó nem todos os comportamentos de oposição têm uma significação radical ou são uma reação à autoridade e à dominação. Afirmar, contudo, que com o tempo mulheres e meninas acabam renunciando a seus ódios e assumindo os trabalhos domésticos é simplificar demasiadamente uma situação que é complexa. Pude coletar relatos das crianças que expressam oposições à idéia de dominação e/ou construções de hierarquias como de idade e de gênero e explicitam sua percepção sobre essas hierarquias ou mesmo sobre suas relações ó e não posso de forma alguma dizer que essa percepção não vai levar a nada que ultrapasse a acomodação de papéis destinados. Acredito que, ao colocar a criança como centro nas pesquisas educacionais, respeitando suas opiniões e vivências como algo muito mais sério do que pareceu durante muito tempo nas pesquisas acadêmicas, trazendo à tona como se constroem hierarquias entre elas, nós podemos contribuir para a mudança desse quadro de desigualdade, levando as discussões para as escolas, procurando incorporar essas discussões nos cursos de formação de professoras/es, entre outras medidas necessárias. O que não se pode, lembrando Giroux (1986), é cair no pessimismo, achando que o que vamos encontrar pela frente é só reprodução.

Em minha pesquisa não consegui ver somente reprodução. Além disso, acredito que encontrei meninas e meninos que, apesar da força do contexto disciplinador da escola ou das amarras conservadoras dos discursos familiares pautados no patriarcalismo, conseguiram ir além, conseguiram perceber mudanças ó ou pelo menos vislumbrá-las ó que muitas vezes as pessoas adultas não vêem, inseridas que estão no conformismo dos discursos naturalizadores e deterministas.

É necessário estarmos atentas/os para as manifestações das crianças sobre a reflexão acerca de suas realidades. A convivência com a realidade da desigualdade entre homens e mulheres dentro de casa, o contato com diversas instâncias e grupos outros e a percepção de que estão ocorrendo algumas mudanças nas relações de gênero, com fronteiras instáveis próprias do nosso tempo, fazem com que as crianças tenham contato com essa realidade múltipla e pensem sobre ela, mostrando que de alguma forma querem mudar essas situações.

Atenta para essas questões, analisei os trabalhos de meninas e meninos sobre o Dia Internacional da Mulher ó uma solicitação da professora Teresa ó e descobri muito a respeito de como elas e eles estão apreendendo, reorganizando e reconstruindo relações de gênero. Algumas crianças somente colaram figuras sobre mulheres, outras

escreveram sobre a mulher em nossa sociedade, trazendo à tona algumas continuidades ou mudanças e explicitando críticas a respeito da desigualdade percebida por elas.

Uma observação primeira diz respeito às imagens utilizadas nos trabalhos. Geralmente as figuras eram recortadas de revistas, então as imagens veiculadas eram de mulheres brancas, atrizes, modelos, o que de certa forma associa o sucesso às mulheres brancas. Por outro lado, apareceram figuras de mulheres com profissões há pouco tempo exercidas somente por homens: mulheres políticas, fotos da prefeita de São Paulo⁵⁵, uma mulher pilotando um carro de corrida, médicas, mas todas eram brancas. Havia também figuras de mulheres na cozinha, mulheres cuidando de crianças e fazendo supermercado. Nesse caso, traziam a imagem de uma feminilidade hegemônica: mulheres brancas, classe média ou alta e urbana, mães e donas-de-casa na cozinha. Não havia figuras de mulheres negras e pobres. A imagem da mulher õdas revistasõ é distante da realidade da maioria daquelas crianças, mas influenciam de alguma forma a construção de sua visão sobre feminilidade, seja pela não identificação e crítica, seja pela percepção de transformações nas relações de gênero. Esses veículos acabam reproduzindo estereótipos baseados na ausência das õoutrasõ mulheres, por exemplo, das mulheres negras, o que reflete uma intencionalidade própria da mídia em apresentar paradigmas dominantes, a fim de garantir a manutenção de uma sociedade desigual⁵⁶.

Foi a partir dos textos escritos pelas crianças que consegui perceber variados significados de gênero. A idéia de que a mulher õganhouõ direitos que não tinha, de que õevoluiuõ e que pode fazer coisas que antes não fazia apareceu de forma recorrente:

*õCom o avanço da tecnologia, as mulheres ganharam direitos que antes não tinham (...) as mulheres estão progredindo cada dia mais.õ
(Ana)*

õA mulher hoje em dia pode estudar igual aos homens. A mulher hoje em dia pode trabalhar igual aos homens.õ (Fábio)

õNão importa a raça, o importante é que todas as mulheres estão cada vez mais evoluídas.õ (Patrícia)

õCom o passar do tempo [a mulher] adquiriu seu espaço profissional dentro de um país cheio de transformação.õ (Alberto)

Essas idéias, apesar de revelarem a percepção de que alguma coisa mudou com relação a coisas que as mulheres podem ou não fazer, parece-me que apresenta um

⁵⁵ A prefeita da cidade de São Paulo era ó naquele momento ó Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores (PT).

⁵⁶ Reitero que essa é uma discussão extremamente complexa e que não será aprofundada por mim neste trabalho.

caráter romantizado a respeito dessas mudanças, por exemplo, a questão de que a mulher adquiriu seu espaço profissional não questiona de que forma, sob que condições e por que ou até mesmo sobre que mulher adquiriu esse espaço. As palavras *evoluir* e *ganhar* insinuam dois aspectos centrais: a imagem de uma mulher que não é ativa na sua própria história, ela *ganha* direitos, portanto é algo exterior a ela; e a imagem de evolução, que demonstra uma construção arbitrária da percepção da mulher como ser subdesenvolvido ou inferior, que está *evoluindo*, e mascara toda uma situação de desigualdade que permitiu *o* e de certa forma ainda permite *o* que as trajetórias das diversas mulheres não tenham sido as ideais. Sei que se tratam de crianças e seria *pedir demais* que elas percebessem tudo isso. A questão *é* decididamente *o* não é essa. A questão é que as idéias romantizadas e arbitrárias a respeito da mulher em nossa sociedade circulam de forma significativa no universo dessas crianças e dialogam com variados significados a que elas são expostas em diferentes vivências de tempos. De maneira que seria interessante que esse conteúdo trazido pelas próprias crianças fosse utilizado para debates com elas a fim de analisar essas situações.

Outra idéia que apareceu de forma marcante nos textos das crianças foi a da mulher que possuía dupla jornada de trabalho e que carregava consigo a *obrigação* ou *dever* do trabalho doméstico e do cuidado com os filhos e com o marido:

Hoje, além de cuidarem dos filhos e das tarefas domésticas, elas trabalham fora, têm sua própria profissão, estudam. (Ana)

A mulher dona de casa trabalha constantemente na sua casa fazendo almoço e muitas coisas. Ela sai para trabalhar, chega, dá banho nos seus filhos, dá janta e põe eles para dormir. O marido chega do serviço e janta e a mulher é muito cuidadosa com as suas coisas: com as dos seus filhos, as do marido e com a sua casa. (Carla)

Num dos textos, o de Alberto, apareceu uma forte contradição. No início ele diz que *a mulher é em primeiro lugar o apoio do homem, auxiliar do homem*, demonstrando entender que o homem *é* no caso *o* é o centro da família e a mulher simplesmente apoio ou auxiliar; mas depois afirma que *a mulher também adquiriu com muita luta e persistência, quebrar o indiferente e constrangedor machismo, que ainda é mantido por alguns homens na sociedade*, demonstrando uma certa confusão em suas reflexões.

A percepção de que hoje muitas mulheres conquistaram espaços tidos como masculinos também apareceu:

õO maior espelho que a mulher pode ter é a nossa prefeita Marta Suplicy. A cada ano a mulher conquista mais o mercado de trabalho e o mundo.ö (Priscila)

õNa política, a mulher tem garantido o seu espaço, como já vimos, pelos meios de comunicação, tipo a TV e o rádio. Vamos citar alguns cargos que elas exercem: governadora, prefeita, vereadora, deputada estadual e federal e outros (...) Conseguiu diversificar sua importância em diversos setores, tais como: garçoneiro, gerente de loja, presidente de empresa, caixa de supermercado, cabeleireira, manicure, decoradora de casa, apresentadora de programa de televisão, empresária, diretora de escola, costureira, cozinheira de restaurante, atriz, autora, escritora de livros, diretora de filmes... e por aí vai.ö (Alberto).

De certa forma, a percepção dessas conquistas dialoga com outros significados, mostrando que as relações de gênero estão em constante transformação.

O texto que mais me deixou intrigada foi o de Elisa, que demonstrou muita revolta e ressentimento, mas que também apresenta uma visão crítica a respeito da percepção da desigualdade:

õDia 8 de março foi o Dia Internacional da Mulher. A mulher pode fazer as coisas mais do que os homens. Os homens acham que sabem tudo, não é bem assim. Os homens só jogam, as mulheres podem fazer isso também, não é só ficar na cozinha. O dia da mulher não existia antes. Porque os homens podem praticar esportes e as mulheres não podem? As mulheres podem fazer tudo. Vamos falar que os homens só querem dormir e comer. Nós mulheres vamos mandar nos homens. Eles não mandavam nas mulheres? Agora vamos mandar neles. Porque você que é mulher tem que perceber que os homens só querem mandar. Já chega! Vocês já estão cansadas. Estamos, porque tem marido que bate em vocês, vocês não devem ser boazinhas para os homens, porque também tem marido que não serve pra nada. Vocês que são homens têm que valorizar sua mulher porque a mulher serve pra tudo, pra trabalhar, cuidar dos seus filhos, cuidar da casa. Vocês que são homens, valorizem a sua mulher!(...) Valorize a sua mãe (...) Parabéns, mulheres do mundo!ö (Elisa)

O conteúdo desses textos, somados aos relatos sobre a vida das crianças entrevistadas e tudo o que foi discutido a respeito dos tempos escolares de meninos e meninas, das relações entre eles/as e deles/as com as pessoas adultas, nos mostra um quadro múltiplo se falamos em significados de gênero, complexidade dos significados existentes em nossa sociedade, suas contradições, permanências e mudanças. Faz-se mister dialogar com professoras/es e com as crianças a respeito desses significados, para que possamos descartar os elementos repressivos e nos reapropriar dos aspectos progressistas e esclarecedores (Giroux, 1986).

