Gênero e formação docente

“Magistério” do gênero: impactos da vida de discentes e docentes

Adla Betsaida M. Teixeira

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., orgs. *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p. ISBN 978-85-7879-038-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Gênero e formação docente

“Magistério” do gênero: *impactos da vida de discentes e docentes*¹

Adla Betsaida M. Teixeira

Ainda não há evidências históricas ou científicas que confirmem a existência de um sistema de desigualdade nas relações sociais entre homens e mulheres como algo que exista *desde sempre*. Pode-se, entretanto, numa história mais recente, encontrar alusão a tal segregação num sentido metafísico e, posteriormente, num sentido biológico. Segundo Birman (apud NEGREIROS, 2004; BIRMAN, 2002), até o século XVIII, o sexo masculino era considerado como “dominante, regulador, perfeito”. Com a Revolução Francesa, imbuída de ideais de igualdade para todos, surgiu um “masculino” superiorizado atestado pela “razão” biológica, tratado como uma referência, como um modelo de perfeição. Nessa visão, homens e mulheres são diferenciados, identificados como complementares anatômico e fisiologicamente, alocados em espaços e papéis sociais distintos, padronizados segundo suas maneiras de relacionarem entre si.

1 Os dados aqui explorados são originados de projetos de pesquisa iniciados em 1996 até o período de 2007, projetos esses que contaram com o auxílio financeiro do CNPq; FAPEMIG e PRPq/UFMG.

Os séculos XIX e XX trazem as ideias de “igualdade de direitos”, que perpassam os discursos nas lutas sociais e políticas e até mesmo no discurso científico (NEGREIROS; TAGS, 2004). Nesse contexto, ganha visibilidade a condição de desigualdade das mulheres, assim como de outros grupos humanos.

Com esses movimentos, surge o conceito de gênero, que tratará as diferenças e semelhanças entre homens e mulheres como produto de construções sociais. O conceito de gênero nega a “razão” biológica e aponta os aspectos culturais como produtores das diferenças entre os sexos (SCOTT, 1990). Portanto, muda-se, radicalmente, o entendimento sobre comportamentos de homens e mulheres. Para além disso, tal visão criou a distância necessária entre os conceitos de sexo e gênero, humanizando aqueles que não se “encaixavam” propriamente ou “apropriadamente” nesses dois universos (masculino e feminino) tão rígidos.

Com efeito, este texto busca refletir sobre as formas que as organizações escolares arquitetam identidades, no caso, de gênero. Aqui, compreende-se a escola como uma comunidade viva que reproduz, mas também tem autonomia para gerar padrões de comportamento. Dessa maneira, as situações escolares e a forma como os indivíduos a experienciam serão resultados da interação e disputas entre os vários grupos e indivíduos: docentes, discentes, corpo administrativo, pais e outros membros de significância nesses espaços. A escola se autocontrola.

Procurar-se-á, portanto, compreender o “processo de des-intelectualização” do trabalho docente ao associar “feminilidade” e magistério, fruto da micropolítica² escolar. Num segundo momento, atentar-se-á para as ações de docentes (professores ou professoras) como elementos poderosos de propagação de padrões de comportamento. São os/as docentes que apresentam às crianças visões conservadoras e ultrapassadas sobre masculinidade e feminilidade (definindo possibilidades para homens e mulheres nos âmbitos público e privado). Por último, centrar-se-á nas questões de gênero geradas pelas duas situações anteriores no comportamento de alunos e alunas.

2 Por micropolítica escolar entenda-se o campo em que grupos ou indivíduos disputam poderes. Das lutas por poderes inicia-se um processo em que as representações e expectativas sobre a figura docente são usadas como instrumentos de sedução, de convencimento, enfim, uma moeda forte nas negociações e conquistas de territórios. Assim, estereótipos de gênero, relacionados à figura docente, tornam-se recursos estratégicos, úteis nestas lutas (TEIXEIRA, 1998).