4.2- significados de gênero nas brincadeiras e brinquedos infantis: simetrias e assimetrias

As brincadeiras: entre a rua e a escola

Levando em consideração que as relações entre as crianças são mediadas pelas brincadeiras, considere importante saber quais eram as brincadeiras preferidas por elas fora da escola e que significados de gênero estavam presentes nas relações mediadas por essas brincadeiras. Meu objetivo era estabelecer comparações com os significados encontrados na escola. O que pude perceber vai ao encontro da análise que teci no capítulo 2 deste trabalho, demonstrando que as crianças se misturam mais (por sexo) na rua do que na escola devido ao menor ou nenhum controle adulto. Isso não quer dizer que os significados de gênero não reproduzam estereótipos, tampouco que os mesmos não são questionados. Nas brincadeiras na rua, os sentidos de gênero são flutuantes, ilustrando aquilo que Thorne (1997) descreveu como *õjogos de gêneroö*, podendo constituir-se em oposição, cruzamento de fronteiras e cooperação entre os sexos, da mesma forma que observado na escola *õCarlos Drummondö*. A diferença era que na rua *ó segundo os relatos das crianças nas entrevistas ó eles e elas misturavam-se mais*. Quando as brincadeiras não eram mediadas pelos brinquedos (industrializados), tinham sentidos mais *õcriativosö*, ou seja, as crianças não estavam presas a um modelo *õidealö* ou *õesperadoö* para cada sexo, elas criavam e recriavam sentidos de gênero. Situação diferente ocorria em relação aos brinquedos que, por já terem toda a influência dos significados do mercado *ó voltado para o sentido tradicional de uma visão dicotômica e oposta entre os sexos ó, direcionavam de maneira muito mais incisiva o que seria õapropriadoö para cada sexo, embora não sem contestações, como veremos adiante*.

Com relação às brincadeiras na rua, crianças de ambos os sexos alegaram gostar muito de *esconde-esconde, ajuda-ajuda, elefante colorido, pega-pega, pique-bandeira, queimada, futebol, duro ou mole, menino pega menina e menina pega menino, vôlei, jogar bola e parquinho*; em todas essas brincadeiras, meninas e meninos estavam juntos. Na escola, geralmente os grupos formados para as brincadeiras não eram mistos. Na rua as crianças preferiam brincar juntas, como aparece na fala de Wilson e Tatiana: *õNa rua a gente brinca meninos e meninas, aí dá pra brincar de verdade!ö*. Isso demonstra o

quão é decisiva a organização e o controle nos diversos lugares que as crianças frequentam para os sentidos criados nas relações de gênero entre elas.

Dentre as brincadeiras em grupo na rua, as que as crianças mais gostavam eram as de perseguições, como menina pega menino e vice versa. Nesses momentos construíam um sentido de fronteira ou de oposição⁵⁷, ou seja, faziam parte da mesma brincadeira, mas se separavam por sexo, construindo um sentido de cooperação entre as meninas e entre os meninos separadamente. É o que Thorne (1997) insere nos jogos de gênero como ação que cria um sentido dicotômico entre meninos e meninas. As crianças relataram que jogos como queimada, pique-bandeira e ajuda-ajuda elas preferem brincar em grupos mistos e dessa forma, acabam por construir um sentido de cooperação entre meninos e meninas.

Uma outra brincadeira que eles/as relataram gostar muito de brincar, mas apenas na rua, era denominada de brincadeira do desafio. Carla relata como é: *É assim: fica um monte de menino e menina junto. Aí gira uma caneta ou outra coisa, tipo assim um menino e uma menina, aí cai, daí eu falo: eu desafio você a beijar a Lúcia! Aí ele vai lá e tem que beijar!*. Perguntei o que aconteceria se a pessoa não quisesse beijar, ela disse: *Se não beijar, tem que passar por baixo das pernas e tem que levar soco. Ninguém quer levar soco, então todo mundo beija!*. Ao relatar essa brincadeira todas as crianças riam muito. Perguntei se todos/as gostavam de brincar de desafio e responderam que sim. Bruno completou: *Dá pra arrumar um monte de mulher!*. David disse: *Um dia eu beijei uma menina de 14 anos, beijo de língua!*. Carla comentou: *Minha mãe não deixa eu brincar disso!*. Indaguei se ela brincava mesmo sem autorização da mãe, e ela respondeu: *Claro, se não eu apanho na rua e fico com as costas doendo!*. Essa brincadeira possui além da interação um sentido de sedução, conquista e descoberta. A descoberta da sexualidade e do prazer apareceu nos comentários das meninas e dos meninos de forma muito mais frequente quando se referiam às brincadeiras na rua. A sexualidade com certeza também estava presente na escola, mas suas manifestações, mesmo que em brincadeiras, eram mais controladas devido a uma série de fatores: separação de meninas e meninos, ocultamento do assunto, ou seja, as pessoas simplesmente não falavam sobre sexualidade e prazer na escola e, quando o faziam, estavam mais preocupadas com questões referentes a

⁵⁷ Os sentidos de fronteira e oposição nas brincadeiras entre as crianças foram amplamente discutidos no capítulo 2 desta dissertação.

doenças sexualmente transmissíveis do que necessariamente às relações entre prazer, sexualidade e gênero.

Nesse sentido, é indispensável que nos demos conta de que as preocupações e a vigilância com relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola⁵⁸ (Louro 1997). Se na escola a vigilância quanto a questões relacionadas à sexualidade se dá sobre todas as pessoas, em casa ou na rua o controle maior é exercido sobre as meninas, como se pode perceber na fala de Carla relatando que a mãe não gostava que ela brincasse de *õdesafioõ* e justificando que ela brincava apenas para *õnão* levar *socoõ* e *não* porque quisesse, embora nas falas, nos risos e nos gestos percebidos durante a entrevista, todas as crianças demonstraram gostar muito da brincadeira em questão. De maneira diferente, os meninos, além de falarem alto e bom som que adoravam brincar de *õdesafioõ*, ainda contavam sobre suas conquistas, como na fala de Bruno alegando que *õdá* pra arranjar um monte de mulherõ.

Embora os significados de gênero aparecessem de forma variada nas brincadeiras das crianças, demonstrando arranjos diversos de acordo com o contexto e a atividade, a questão do futebol surgiu como a mais polêmica, carregada de estereótipos por um lado e por outro de oposições e contestações nas opiniões das crianças. Na escola *õCarlos Drummondõ*, houve um campeonato de futebol muito esperado e disputado. Não havia grupos mistos, era o campeonato das meninas e o campeonato dos meninos. Durante os jogos, comentários sarcásticos a respeito do jogo das meninas eram tecidos no sentido de desqualificar seu desempenho e reafirmar que futebol é *õcoisa* para meninoõ. Na entrevista, alguns meninos disseram: *õAs meninas jogam a bola pra qualquer ladoõ*, *õElas ficam todas emboladas num lugar sóõ*. Ao ouvir isso, indaguei se de alguma forma nós adultos/as não contribuimos para essa visão. Em uma outra escola onde pesquisei a fim de desenvolver uma monografia de final de curso (2002), o professor de educação física sempre separava meninos e meninas e, diante da reivindicação delas para jogar futebol, ele lhes deu uma bola e as colocou em outra quadra. Durante a aula, ele fez quatro intervenções para esclarecer regras no jogo de futebol dos meninos. Já no jogo das meninas não deu nenhuma explicação e não fez nenhuma intervenção sobre regras do jogo. Isso constrói formas diferenciadas de jogar, o que contribui para a

⁵⁸ Apesar de instigante e promissora, a questão da sexualidade entre as crianças na escola ou fora dela não será aprofundada neste trabalho.

perpetuação dos significados opostos de gênero no que tange ó nesse caso ó ao futebol. Bernardes (1989) relata que na escola que as crianças pesquisadas por ela freqüentavam era trabalhado futebol para os meninos e vôlei para as meninas. Na pesquisa de Azevedo (2003, p.49) sobre brinquedos e gênero na educação infantil, a autora comenta que se meninas muitas vezes são vistas como aquelas que ãatrapalhamö a brincadeira dos meninos, ãpodem se machucarö, ãnão sabem fazer movimentos radicaisö e isso ãtalvez se deva ao fato de elas não experiencarem, desde pequenas, movimentos compatíveis com essas prática, como os meninosö.

Em minha pesquisa, na entrevista com as crianças, tanto os meninos quanto as meninas disseram adorar jogar futebol, mas as meninas reclamaram que mesmo na rua os meninos não as deixavam jogar junto. Elas jogavam, mas era entre elas. Bruna relata: *õ(...) Você quer jogar futebol, os meninos falam: não, você não, você é menina, não sei o quê... aí eu acho isso chato na rua. Tem que ser time de menina todo ou então não jogaö.* As opiniões das crianças dividem-se entre os/as adeptos da idéia de que podem brincar de futebol junto e os/as contrários a ela. Quanto à questão se menina joga ou não futebol, muitos meninos, mesmo sabendo que houve campeonato de futebol feminino na escola, mesmo indagados sobre a existência da seleção brasileira de futebol feminino, ainda assim insistem em dizer que futebol é õcoisa pra homemö. A resistência ao futebol feminino é grande e a polêmica também. Uma menina disse: *õMenina joga futebol sim. A gente participa do campeonato. Estamos em terceiro lugar, ganhamos o último jogo de 5 a 1ö.* Quando um outro menino relatou que a mãe dele joga futebol e que acha isso normal, os outros riram. Apesar do impasse e da discussão acirrada, o futebol ainda é mais ãnegociávelö com relação a significados de gênero do que os brinquedos.

Os brinquedos: entre o discurso socialmente aceito e as práticas cotidianas

Assim como as brincadeiras fazem a mediação nas relações entre as crianças, os brinquedos muitas vezes fazem a mediação nas brincadeiras e constituem parte integrante das suas experiências de tempo. Nesta pesquisa, meu objetivo não era investigar a questão específica dos brinquedos e seus significados de gênero nas relações entre as crianças, porém, durante as entrevistas, surgiram discussões a respeito e eu não poderia ignorá-las, considerando o intuito deste trabalho de colocar a opinião

das crianças no centro das análises, principalmente quando nos ajudam a compreender os significados de gênero presentes em seu universo.

Carrinho x boneca

Durante o desenvolvimento da entrevista, ao indagar sobre as brincadeiras preferidas na escola e na rua, sempre aparecia a questão dos brinquedos. No início, tanto eles quanto elas diziam que carrinho era brinquedo de menino e boneca de menina, reconhecendo uma diferença biológica entre homem e mulher e demonstrando a necessidade de relacionar cada sexo a determinados brinquedos:

õBoneca é coisa de menina, boneco é coisa de menino. Porque é diferente. Porque a boneca combina mais com as meninas e o boneco combina mais com os meninos.ö (Ronaldo)

õÉ lógico que menino não brinca de boneca. Boneca foi feita pra mulher. Menino brinca de boneco, carrinho, futebol. Quem brinca de boneca é mulher.ö (Bruno)

õCarrinho de Bárbie é o único carrinho com que menina brinca. Eu não brinco de boneca porque eu não sou mulher.ö (Marcos)

õMenina gosta de mexer na boneca, colocar roupinha, dar banho e fingir que é nenezinho. Menina pode brincar com boneco. Às vezes eu pego boneco e boneca e finjo que eles estão casando.ö (Bianca)

A visão de que determinado brinquedo õcombinaö mais com um sexo ou outro advém de explicações deterministas sobre a existência de uma õnaturezaö feminina ou masculina, que tentam õencaixarö as pessoas em modelos estáticos. Essas explicações apresentam como paradigma uma idéia conservadora e patriarcal, que separa os universos público e privado e os associa aos universos masculino e feminino construídos a partir de sentidos opostos e complementares. Nesse sentido, é forte a tendência em associar a mulher aos cuidados da casa e dos filhos e os homens ao sustento da casa e do trabalho õforaö, o que, de certa maneira, faz com que as bonecas, associadas ao cuidado com crianças, sejam automaticamente entendidas como brinquedos de menina, enquanto os carrinhos, associados ao poder de consumo, sejam vistos como brinquedos de menino, naturalmente, dentro da ordem das coisas segundo a visão determinista biológica (Nicholson, 2000).

Existe todo um esforço da parte dominante da sociedade em fazer proliferar essas õnormasö tão fortemente relacionadas à distribuição do poder em nossa sociedade. E as crianças ó de forma sistemática ó estão incluídas nesse õplanoö, pois existe toda uma indústria voltada para elas com esse fim, o de direcionar o papéis masculinos e os

femininos. E os brinquedos são um exemplo dessa estratégia e atuam de forma massiva no universo das crianças. Associada a essa idéia aparecia, nas respostas das crianças, uma outra, mais relacionada à sexualidade: o medo, no caso dos meninos, de ser visto como òbichaö ou õgayö e ser rejeitado no grupo de colegas se brincassem com boneca:

õSe eles brincam com boneca, ficam falando que eles são bichas, sabe? Meu irmão não brinca de boneca comigo com medo dos meninos chamarem ele de bicha.ö (Carla)

õO problema é que ficam chamando os meninos de bichinha se eles brincam com boneca.ö (Joana)

É como se trocar de brinquedo significasse trocar de sexo ou de orientação sexual, e esse medo está fortemente relacionado a uma cultura heterossexual e de disputa de poder no que tange às relações de gênero, pois o mesmo não acontece em relação às meninas ó ninguém disse que elas poderiam õvirar homemö ou õlésbicasö se brincassem de carrinho, o que demonstra uma superioridade em relação ao que é considerado como masculino e, ainda, uma superioridade da masculinidade hegemônica sobre uma masculinidade subordinada, que seria a homossexual, mais ligada a características associadas à feminilidade hegemônica (Connell, 1995).

Para iniciar uma discussão entre as crianças, eu contava a seguinte história⁵⁹:

Era uma vez um menino que estava fazendo aniversário e na sua festa ganhou uma boneca de presente. Ele gostou de brincar com a boneca, mas foi repreendido por seu pai e sua mãe, que alegaram que aquele brinquedo era para menina e alguém devia ter comprado por engano. O menino ficou quieto sem entender muito bem o porquê daquilo. Um outro dia, a família desse menino foi visitar uma tia que acabara de ganhar um bebê. Todos estavam felizes. O menino percebeu que seu tio não sabia segurar direito o bebê e falou: õOlha pai, eu sei por que o tio não sabe segurar seu filho, é porque ele não brincou com boneca!ö. Todos ficaram olhando o pensando naquilo que o menino falou. O menino saiu dali e foi brincar com sua prima. A menina estava brincando com um carrinho e o menino disse a ela: õCredo, carrinho é brinquedo de menino!ö. A menina nem ligou muito para o que o primo disse e respondeu: õMinha mãe dirige carro, eu quero dirigir quando eu crescer e por isso eu brinco de carrinho!ö. O menino ficou pensando sobre aquilo e então continuaram a brincar.

⁵⁹ A idéia de contar uma história para as crianças a fim de discutir a temática em questão nasceu de minha experiência como professora orientadora da sala da leitura: se eu simplesmente perguntasse diretamente a elas sobre as diferenças e semelhanças com relação a brinquedos de meninos e meninas, provavelmente muitas delas não responderiam espontaneamente. Tendo a fantasia representada pela história contada fazendo a mediação entre o tema e as crianças, é muito mais fácil conseguir com que elas falem, pois o clima de fantasia as tira da tarefa difícil de avaliar seu universo real e, ao mesmo tempo, facilita o contato com o mesmo através do simbólico.

As crianças ouviam a história muito interessadas e, ao terminá-la, eu sempre perguntava o que haviam achado. O conteúdo da história causava três reações diferentes: a percepção desses comportamentos como *anormais* ou *transgressores*, se considerarmos como *normal* a visão determinista; a percepção de que essas situações realmente existem, pois as crianças conseguiam localizá-las em suas vidas cotidianas; e, ainda, as que acharam essas atitudes *normais*. A maioria achou *interessante* e ficou admirada. A visão *transgressora* pode ser representada na seguinte resposta: *Muito estranho, deviam trocar os brinquedos, aí ficou um travesti e um sapatão!* (Wilson). Aqui novamente a idéia de *troca* de papéis vem associada à mudança de orientação sexual e perda de masculinidade. Entre os meninos, a negação do comportamento apresentado na história era muito forte: *Se eu ganhasse uma boneca eu jogava no lixo* (David), *Eu não brincaria de boneca (...) Eu vou ser pai, mas é diferente porque é humano* (Ronaldo). Essa idéia de que o menino um dia vai ser pai, mas é diferente porque é humano, revela toda a simbologia que carregam os brinquedos, fortemente marcados por uma cultura machista e conservadora, ou seja, na *vida real*, dependendo da situação, eles poderiam até cuidar de crianças, mas em relação aos brinquedos, a situação era muito mais determinista. As meninas não chegaram a dizer que jogariam no lixo brinquedos associados ao sexo oposto, mas demonstraram certa acomodação à *norma* em suas falas, ao dizerem, por exemplo, que guardariam para o irmão ou o filho: *Se eu ganhasse um boneco eu guardava pro meu irmão, eu não ia jogar no lixo* (Carla), *Se eu ganhasse um boneco eu guardava, porque se eu tivesse um filho homem eu daria pro meu filho* (Bianca).

Mas as contradições que apareceram nas respostas nos mostram que a situação é bem mais complexa do que parece:

Ué, essa historinha... tem casos assim, que acontecem desse jeito. Eu conheço menina que brinca de boneco e menino que brinca de boneca. E conheço menina que brinca com carrinho. (Bruno)

Eu brinco com meu irmão de carrinho, pega areia, coloca lá e vai indo... monta a pista de plástico, coloca os carrinhos em cima... às vezes meu pai brinca comigo de boneca. (Carla)

Na minha rua tem uma menina que brinca com moto e com carrinho. (Joana)

Ou seja, quando as crianças relacionavam aquilo que era considerado como *norma* a fatos que ocorriam na vida real, apareciam contradições. Por exemplo, Carla disse que seu irmão não brinca com boneca porque podem chamá-lo de bicha, mas

conta que seu pai brinca de boneca com ela e ela brinca de carrinho com o irmão. Outra resposta que contradiz a norma é quando Bruno disse que conhece meninos que brincam com boneca e meninas que brincam com carrinho. Ana alegou conhecer uma menina em sua rua que brinca com carrinho e Carla, após afirmar que menina não brinca com carrinho, disse: *“Mas na minha rua tem menina que brinca”*. Outra contradição é a questão da associação entre cuidado com crianças, mulheres e universo feminino. Principalmente os meninos alegaram que boneca era coisa de mulher, porque ela brinca de ser mãe, porque a mulher cuida das crianças, etc. Porém, como pude perceber, esses meninos em sua maioria cuidavam de irmãos/ãs menores e ajudavam nos serviços domésticos. Por que então essa diferença entre o que se diz e o que se faz?

Essa situação contraditória vai ao encontro do que tento mostrar neste trabalho: uma visão de gênero pautada em explicações deterministas que associam o masculino e o feminino a determinadas características entendidas como naturais não dá conta da complexidade existente em nossa sociedade, não abrange a realidade em que as pessoas vivem. Se usarmos teorias advindas dessa corrente de pensamento, provavelmente deixaremos de analisar as ações de uma grande parte da população. O que não se pode deixar de lado é que, os paradigmas dominantes que apresentam como identidade não problemática o homem branco, de classe média urbana e cristão e pautados em um modelo de família patriarcal, alimentam uma rede de poder que aparece em processos de origens diferentes nas variadas instituições que legitimam esses discursos, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (Foucault, 2004) que tenta agir sobre as pessoas a fim de inseri-las em determinados modelos considerados ideais, deixando à margem uma grande parte da população que não se encaixa neles. O resultado é uma crise de identidade muito forte, um não reconhecimento de si mesmo/a frente a esses modelos, o que leva à auto-rejeição ou de seus pares, às vezes à acomodação frente a esses paradigmas, mas também ao seu questionamento, considerando que inexistente um poder unilateral.