Desde que previamente discutidos pela comunidade escolar, realmente não se pode reprovar o uso da escola para confirmar certos comportamentos. Todavia, o fato é que o reforço a certos padrões de comportamento pode gerar perdas, a curto e longo prazo, àqueles que transitam nos espaços escolares. As questões de gênero na educação escolar ainda são discutidas, mas ativamente presentes nas práticas pedagógicas.

Nas retóricas dos profissionais nas escolas, numa primeira escuta, encontra-se um discurso moderno, de igualdade entre os sexos, mas logo se contradizem. A segregação entre homens e mulheres nos espaços escolares é defendida e justificada por um *discurso pseudocientífico* (em geral, com foco na função reprodutiva ou de complementaridade entre homens e mulheres), às vezes, em nome da segurança e inocência das crianças. Este discurso, que de fato não se trata de ciência, lida com a conveniência, ou seja, faz uso de especulações científicas sobre *o ser homem ou mulher*. Essas ainda são bastante instáveis do ponto de vista científico. Porém, se chamadas de ciência ganham autoridade suficiente nos discursos, deixando muito pouco espaço para contestação, para as diferenças. Trata-se aqui de uma *inquisição da ciência*, ou seja, quando há uma apropriação de hipóteses ou conceitos ainda instáveis na ciência pelo senso comum. Aqui, a ciência vira dogma.

Encontra-se, ainda, um discurso de conotação religiosa, em que o divino predetermina a segregação segundo os sexos. Em raros momentos, encontram-se ensaios ingênuos em defesa da igualdade entre homens e mulheres. Nesses escritos, a existência de homens-professores é aceita desde que detenham características "femininas" identificadas nas professoras: "amabilidade", "afeto", "cuidado". Noutros, a presença de homens é identificada como importante para substituir a presença paterna ou contribuir com um modelo pelo qual o menino deve se pautar, afinal a escola tem "muitas mulheres". Mesmo assim, a aceitação desse modelo masculino é imediatamente frustrada como mostram os relatos de homens "afeminados", suspeitos para o convívio com crianças, ou pelo receio quanto à "natureza masculina" (violentos, impacientes para o trato com crianças menores). Essas características consideradas inatas nos homens são apontadas como responsáveis pelo afastamento dos homens do magistério.

Curiosamente, ao falar de trabalho, o discurso muda: as mulheres passam a ser consideradas inadequadas, infantis, impróprias para o mundo "sério" do trabalho, "fofoqueiras", "não-profissionais", "sentimentais", "faladeiras",

“dispersas”, entre outros (TEIXEIRA, 1998). Elege-se um modelo de profissionalismo tradicional, uma versão masculina. Assim, os professores são vistos, pelos/as docentes como “mais sérios”, “objetivos”, “focados”.

Apesar de criticadas por suas posturas não convencionais como profissionais, contraditoriamente, as professoras são estimuladas a interpretar o papel de “cuidadoras universais”. Tal papel alivia o corpo administrativo das escolas, os pais e também o governo das responsabilidades sociais para com as crianças. A indução vem em várias formas. O texto abaixo, por exemplo, foi distribuído por uma supervisora escolar às professoras na data de comemoração do Dia dos Professores. Ele revela as imagens que são valorizadas num docente exemplar:

Oração da Mestra (Gabriela Mistral)

[...] Dá que eu seja mais mãe que as mães, para amar e defender, tanto quanto elas, aquilo que não é carne da minha carne... Põe, na minha escola democrática, a luz que caia em resplendores tamizados sobre os meninos descalços, que uma vez te cercaram... Faz-me forte, ainda em minha desvalia de mulher, e de mulher pobre; faze-me desprezar todo poder que não seja puro, toda pressão que não seja a de tua vontade ardente sobre a minha vida... Que a minha mão seja leve no castigo e ainda mais suave na carícia. Que repreenda com dor para saber que corriji amando! Que eu transforme a escola de espírito a minha escola de tijolos. Que a flama de seu entusiasmo lhe envolva o átrio pobre e a sala desnuda... Que eu lembre, por fim, contemplando a palidez da tela de Velásquez, que ensinar e amar intensamente sobre a Terra é chegar ao último dia com a lança de Longuinho a transpassar-me o lado!