Esse resultado pode ser observado nas respostas das crianças: mesmo conseguindo observar situações que fugiam à norma imposta, no caso, por meio dos brinquedos, elas tendiam a responder com base em uma argumentação que sabiam ser aceita perante a sociedade porque tem a ver com os modelos apresentados. Essa situação se agrava quando eles e elas precisam esquecer quem são para sentir-se incluídos/as, mesmo que isso provoque uma atitude discriminatória entre eles/as, como é o caso das

hierarquias que as crianças criam entre elas com relação às diferenças materiais, étnico-raciais e de gênero. Isso se agrava ainda mais quando, na escola, o discurso assumido por algumas pessoas adultas só vem a confirmar esses paradigmas dominantes, fazendo mais uma vez com que essas crianças não se reconheçam e venham a rejeitar tudo o que for relacionado, por exemplo, aos negros, aos pobres, às mulheres em diversas situações, aos homossexuais e massacrem-se entre si.

Para além dos estereótipos

A visão dominante influencia a construção das culturas diferentes entre meninos e meninas, difundindo nos resultados de muitas pesquisas, na mídia e pelo senso comum a idéia de que meninos acentuam posição e hierarquia, enquanto as meninas intimidade e conexão. O mundo das conquistas seria relacionado aos meninos (inclusive sexualmente) e o mundo das meninas ao cuidado e à delicadeza, entre várias outras características diferenciadas por sexo, como se todas as meninas e meninos fossem iguais. Seus temas centrais seriam pautados em uma visão dicotômica do mundo: grande x pequeno, público x privado, hierarquia x conexão. Thorne (1995) tece algumas críticas às teorias das culturas diferentes, alegando que, por ser baseada em dicotomias, essa abordagem exagera as diferenças de gênero e negligencia as variações dentro do gênero, excluindo outras fontes de divisão e união, como classe social e etnia. A autora relata que, quando analisou as formas de organização e relações entre meninos e meninas em sua pesquisa, precisou lançar mão de outras teorias menos deterministas, pois, quando montou seus dados dentro dessa literatura tradicional, ela ignorou ou distorceu a experiência de metade dos garotos e garotas da classe pesquisada, pois as teorias das culturas diferentes equaliza as experiências dos homens e mulheres das elites para homens e mulheres como um todo. Em geral, as dicotomias dos mundos separados encobrem o fato de que as interações variam conforme a atividade e o contexto e muitas pesquisas ignoram a variação entre meninos e meninas no interior de seus próprios grupos. Além disso, dados que evidenciam as culturas diferentes são muito mais divulgados que os que fazem o contrário, são evidenciadas na mídia como um todo, nas capas de revistas, nas lojas de brinquedos (Thorne, 1997).

Por esses motivos é que utilizo a abordagem de Connell (1995) para tecer minhas análises, pois o autor argumenta existirem múltiplas masculinidades (e feminilidades), algumas hegemônicas e outras marginalizadas, cujos modelos são contraditórios e

continuamente negociados em complexas relações de poder. Quando se está com o olhar voltado para a questão da diversidade, fica muito menos complexo perceber que as crianças reconhecem, elas mesmas, várias formas de ser menino ou menina, dialogando entre si e também com os modelos apresentados.

Na entrevista sobre brincadeiras, apareceram algumas idéias que ilustram que estou dizendo. Por exemplo: em uma conversa os meninos insistiam em dizer que pipa era brinquedo para menino. As meninas contestavam, dizendo que elas brincavam com pipa também e adoravam, e os questionavam querendo saber o porquê de tais certezas por parte deles. Até que um deles disse: *“Mas e se cortar o dedo?”*. Uma delas respondeu: *“Por quê? Vocês não podem cortar o dedo?”*. Ele retrucou: *“A gente pode, mas vocês reclamam e choram se cortarem o dedo, nós não reclamamos”*. Outra menina falou: *“Nós não reclamamos não”*. E ele: *“Mas minha irmã e minha tia reclamam”*. Inconformada, a menina argumentou: *“Mas nem todas são iguais, eu não reclamo não”*.

Em uma outra ocasião ó essa na sala de leitura ó eu estava sentada com um grupo misto. As crianças estavam desenhando o bairro. A Bruna virou-se para mim e disse: *“Esses meninos não fazem nada, olha só”*. Wilson, ouvindo a conversa, retrucou: *“Os meninos vírgula, eu faço!”*. Em outra conversa durante uma entrevista eles/as conversavam sobre as broncas na escola. Um menino disse que a professora briga mais com eles. Uma menina que estava na conversa disse que é porque as meninas *“são mais sentimentais”* e, para minha surpresa, ele retrucou dizendo: *“Os meninos são valentões, mas também podem ser sensíveis”*.

Em meio a essas diferentes temporalidades sociais das quais as crianças participam ó casa, rua, escola ó elas vão organizando significados que podem reproduzir ou não estereótipos de gênero. Em muitas falas e discussões elas crianças, pude perceber que ora relativizam esses significados, ora os reorganizam em sentidos opostos. Como, por exemplo, quando Graziela disse: *“Quando eu mexo com as meninas, às vezes elas também podem levar na violência, ou bater ou chamar o pai, não é só os meninos que batem”*. Rogério completou: *“As meninas batem na gente e não podemos fazer nada, elas atacam, batem, chutam. Quando nós vamos bater nelas, aí elas ficam chorando, chamam a mãe, a professora...”*. Essas cenas nos levam a perceber que existem múltiplas masculinidades e feminilidades, que os significados de gênero dependem muito mais do contexto do que do fato de alguém ser menino ou menina e que explicações que não levem em consideração a existência dessa multiplicidade

correm o risco de apresentar uma visão parcial da realidade. Da mesma forma que Cruz (2004), encontrei nas relações entre as crianças da escola de Carlos Drummond diferentes feminilidades e masculinidades, exercidas conforme a situação, o que não quer dizer simplesmente que estamos diante de um *pout-pourri* de identidades. Existem relações de poder entre elas que criam conflitos, hierarquias e também constroem desigualdade, já que vivemos em uma sociedade que nos apresenta um modelo a ser seguido e ele dialoga com as várias realidades existentes.

Precisamos, como pesquisadoras/es e professoras/es, reorientar nosso olhar sobre a realidade de homens e mulheres, meninos e meninas, buscando compreender de forma mais abrangente suas práticas, falas e modos de relacionar-se:

Os professores devem tentar entender o significado das contradições, disfunções e tensões que existem tanto nas escolas quanto na ordem social mais ampla. Além disso, eles devem focalizar os conflitos subjacentes na escola e na sociedade, e investigar como esses conflitos podem contribuir para uma teoria mais radical de educação. (Giroux, 1986, p.259)

Para que uma teoria mais radical de educação possa ser construída, é necessário que as/os pesquisadoras/es estejam comprometidas/os com o ideal de uma sociedade mais justa e democrática, em que todas as pessoas realmente tenham acesso às mesmas oportunidades de forma igualitária e menos determinista. Quando se fala, por exemplo, em trajetórias de insucesso escolar, é preciso investigar mais as questões relacionadas, por exemplo, às relações de gênero e étnico-raciais nas escolas e não apenas as questões relacionadas à desigualdade de classe. Hoje, devido às políticas educacionais de melhoria do fluxo ou os chamados ciclos ou progressão continuada, precisamos, mais que nunca, pesquisar quais os mecanismos de discriminação que operam nas escolas por meio da avaliação informal que existe nas relações entre as/os professoras/es e as alunas e alunos. E, se temos um compromisso com uma sociedade menos desigual, é relevante que nossas preocupações se voltem também para como estão sendo construídas hierarquias e desigualdades entre as crianças nos tempos escolares e de que forma isso tem a ver com a organização da escola, com os modelos que a escola apresenta e com a sociedade mais ampla. Foi considerando esses pressupostos que no caso da pesquisa aqui apresentada senti a necessidade de dialogar com outros tempos vividos pelas crianças fora da escola. Em primeiro lugar porque a escola, por meio de suas funcionárias e funcionários, tinha uma visão preconceituosa em relação à vida dessas crianças fora da escola, inclusive no que tange a significados de gênero, e a

observação das relações entre as crianças mostrou-me uma realidade muito mais complexa e conflituosa do que imaginava.

O contato com essa realidade mais ampla ó por meio das entrevistas ó mostrou-me que meninas e meninos convivem com variados significados de gênero advindos de diferentes temporalidades que vivenciam na escola, em casa, na rua, nas brincadeiras, nos brinquedos, na mídia, nos grupos que freqüentam. Que por vezes reproduzem estereótipos, por vezes os questionam, os re-arranjam em contextos variados. Esses significados não convivem de forma harmoniosa para essas crianças, que demonstraram por vezes revolta e angústia diante de situações de desigualdade. Revelaram também uma realidade múltipla vivida por elas e eles na escola, em casa e na rua, que não era percebida nem pela professora Teresa na escola, nem pelas outras pessoas adultas que se relacionavam com elas/es. A organização da escola em questão, pautada em pressupostos de racionalização e disciplina (Foucaut, 2004, Teixeira, 1999), não proporcionava um ambiente em que a organização dos tempos contemplasse as necessidades e realidades das crianças.

As discussões entre as crianças e a observação de suas relações nos tempos escolares mostraram que a escola ó embora determinista em alguns pontos⁶⁰ ó não é só reprodução. Toda relação é conflituosa, constituindo-se de alianças de poder, e com as crianças não seria diferente: elas se opõem e criticam situações de desigualdade e opressão. O que se precisa entender é que analisar essas relações, seus significados e contradições pode contribuir para que não tenhamos uma visão simplista e romantizada ó e, por conseqüência, distorcida ó de nossos/as alunas e alunos. E também para que educadoras e educadores possam usar esse conhecimento como conteúdo para discussão com as crianças em aula, visando uma reflexão crítica acerca de vários significados, no caso, de gênero, visando com isso a diminuição de hierarquia e desigualdade entre elas e, também, uma escola menos discriminadora.

⁶⁰ Um exemplo desse determinismo pode ser encontrado nas falas estereotipadas das pessoas adultas com relação às crianças e aos significados de gênero, amplamente discutidas no capítulo 3 desta dissertação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar minha investigação sobre os significados de gênero presentes na escola e sobre a forma como ela reproduz estereótipos, e se o faz, meu olhar estava voltado para a instituição em si, se ela influenciava a construção das identidades de gênero das crianças e como. A análise da produção acadêmica sobre o tema das relações de gênero na educação levou-me a perceber que a mesma priorizou por muitos anos a discussão da feminização do magistério e da profissão docente e, mais recentemente, evidenciou a existência de discriminação e reprodução de estereótipos de gênero nos livros didáticos, conteúdos e relações escolares, além de outros temas não menos relevantes, como, por exemplo, a questão do fracasso escolar. Porém, poucos desses trabalhos descrevem os mecanismos do cotidiano escolar em que aparecem os estereótipos e as discriminações; são poucos também os que registram as contradições e as resistências com relação aos mesmos, pouco contribuindo para a compreensão de dilemas da educação brasileira ó com raras exceções, como é o caso de trabalhos elaborados por Fúlvia Rosemberg, que já ressaltavam na década de 1990 a necessidade de investigação das crianças como sujeitos e protagonistas das relações escolares. De modo que iniciei o desenvolvimento de minha pesquisa com o intuito de desvendar as relações entre o cotidiano escolar, os significados de gênero presentes no mesmo e a construção das identidades de gênero das crianças.

Para que isso fosse possível, fazia-se necessário um longo tempo em campo e uma observação constante desse cotidiano, de forma que escolhi a etnografia escolar para realizar tal intuito. As leituras acerca da etnografia e do tema de pesquisa aliadas às observações tecidas em campo foram evidenciando um quadro novo, onde ocorreu um estranhamento: os significados de gênero não estavam na instituição escolar em abstrato, eles sobressaíam o tempo todo nas relações entre as crianças e destas com as pessoas adultas que conviviam com elas. Essa situação nova começou a me intrigar e fazer com que as minhas certezas se desmanchassem como sal na água. Eu estava me deparando com um novo problema teórico, que me desafiava a reconstruir meu objeto de estudo, pois, naquele contexto, eram as crianças que se destacavam, em detrimento inclusive da atuação da professora.

Novas questões, novas leituras. A busca por compreender os significados de gênero nas relações entre as crianças fez-me constatar a escassez de trabalhos, principalmente no Brasil, que analisassem essas relações e que colocassem a criança

como centro de tais pesquisas. O diálogo com Fúlvia Rosemberg e outras autoras e autores da sociologia educacional deixou claro que as pesquisas educacionais são ainda muito adultocêntricas, ou seja, centradas nas pessoas adultas, e não valorizam as vivências e opiniões das crianças. Essa constatação me levou a assumir o desafio de colocar no centro de minha pesquisa as crianças e seus pontos de vista a respeito dos significados de gênero presentes em suas realidades.

Entretanto, ao observar as crianças em suas relações entre si e com as pessoas adultas, a pesquisa obrigou-me novamente a ajustar um pouco mais o foco de meu olhar etnográfico: a permanência durante um tempo prolongado em campo permitiu a percepção de que não era apenas nas relações das crianças que ficavam evidentes as nuances desses significados de gênero, mas também em suas reações e movimentos para tentar escapar ao alto grau de controle a que são submetidas. A percepção de que o controle exercido sobre elas na escola influenciava os significados de gênero permitiu que eu percebesse, ainda, que essa influência se dava em tempos distintos, com maior ou menor controle adulto o que fez com que a categoria tempo se mostrasse relevante nas análises tecidas acerca das relações na escola porque contribuía para o entendimento de sua organização de modo geral e, conseqüentemente, para o entendimento das relações que se davam nesses tempos.

O exercício do controle sobre as crianças nos diversos tempos escolares foi analisado sob uma perspectiva foucaultiana, que destaca a política da escola em construir disciplinarização e produzir corpos dóceis e escolarizados. Política essa evidenciada na organização dos tempos na escola: rígidos horários, filas, divisões entre idades e séries, regimento escolar, entre tantos outros versos e reversos que, somados ao olhar adulto pautado no controle, constituíam estratégias minuciosas de um processo de disciplinarização que apareciam como naturais e inerentes à instituição escolar, acompanhando pressupostos de racionalização do ensino presentes desde a época do surgimento das primeiras escolas. Mais que isso, a observação desse constante controle nos distintos tempos escolares revelou que a disciplina na escola tem nuances de gênero, demonstrando o que Scott já dizia quando alegara que gênero é um campo primário no interior do qual e por meio do qual o poder é articulado. Nesse sentido, fica claro que os significados de gênero percebidos nas relações entre as crianças e estas com as pessoas adultas estão completamente entrelaçados com o poder exercido por meio do controle disciplinar, com maior ou menor vigilância adulta. Fazem também intersecção com outras categorias, como classe e raça/etnia.

Se inicialmente eu percebia, a partir da análise da produção acadêmica acerca do tema gênero e educação, que a escola poderia reproduzir estereótipos de gênero em seu cotidiano, ao final do percurso empírico e teórico posso afirmar que a questão é muito mais complexa do que evidenciar se a escola reproduz ou não estereótipos. A principal tarefa, na realidade, consiste em analisar como se constroem hierarquias e subordinações na escola sob uma perspectiva complexa, que abarca a intersecção de categorias como gênero e poder, classe, raça/etnia, relações entre sujeitos ó no caso, entre as crianças e delas com as pessoas adultas ó e, ainda, a organização dos tempos escolares. Percebi então, empiricamente, o que já tanto havia estudado: que para entender o gênero é preciso ir além do próprio gênero (Scott, 1995, Connell, 1995, Nicholson, 2000).

A reprodução de estereótipos de gênero apareceu de forma mais evidente nas relações entre as pessoas adultas e as crianças ó as falas das primeiras, mesmo que de forma não consciente, confirmavam o pressuposto advindo de teorias deterministas biológicas, que tendem a definir significados rígidos e polares para gênero, construindo uma hierarquia baseada na percepção dessas diferenças e, conseqüentemente, gerando desigualdades. Um dos pressupostos dessa matriz cultural é a articulação entre mulher/ feminilidade/ vida privada/ cuidado com os filhos *versus* homem/ masculinidade/ vida pública, considerando as características dos últimos como superiores. Pude constatar a presença, transmissão, produção e reprodução dessa imagem por meio principalmente das falas adultas, indicando que a escola não está preparada para lidar com as transformações e descontinuidades presentes em nossa sociedade. Além disso, a linearidade na organização dos tempos na escola, tanto em sua estrutura maior quanto na organização e gestão dos tempos das aulas, oferece uma cadência que não atrai e não motiva a participação de alunas e alunos. Os diversos tempos escolares tinham como característica principal o controle por meio da vigilância dos movimentos, das conversas, das interações entre meninos e meninas, tentando òfabricarö corpos escolarizados e entrando assim em conflito com o tempo da infância, que requer movimento, curiosidade, experimentação, e os diferentes tempos vividos pelas crianças, com seus significados de gênero variados.

Ao colocar a criança como centro da investigação, valorizando suas experiências, relações e opiniões, a pesquisa aqui apresentada vai além da perspectiva de reprodução, ampliando o quadro conceitual de interpretação, buscando contribuições teóricas de autores e autoras que propõem uma análise para além das aparências e do

senso comum e percebem a dinâmica e a complexidade existentes nas relações. Esse é o caso, por exemplo, de Foucault, Connell, Scott, Nicholson, Giroux e Thorne, com quem busquei dialogar ao constatar que as relações entre as crianças criavam sentidos de gênero outros que não os da visão determinista e de reprodução de estereótipos e que os significados de gênero presentes em suas relações dependiam, assim, muito mais do contexto em que estavam do que do fato de serem meninos e meninas. Além disso, o diálogo com as crianças proporcionou a percepção de que elas refletem a respeito de suas relações entre si e com as pessoas adultas e que criam e recriam significados em seus diferentes tempos, opondo-se muitas vezes a visões reducionistas e deterministas presentes em suas realidades, dinâmica essa própria de nosso tempo, em que convivemos com vivências temporais diferenciadas e significados instáveis e variáveis.

A análise apresentada nesta pesquisa procura mostrar o verso e o reverso das relações escolares: como se produzem e reproduzem estereótipos de gênero pautados em relações de poder contidas inclusive na organização dos tempos escolares, mas também como esse poder não é unilateral, ou seja, como esses estereótipos são contestados e transformados nas relações entre as crianças e em seus comportamentos de oposição (Enguita, 1989) à forma como são vistas pelos adultos na escola. Nesse contexto, classe e gênero se entrecruzam, produzindo comportamentos que ora reproduziam estereótipos, ora os contestavam, mostrando que, assim como é preciso ir além do gênero para entendê-lo, para entender a escola é preciso superar a visão de que ela apenas reproduz; na verdade ela também produz e transforma por meio das relações sociais e seus sujeitos.

É possível que esta dissertação ajude a abrir perspectivas para a pesquisa na medida em que evidencia que a organização dos tempos escolares não contempla a diversidade e a dinâmica dos diversos ritmos, cadências e significados vivenciados pelos alunos e pelas alunas na escola. Os rígidos horários pautados na fragmentação da organização dos tempos, a preocupação com o controle e disciplinarização não enriquece o trabalho com projetos mais próximos às realidades vivenciadas por alunas e alunos. Fragmenta-se o conhecimento, fragmenta-se também a sua produção ao ocultar as experiências trazidas pelas crianças.

A escola analisada, por meio de suas práticas homogeneizadoras, não sabe trabalhar com a diversidade tão aparente ou ãem modaõ nos discursos oficiais. Tem dificuldade em ensinar e valorizar a criança pobre, a criança negra, as meninas e os meninos em sua diversidade de vivências de gênero em intersecção com outras

categorias. Ainda as avalia com parâmetros distantes de suas realidades ou nem ao menos as consideram.

As reformas educacionais que implementaram os ciclos no ensino fundamental proporcionaram uma melhor õcorreção de fluxoõ, mantendo as crianças por mais tempo na escola sem reprová-las por nota. Mas o fracasso escolar e social continua. A criança apresenta trajetórias de insucesso por inadaptação, porque a escola ó decididamente ó não é para ela. Os significados de gênero, raça/etnia, classe e idade e os valores associados a essas categorias influenciam a percepção das professoras na avaliação informal que fazem das crianças no dia-a-dia em suas falas, gestos e atitudes.

Essa temática é relevante na educação na medida em que nos ajuda a refletir sobre os diversos e complexos efeitos ó nefastos ó da produção do insucesso na escola, não necessariamente o insucesso escolar, mas a construção de uma trajetória social não satisfatória que, aliada aos resultados indesejados na escola, pode contribuir, entre outras coisas, para que as crianças tenham uma visão negativa de si mesmas ou vejam prejudicado o desenvolvimento de seu potencial humano.