(Dia 15 de outubro é o “Dia do Professor. Com esta página de Gabriela Mistral, procuramos homenagear àqueles a quem o País tanto deve. Obrigado professores mineiros, por nos terem ensinado a manejar a maior arma do universo. A arma do saber (TEIXEIRA, 1998, p. 159).

De forma similar, o corpo administrativo escolar, também, tem suas rotinas profissionais influenciadas pelas questões de gênero. Mulheres-diretoras relatam experimentar demandas ambíguas ao desempenhar o papel de diretoras. Assim, sentem-se compelidas a assumir um modelo “masculino” de liderança significando: “racionalidade”, “autoritarismo”, “objetividade”, “maior controle. Tais atributos são vistos como “prova” de competência para liderar tal qual o homem. Mas, ao mesmo tempo, são compelidas a interpretar a “gerência de uma grande família”, ou seja, sua rotina de trabalho inclui várias tarefas que

ultrapassam o pedagógico e o administrativo, pois a elas cabe o cuidado de terceiros. Isso implica um envolvimento afetivo-emocional com a comunidade. Esse modelo, que tem sido apontado como importante demanda da escola, agrada, principalmente, os pais, pois os libera das responsabilidades para com seus filhos.

Decorre dessas confusas demandas um "processo de des-intelectualização" dos docentes e dos outros profissionais da escola. Nesse processo, o caráter humano ocupa centralidade nas preocupações da escola, negligenciando suas funções pedagógicas e de educação formal (TEIXEIRA, 1998).

Sabe-se, no entanto, que os esforços para corresponder às expectativas ao assumir um cargo, neste caso, das mulheres principalmente, nas comunidades escolares, estão também relacionados à sobrevivência profissional. Nesse sentido, podem ser citadas as eleições para o cargo de direção como exemplos interessantes quando as questões de gênero são usadas como instrumentos de sedução da comunidade.

A patrulha escolar sob aqueles que ousam desafiar os "padrões de comportamento" da escola culminará na exclusão ou na difamação do profissional. Em alguns casos, colegas fazem uso da "fofoca" junto aos pais para pressionar a professora a "saber o lugar dela". Essas atitudes demonstram formas genuínas de poder. A propósito, eis o relato desta diretora:

[...] as professoras... são mais atenciosas. Elas têm esta habilidade exatamente por causa do lado feminino... são como mães. A maioria é assim... paciente. Na sociedade brasileira... as mulheres são responsáveis por isto, cuidar de crianças. Mesmo agora que muitos homens ajudam, não é a mesma coisa. Quando as coisas ficam difíceis são as mulheres que estão lá (risos)... Mesmo que eu pense que a presença dos homens nas escolas... é interessante porque teríamos uma relação masculina... Isto seria interessante porque os meninos teriam os dois lados... Mas as mulheres são mais sensíveis. Os homens são mais pragmáticos... Eles não se preocupam se as crianças estão chorando....

Assim como os profissionais nas escolas, a vida das crianças é afetada pelas questões de gênero. Nas rotinas escolares, meninos e meninas são expostos a mensagens sobre como devem se comportar, sobre o que se espera deles e delas, ou o que lhes é permitido ou proibido e, mesmo do que é "normal" a cada um gostar.

Com efeito, nas micro-organizações escolares, os/as docentes têm um papel importante realizando o que se denomina, aqui, de o “magistério” do gênero. Assim, expressando-se oralmente ou por escrito, ou mesmo por gestos, atitudes, os/as docentes legitimam “modelos” de ser (homens ou mulheres) e agem estranhando e coibindo padrões de comportamento considerados adequados de acordo com o sexo.