É importante investigar e procurar as respostas para estas questões: a avaliação informal influencia nas trajetórias de sucesso e insucesso escolar e social de meninos e meninas? De que forma a categoria gênero associada a classe, etnia/raça e idade aparece nas maneiras de avaliar as crianças no ensino em ciclos? Essas foram perguntas que surgiram enquanto eu refletia a respeito de minha pesquisa e escrevia a presente dissertação, onde não foi possível respondê-las. Mas são perguntas necessárias. Creio que são importantes no fomento a novas pesquisas que venham a refletir sobre a questão do trabalho com a diversidade e a diferença na escola e, em última instância, nos ajudem a refletir sobre a construção de uma forma radical e alternativa de educação tendo como objetivo último uma sociedade mais democrática.

6. BIBLIOGRAFIA ANALISADA

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Marcas de gênero na escola. Sexualidade e violências/discriminações: representações de alunos e professores. In: *Seminário Internacional Gênero e Educação: Educar para a Igualdade*. São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, SME, 2003.
- ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas, Papirus, 1995.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, número 77, maio/91, pp. 53-61, maio, 1991.
- ALVES, Maria José Lindgren. Educação e gênero: problemas de uma voz quase imperceptível nos currículos. In: *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 6(20), 421-34, jul./set.1998.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP, Papirus, 1995.
- APPLE, Michael W. Política cultural e educação. São Paulo, Cortez, 2001.
- APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: *Revista Brasileira de Educação*, Uma publicação da ANPED, n.16, p.61-67, jan./fev./mar./abr. 2001.
- AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Sumus, 1998.
- ARAÚJO, Valéria A. de Arantes, UNBEHAUM, Sandra e VIANNA, Cláudia Pereira. A invisibilidade do gênero na legislação educacional brasileira. In: *Seminário Internacional Gênero e Educação: educar para a igualdade*. São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher/Prefeitura do Município de São Paulo, 2003.
- AUAD, Daniela. *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. (tese de Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2003.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. O tempo na Filosofia e na História. In: *Série Estudos sobre o Tempo*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, IEA/USP, n.2, maio de 1992.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Tempo e indivíduo na modernidade: o sentido da morte. In: *Série Estudos sobre o Tempo (tempo e poder)*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, IEA/USP, n.6, p.27-32, fevereiro de 1991.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo, USP, 1992.
- AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. *Brinquedos e gênero na Educação Infantil: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro*. (Tese de Doutorado) São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.
- BATISTA, Liliane Petris. Os jovens de periferia e a escola pública: um estudo de caso. (Mestrado em Educação), FEUSP, 2002.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão: o descondicional da mulher*. Rio de Janeiro, Vozes, 1975.
- BENEVIDES, Maria Victoria de M. Democracia de iguais, mas diferentes. In: BORBA, Angela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau. *Mulher e Política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1998.
- BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. (Tese de doutorado), Rio Grande do Sul, UFRS, 1989.
- BOCCHINI, Maria Otília. Relações de gênero nos livros didáticos. *Folha Feminista*. SOF, n. 27, setembro 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2.edição, 2002.

- BOURDIEU, Pierre. Conferência do prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, D.(org), *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus, 1998.
- BUENO, Belmira Oliveira. *Histórias e reflexões sobre a etnografia da escola e da escolarização*. (no prelo), 2003.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*. (Dissertação de Mestrado) São Paulo, FEUSP, 2004.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC/Cortez(64):4-13, fev.1988.
- CANAMERO, Gisela; ROSÁRIO, Maria José do; MONGE, Maria Graciete. *Criatividade na co-educação: Uma estratégia para a mudança*. Edição comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Lisboa, Portugal, 2000.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (org.). *Consciência de Gênero na Escola*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2000.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; SOUSA, Valquíria Alencar de. *Por uma Educação Escolar não sexista*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2000.
- CARVALHO, Marília P; VILELA, Rita Amélia Teixeira; Zago, Nadir (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar, uma questão de gênero. In: *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura do município de São Paulo, 2004.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. In: *Seminário Internacional Gênero e Educação: educar para a igualdade*. São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher/Prefeitura do Município de São Paulo, 2003.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalú et alli (orgs). São Paulo : *Sempre Viva Organização Feminista*, p.9-24,1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, v.3, n.2, 1995.
- CARVALHO, Marília P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã,1999.
- CARVALHO, Marília, VIANNA, Cláudia. Educadoras e mães de alunos: um (dês) encontro. In: BRUSCHINI, Cristina, Sorj, Bila. *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo, Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, p133-58,1994.
- CATANI, Denice Bárbara et all (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo, Escrituras, 1997.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- CHALETA, Elisa; NETO, António; CID, Marília; POMAR, Clarinda; PEÇAS, Américo; FOLQUE, Assunção. *Estereótipos de gênero*. Edição comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Lisboa, Portugal, 2000.

- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre : v.2, n.20, p.185-206, jul./dez., 1995.
- CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad. In: Valdés, T; Olavaria, J. (eds.): *masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago, Chile: Isis Internacional, 1997.
- COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER. *Gênero e Educação: caderno de apoio para a Educadora e o Educador*. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2003.
- COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER. *Nem mais nem menos: iguais. Cartilha para alunos*. São Paulo, Secretária Municipal de Educação, 2003.
- CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 5. ed., São Paulo: Cortez, (coleção prospectiva), Instituto Paulo Freire, 2001.
- COSTA, Marisa V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Cap. IV. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CRUZ, Elizabete Franco. Quem leva o nenê e a bolsa?: O masculino na creche. In: RIDENTI, Sandra G. U; MEDRADO, Benedito. *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed.34, p. 235-259,1988.
- CRUZ, Tânia Mara. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. (Tese de Doutorado), São Paulo, FEUSP, 2004.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, Autores Associados, p.1-18, 2002.
- DUQUE-ARRAZOLA, Laura Suzana. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, p.343-402, 1997.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo, Paulinas, 1989.
- ELIAS, Norbert. *Sobre el tiempo*. México, Fondo Del cultura econômica, 1989.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do estado e civilização* (vol. I). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- ENGUITA, Mariano F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, número 3,1996.
- ENGUITA, Mariano F. Educação e teorias da resistência. In: *Educação e Realidade*, v.14, n.1, UFRS, 1989.
- ERICKSON,F. *What makes scholl ethnography ethnographic?* *Anthropology and Education Quarterly*. 15(1), 51-56, 1984 .
- ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (org). *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos e de observación*. Barcelona, ediciones Paidós, 1989.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. *Gênero e Desigualdade - O que é ser mulher? O que é ser homem?* Subsídios para uma discussão das relações de gênero. Cadernos Sempreviva. São Paulo : SOF (Sempreviva Organização Feminista), p. 9-33,1997.
- FAUSTO-STERLLING, Anne. Dualismos em duelo. *Cadernos PAGU*, Campinas, n.17/18, p.9-80, 2001/2002.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria e VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *Revista*

Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), n.14, p. 19-34, Mai/Jun/Jul/Ago de 2000.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso é um caso: pesquisa etnográfica e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.10,59-78, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, (texto original:1987), 28 edição, 2004.

GADOTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 2002.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, p. 109-126, jul/dez. 1999.

GARZA, Sofialeticia Morales. Equidad de género en la Educación. In: JIMÉNEZ, Rosa Maria González (org). *Construyendo la Diversidad: nuevas orientaciones em Género y Educación*. México. Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara,1989.

GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GLEZER, Raquel. Tempo e os homens: dom, servidor e senhor. In: *Série Estudos sobre o Tempo (tempo e poder)*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, IEA/USP, n.6, p. 3-13, maio de 1992.

HEILBORN, Maria Luíza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro, Record/Rosa dos Tempos, p.291-342, 1997.

HEILBORN, Maria Luíza. Usos e abusos da categoria gênero. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de(org), *Y nosotras latinoamericanas? Estudos sobre gênero e raça*. São Paulo, Fundação Memorial da América Latina, relatório-eventos, 1992.

HEILBORN, Maria Luíza. Sobre sexualidade, gênero, corpo e juventude. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G (orgs). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*, FCC, Editora 34, 2002.

HENRIQUES, Fernanda; PINTO, Teresa. *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*. Edição comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, Lisboa, Portugal, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os tempos nos projetos de trabalho. In: *Pátio: Revista Pedagógica. A organização do tempo e do espaço na escola*. Porto Alegre, ARTMED editora, ano IV, n.30, p.12-15, maio/julho, 2004.

JACKSON, David. Breaking out of the binary trap:boys´ underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, Debbie; ELWOOD, Jannette; HEY, Valerie and MAW,Janet. *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Centre for Research and Education on Gender, University of London, Institute of Education, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. São Paulo : Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós identitária para a educação. *Estudos Feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 9, n.2, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, C; UNBEHAUN, S. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo, Ed.34, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H; AZEVEDO, J. C.(org) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

- LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- MARTINS, Mônica Mastrantonio. A questão do tempo para Norbert Elias: reflexões atuais sobre tempo, subjetividade e interdisciplinaridade. In: © Direitos reservados à *Psi-Revista de Psicologia Social e Institucional*. [Url: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n14.htm>], 2004.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, Tempo e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação (edição especial: juventude e contemporaneidade)*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), n.5 e 6, p. 19-34, Mai/Jun/Jul/Ago e Set/Out/Nov/Dez de 1997.
- MERCADO, Ruth.(1987) *La construcion de la documentacion etnográfica*, mimeo.
- MOREIRA, Maria de Fátima Salum; SANTOS, Lilian Piorkowsky dos. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? In: BRABO, Tânia S. A. M; DAL RI, Neusa Maria; MARACH, Sonia Alem (orgs.). *Educação em revista*. Educação e gênero. Marília, n.3, p.141-159, 2002.
- MORENO, Monserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna/Campinas: Unicamp. 1999.
- MORGADE, Graciela. Capacitación Docente em Gênero y educación: Tenciones y alternativas. In: JIMÉNEZ, Rosa Maria González (org). *Construyendo la Diversidad: nuevas orientaciones en Género y Educación*. México. Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos feministas*, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-42, 2000.
- PALOMINO, Thaís Juliana. *Meninos e meninas em escola de periferia urbana*. (Dissertação de Mestrado), São Carlos, UFSC, 2003.
- PEREIRA, Angelo Barbosa. *Foi assim...* Rio de Janeiro, Via e-mail/15 Ag., 2000.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. O tempo social. In: *Série Estudos sobre o Tempo (os tempos biológico, psicológico e social)*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, IEA/USP, n.1, fevereiro de 1991.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo. Ed.34, 2000.
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica: Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo, Stiliano, 1998.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil:um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, patricia Dias (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, Autores Associados, pp.19-47, 2002.
- RIBEIRO, Ronilda. Poder do homem sobre seu próprio tempo. In: *Série Estudos sobre o Tempo(tempo e poder)*, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, IEA/USP, n.6, p. 19-26, maio de 1992.
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo, Stiliano, 1998.
- ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Mimeo, 1986.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA,Justa(Codirección);MERCADO,Ruth;AGUILAR, Citlali y SANDOVAL,Etelvina. *La práctica docente y su contexto institucional y social*, Informe Final Vol.3, México, p141-171, 1987.

- ROMÃO, Isabel. *Atividades para uma educação não sexista: sugestões para o primeiro ciclo do ensino básico*. Lisboa; CCF, 1989.
- ROCHA, Ruth. *Procurando Firme*. São Paulo, Ática, 7ª edição, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia. Brasília: INEP; REDUC, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*. CFH/CCE/UFSC, vol. 9, n.2/2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.96, fev.1996.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, JULIO Groppa. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil . In.: *Mulher brasileira é assim*. SAFFIOTI, Heleieth B. e MUÑOZ-VARGAS, Mônica (orgs). Rio de Janeiro/Brasília-DF: Rosa dos tempos-NIPAS/UNICEF, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação, gênero e raça*. São Paulo: Mimeo, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, C; UNBEHAUN, S. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo, Ed.34, 2002.
- SAPAROLLI, Eliana. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. São Paulo: (Dissertação de Mestrado), PUC-SP, 1997.
- SARTI, Flávia Medeiros. *Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores*. (Dissertação de Mestrado), FEUSP, 2000.
- SCOTT, JOAN.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, n 20,v2, p.71-100, jul/dez 1995.
- SCOTT, JOAN. W. Prefácio a Gender and the politics of History. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, p. 11-27, 1994.
- SCOTT, Joan Wallach. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. *Debate Feminista*, México, D.F. , v.5, p.85-104, mar. ,1992.
- SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador, EDUFBA, 2001.
- SILVA, Cármem Duarte. Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo : Cortez/Fundação Carlos Chagas, n.107, p.207-225, jul. 1999.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de Infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, p. 127-146, jul/dez. 1999.
- SPONCHIADO, Justina Inês, *Docência e relações de Gênero: estudo da produção acadêmica no período de 1981 a 1995*. Dissertação (mestrado em educação). São Paulo:PUC/SP,1997.
- STROMQUIST, Nelly P. Gênero y democracia em Educación em América Latina. In: JIMÉNEZ, Rosa Maria González (org). *Construyendo la Diversidad: nuevas orientaciones em Género y Educación*. México. Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- SUPLICY, Eduardo Matarazzo. Renda de cidadania: a saída é pela porta. 2 ed., São Paulo: Cortez: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2002.
- TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve História do Feminismo no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, Coleção Tudo é História, 1999.
- TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. *Brinquedos e brincadeiras infantis: entre diferenças e desigualdades*. In: site <http://ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu0204.htm>.

- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.2, p.87-108, jul/dez, 1999.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Polis, 1987.
- THORNE, Barrie. *Gender Play: girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.
- TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/Unicamp, n.3, 1994.
- TOSCANO, Moema. *Estereótipos Sexuais na Educação: um manual para o educador*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- TOSCANO, Moema. *Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- TOSCANO, Moema. *Igualdade na escola: preconceitos sexuais em educação*. Rio de Janeiro: CEDIM, 1995.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.
- USP. *Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores e educadoras*. São Paulo, Universidade de São Paulo/NEMGE/CECAE, 1996.
- VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos PAGU*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero/Unicamp, n.3, 1994.
- VIANNA, Cláudia Pereira. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo : Fundação Carlos Chagas/Ed. 34, p.315-342.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos PAGU*, Campinas, n. 17/18, 2001/2002.
- VIANNA, Cláudia. *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo, Xamã, 1999.
- VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, p.119-130, 1997.
- VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra G. Unbehaum. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, v. 1, 1998.
- VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. A invisibilidade do gênero na política educacional brasileira. In: *Seminário Internacional Gênero e Educação: Educar para a Igualdade*. Coordenadoria Especial da Mulher, SME, 2003.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940). In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Ed. 34.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.2, n.20, p.207-226, jul./dez., 1995.
- ZAIDMAN, Claude. A administração escolar do regime misto na escola primária. In: *Revista de Estudos Feministas*, ano 2, segundo semestre/1994.

ANEXO 1:

Roteiro de entrevistas com as crianças:

1. No início do ano, quando eu cheguei na sala, o que vocês imaginavam que eu estava fazendo ali? Como foi para vocês ter alguém diferente na sala? E agora, o que vocês acham que eu faço? A opinião de vocês mudou?

2. O comportamento de alunas e alunos muda quando eu não estou na classe? (se a resposta for afirmativa, o que muda?)

3. O comportamento da professora muda quando eu estou na classe e quando eu não estou? (se a resposta for afirmativa, o que muda?)

4. O que vocês fazem desde a hora em que acordam até a hora de dormir? Como é o seu dia-a-dia?

5. O que vocês mais gostam de fazer na escola?

6. Como seria a escola de seus sonhos?

7. Quais as brincadeiras que vocês mais gostam? Do que vocês brincam quando estão na rua?

8. O que vocês acham que é legal em ser menino e o que é chato em ser menino?

9. O que vocês acham que é legal em ser menina e o que é chato em ser menina?

10. Se vocês tivessem que escolher uma personagem de filme, histórias que vocês conhecem, teatro, programas de TV ou uma outra pessoa, quem vocês escolheriam?

Em todas as entrevistas sempre surgiam questões relacionadas ao fato de boneca ser ou não brinquedo de menina e carrinho ser ou não brinquedo de menino. Para elucidar a questão e provocar um debate eu contava uma história infantil sobre um menino que ganhara uma boneca e uma menina que brincava com carrinho⁶¹.

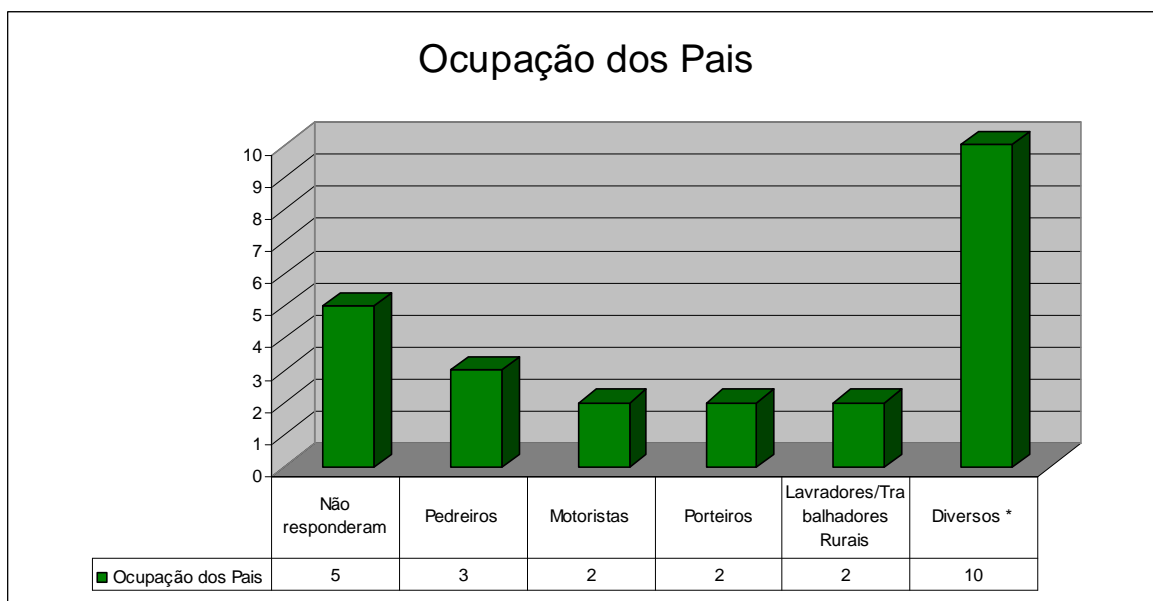
Após contar essa história, eu perguntava:

O que vocês acharam dessa história?

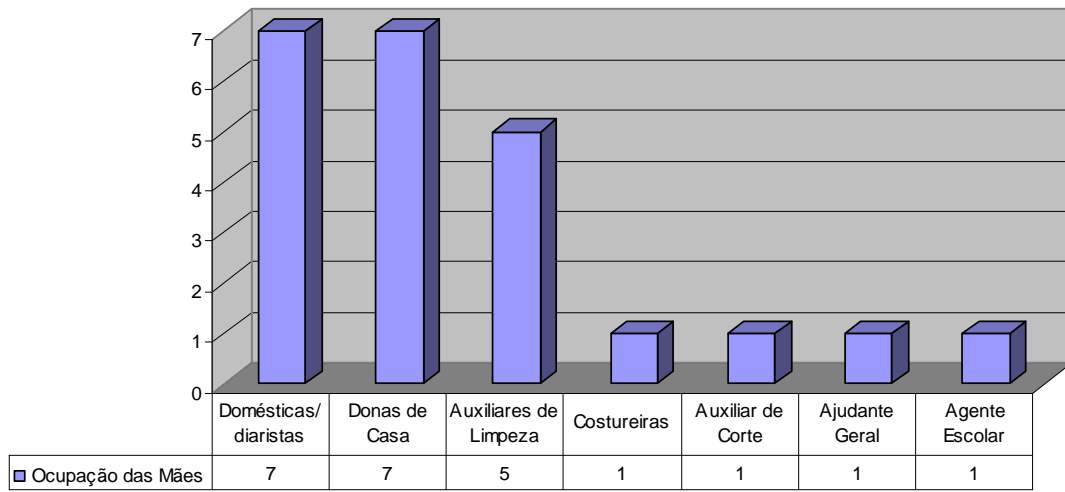
⁶¹ A história na íntegra está no capítulo 4.