De fato, a escola tem se pautado por valores bastante conservadores, principalmente quanto às questões de gênero. O conservadorismo se expressa nas dinâmicas escolares, desde a vigilância com a aparência dos alunos (vestimentas, posturas ditas apropriadas para meninos e meninas), passando pelo controle do que se pode ou não falar e pensar, até à divisão dos espaços escolares (filas, banheiros, listas de presença, brincadeiras). Lembram às crianças, rotineiramente, suas diferenças. A “polícia” dos comportamentos se estende das imagens e mensagens que estampam as paredes das escolas, até as imagens e textos dos livros didáticos. Tudo conspira para uma padronização de comportamentos diversificados para “eles” e “elas”. O mesmo ocorre nos currículos aos quais meninos e meninas são expostos, mas, necessariamente, não têm igual acesso. Essa desigualdade ocorre de maneira silenciosa, disfarçada por vezes nas “amáveis” interações entre professor/a-aluno/a que enfatizam diferentes “virtudes” e aptidões em meninos e meninas (TEIXEIRA et al, 2008).

Após várias exposições e sanções quanto ao que podem ou não fazer, as crianças passam a se autocontrolar e mesmo a exercer controle dos colegas quanto aos comportamentos possíveis de acordo com o sexo.

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões de sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas e erradas (BRITZMAN, 2003, p.85-86)

Através do “*bullying*” assiste-se à “inquisição dos gêneros”. Assim, orientados por seus mestres, aprendem, com o tempo, a exercer controle de seus colegas, definindo, estimulando e criticando desvios quanto às normas de “ser menino” e “ser menina”.

O caso abaixo ilustra uma situação de rejeição desse modelo. Trata-se de meninos em aula no laboratório de Física (Coltec-UFMG). Esses alunos resistiram a desenvolver as atividades propostas pela professora, passando vários momentos do curso fingindo fazê-las e ela não deu conta do fato. Já os quadros a seguir mostram como esses adolescentes têm já cristalizados certos padrões de masculinidade e feminilidade.

<i>Episódio-Subturma</i>	<i>Turnos de Fala</i>
3 - A	<p>28 - NEY: <i>Quem vai fazer o relatório?</i> /</p> <p>29 - ALEX: <i>Eu?</i> / <i> você já viu a minha letra né?</i> ///</p> <p>30 - NEY: <i>A minha letra é horrorosa</i> /// ***</p> <p>31 - ADÃO: <i>Não contem com a minha</i> /</p> <p>32 - ALEX: <i>Ó gente / vão ó</i> /</p> <p>33 - ADÃO: <i>Você é que vão fazer aí ó!</i> /</p> <p>34 - ALEX: <i>Vai você mesmo</i> /</p> <p>35 - ELI: <i>Ai que saco</i> /</p> <p>36 - ADÃO: <i>Quem tem caderno?</i> /// {os alunos anotam os resultados do quadro}</p>