ANEXO 2:

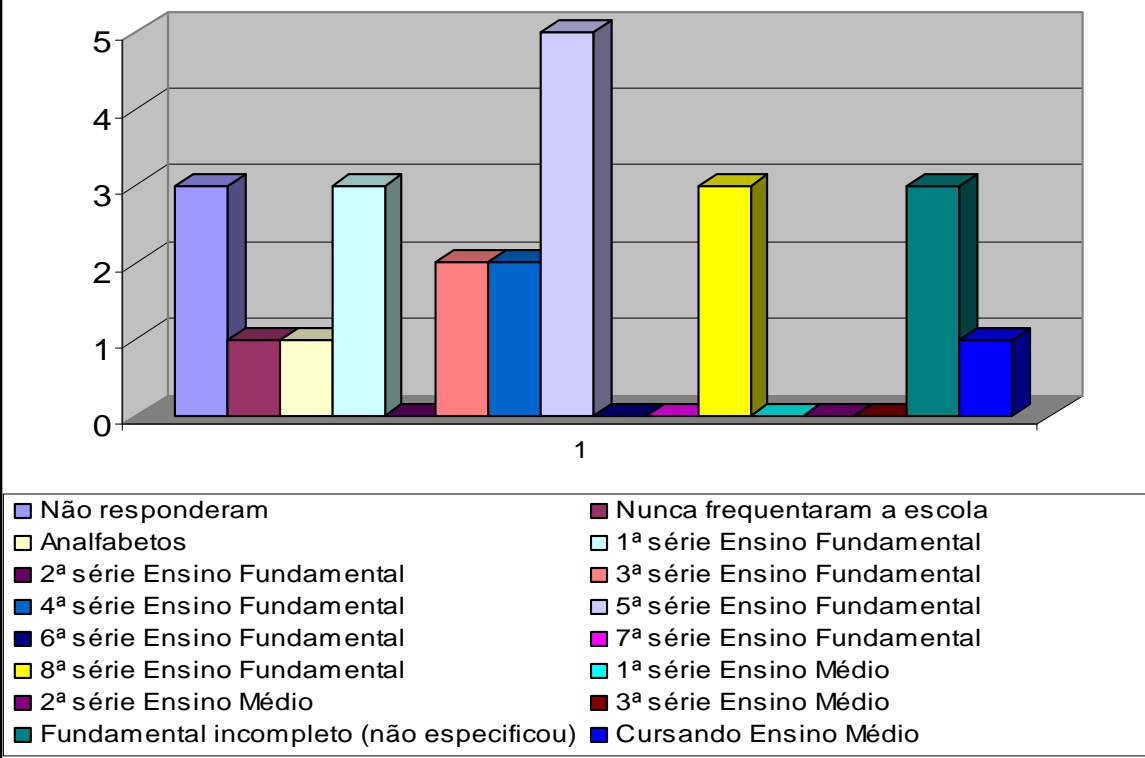
**CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS E MÃES DAS CRIANÇAS DO QUARTO ANO
A DA ESCOLA ãCarlos Drummondö**



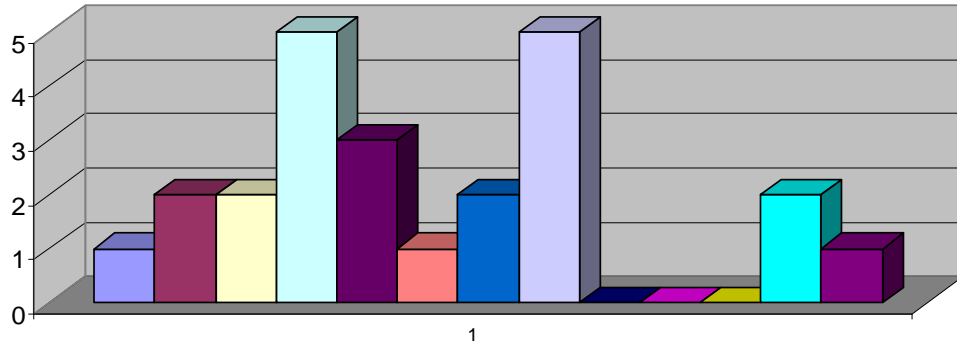
Ocupação das Mães



Escolaridade dos pais

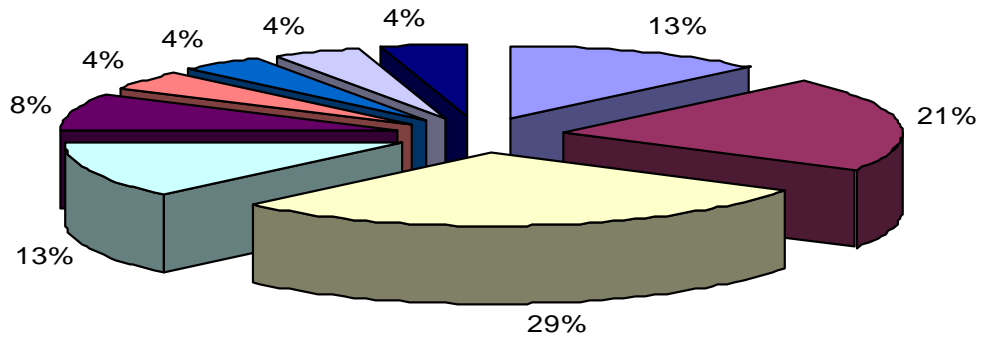


Escolaridade das mães



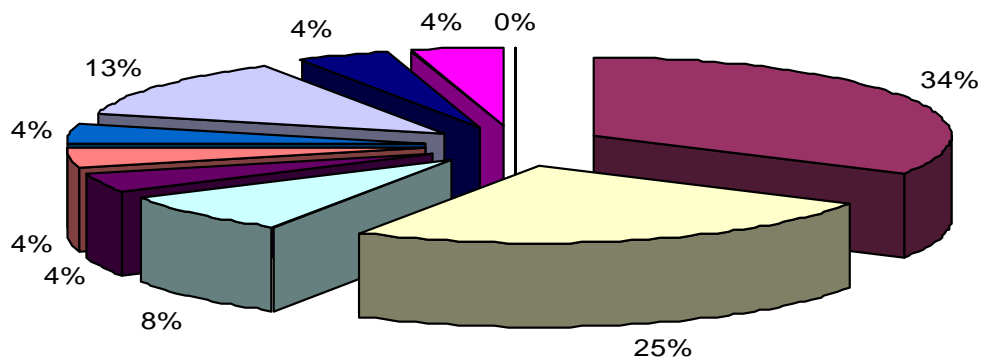
- 1ª série Ensino Fundamental
- 2ª série Ensino Fundamental
- 3ª série Ensino Fundamental
- 4ª série Ensino Fundamental
- 5ª série Ensino Fundamental
- 6ª série Ensino Fundamental
- 7ª série Ensino Fundamental
- 8ª série Ensino Fundamental
- 1ª série Ensino Médio
- 2ª série Ensino Médio
- 3ª série Ensino Médio
- Cursando Ensino Médio incompleto (não especificou)
- Ensino Médio incompleto (não especificou)

Naturalidade dos pais



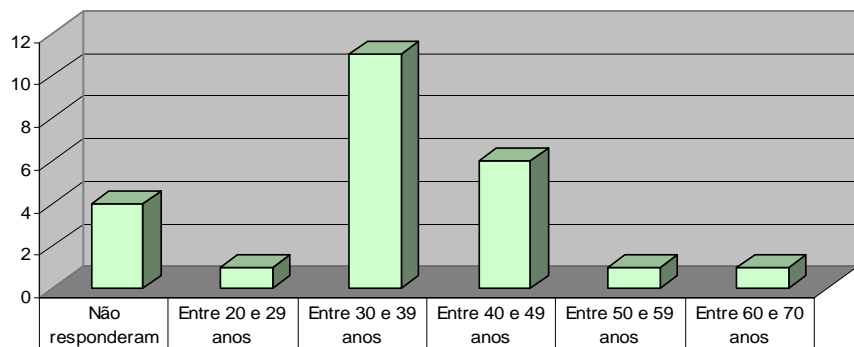
- Não responderam
- São Paulo
- Bahia
- Pernambuco
- Minas Gerais
- Alagoas
- Paraná
- Paraíba
- Macaú

Naturalidade das Mães



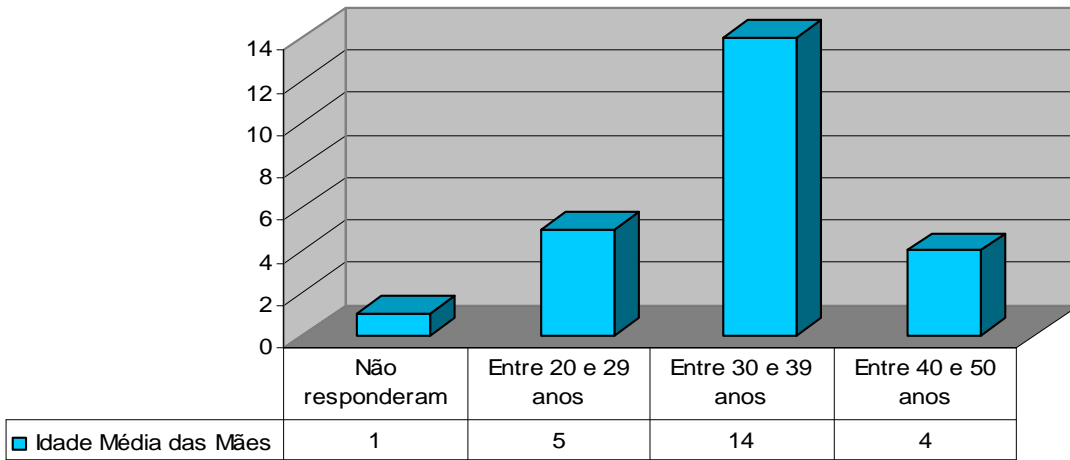
■ Não responderam	■ São Paulo	■ Bahia	■ Pernambuco
■ Minas Gerais	■ Alagoas	■ Paraná	■ Ceará
■ Natal	■ Santa Catarina		

Idade média dos pais



■ Idade Média dos Pais	4	1	11	6	1	1
------------------------	---	---	----	---	---	---

Idade média das mães



Renda familiar mensal