Figura 1: Grupo de meninos: relação com a escrita

<i>Episódio-Subturma</i>	<i>Turnos de Fala</i>
3 - A	<p>167- ANA: <i>Deixa eu medir você LUMA {BIA e ANA começam a medir o braço da aluna LUMA}</i></p> <p>168- BIA <i>Abh não / o braço da LUMA é muito grande! {risos} ///</i></p> <p>169- ANA: <i>Não, mas tem que medir até o centro que é com a mão fechada *** {ANA indica como deve ser feita a medida}.</i></p> <p>170- LUMA: <i>cinquenta até aqui ó</i></p> <p>171- BIA: <i>Nossa / mas que braço LUMA! {risos}</i></p> <p>172- ANA: <i>Cinquenta / mais vinte e cinco</i></p> <p>173- LUMA: <i>Não, mas tem que medir até aqui ó.</i></p> <p>174- BIA: <i>Abh é</i></p> <p>175- LUMA: <i>Aqui não é o centro não {risos} / que é isso LUMA?</i></p> <p>176- BIA: <i>É aqui ó / olha aqui ó</i></p> <p>177- ANA: <i>Abh tá / é prá medir aqui depois aqui / cinquenta / mais vinte e cinco</i></p> <p>178- BIA: <i>Mais quinze</i></p> <p>179- ANA: <i>Setenta e cinco mais quinze?</i></p> <p>180- BIA: <i>É ó... noventa</i></p> <p>181- LUMA: <i>Até aqui ó</i></p> <p>182- ANA: <i>Mais vinte e cinco de novo / mais ou menos / mais vinte e cinco</i></p> <p>183- LUMA: <i>Quanto que deu?</i></p> <p>184- ANA: <i>Noventa mais vinte e cinco um metro e quinze cento e quinze né</i></p> <p>185- LUMA: <i>Noventa mais vinte e cinco / cento e quinze / só? / cento e quinze só! / gente que isso! / então / cento e quinze centímetros / só que tem que transformar em metros</i></p> <p>186- BIA: <i>Um metro e quinze centímetros</i></p> <p>187- ANA: <i>Só que eu acho que ela tem um braço muito grande pra gente tirar uma média / Olha aqui!</i></p> <p>188- BIA: <i>Olha o cinquenta já tá quase no final do meu braço! {as alunas ANA e LUMA estão medindo o braço da aluna BIA}</i></p> <p>189- ANA: <i>A LUMA / não dá pra tirar uma média pela LUMA não! é! </i></p> <p>190- LUMA: <i>Vão *** o braço *** bem medido ***</i></p> <p>191- ANA: <i>É bem medido ***</i></p> <p>192- BIA: <i>Até aqui mais ou menos né? / até o topo da cabeça Cinquenta trinta vinte e cinco *** diferença de dez centímetros *** tira uma média né ///</i></p>

Figura 2: Grupo de meninas e relação com o corpo

Aqui, a escola desempenhou, com sucesso, sua função de "educadora" de corpos e mentes. Apesar das perdas em termos de envolvimento acadêmico que se estabelece para meninos e meninas, há ganhos indiretos. Os meninos escapam dos trabalhos escolares sem que professores percebam, na verdade, talvez até acreditem que "meninos são assim" – indomáveis. Quanto às meninas, conseguem negociar melhor com a escola, pois adotam comportamentos de docilidade, submissão tão valorizados pelas escolas.

Com efeito, ao invés de desafiar seus estudantes quanto aos estereótipos sobre os sexos ou quaisquer outros preconceitos, a escola insiste em aplicar velhas retóricas. Perante o novo ou a "resposta incorreta", a escola não desafia, ela se sente desafiada. Afinal, o que fazer diante de tantas novidades, de tantas organizações familiares, de tantas condições de gênero? A escola se equivoca ao entender o descompasso de ideias como desrespeito. Tal situação gera crises internas, desencadeando, entre docentes e estudantes, sentimentos de mal-estar, confusos quanto ao que fazer. Afinal, qual o papel da escola e dos/as docentes?

Não há uma resposta singular para essa questão. A escola certamente influencia as identidades de seus alunos e alunas e certamente de seus profissionais. Mas, as identidades se constroem na interação com os outros, apesar da possibilidade de se construírem de maneira autônoma. Se não houvesse essa possibilidade, não haveria casos de resistências de alunos apesar de educados dentro de normas restritas, mesmo sem conhecer outras versões de "ser".

O caso abaixo exemplifica este desvio. Temos, aqui, crianças e professoras que contradizem as percepções sobre a infância-inocência:

Professor:...Acontece de algumas alunas ou alunos chegarem e você sente que o rendimento não está... muito legal... Já é uma abertura para ela desabafar... Que o pai fez isto que, sabe? ... Uma aluna chegou perto de mim e perguntou... Como é que um homem sabe que uma mulher teve orgasmo... Com alunas adolescentes... eu não tenho envolvimento extra sala sabe. Eu não posso dar atenção exclusiva (!) eu tenho que dar atenção no todo. E aí... parece que sofre uma insatisfação, toma raiva... Passa a ser agressiva... Eu já tive problemas demais com isto (!)... Não é presunção não, mas parece que eu tenho um certo carisma... que vai envolvendo, mas não é uma coisa que eu faço... A menina já tentou me agarrar, me beijar... É constrangedor. Este ano eu já recebi vários bilhetes, às vezes colocava assim anônimos... dentro da

caixinha... dentro do livro... Eu tenho a consciência que eu não provoço isto, porque neste momento eu entro dentro da sala de aula... eu não estou pensando em mim, eu penso no trabalho que eu tenho que desenvolver"... Eu já fui assediado sim no corredor.

Que tipo de assédio?

A menina já tentou me agarrar me beijar, sabe eu tenho um... é engraçado e constrangedor. Este ano eu já recebi vários bilhetes às vezes colocava assim anônimos né, dentro da caixinha às vezes esperava eu distrair e punha dentro do livro, eu tenho estes problemas, sabe. Que eu tenho a consciência que eu não provoço isto, porque neste momento eu entro dentro da sala de aula eu não estou pensando em mim eu penso no trabalho que eu tenho que desenvolver, inclusive eu fui muito claro com a orientadora, mais aí é realmente uma coisa que... que eu até entendo são adolescentes.

Segundo relato de um dos professores entrevistados, a professora dizia “*gostar de ensinar aos mais novos*” revelando que saía com seus alunos menores (adolescentes) para iniciação sexual. Esse relato contraria as percepções da professora como mãe, como um ser assexuado, devotada ao “cuidado” das crianças e acima de qualquer suspeita.

Entende-se, aqui, que identidade não é um produto inalterável, ao contrário, é precisamente sua instabilidade que permite a mudança. Não há, portanto, uma identidade cristalizada, mas várias que se fundem ou desaparecem ao longo da vida. Portanto, há esperança para intervenção. A construção das identidades se faz pelo aprendizado sem “pontos finais”. Tal construção não se restringe a apenas salas de aulas ou à transmissão de conhecimentos sistematizados.

Apesar de seu primeiro compromisso ser com a transmissão de uma educação sistematizada, a escola não se reduz a isso. Nem tampouco cabe a ela realizar julgamentos de valor, mas analisar todas as informações, dar acesso a outras maneiras de estar no mundo. Para tanto, ao lidar com conhecimentos sistematizados, a escola precisa dialogar com o senso comum, cujas referências confortam e dão significado ao mundo dos indivíduos quando desafiados por informações estranhas. Ignorá-lo seria como zerar as experiências do indivíduo, o que é impossível no processo de aprendizagem. Assim, apropriar-se do senso comum, das crenças é o passo inicial para que “certezas” sejam desconstruídas e, assim, outras identidades sejam reconstruídas. O senso comum,

quando devidamente tratado, transforma-se em enfrentamentos de "fantasmas sociais". Sentimentos, valores, estereótipos se não discutidos, ouvidos, são apenas fantasmas, portanto não existem, de fato, mas são apenas pressentidos e temidos. E se pressentidos, não são tocáveis, mas assumem um poder intenso sob os indivíduos.

Portanto, para que a escola ocupe um lugar significativo para aqueles que a frequentam e para que tenhamos uma educação que vise à mudança social, será preciso enfrentar discussões, conversas desconfortáveis e, algumas vezes, assustar/desafiar com outras visões de mundo.

No entanto, o que ocorre nas comunidades escolares é um gerenciamento dos comportamentos segundo os sexos, seja das crianças, dos/das próprios (as) docentes e até mesmo das famílias. Esse controle não se dá apenas segundo um modelo de direção escolar, que privilegia a segregação entre os sexos, mas entre os próprios pares: professores e funcionários, enfim por toda a comunidade escolar. Assim, professores e professoras, apesar de mesmos cargos e salários, têm suas vidas profissionais e privadas policiadas segundo parâmetros de ordem sexual. Constata-se um tratamento distinto dirigido às mulheres e aos homens na docência do ensino fundamental e médio (TEIXEIRA, 2008). Dessa maneira, professoras e professores são submetidos e se submetem à micropolítica das organizações escolares, conduzindo-os/as a uma re-significação equivocada de docência. Tal equívoco conduz à evidente descaracterização das funções docentes, um processo denominado "desintelectualização" docente. Em consequência, práticas pedagógicas contrárias à equidade social afloram. Tais práticas reproduzem concepções equivocadas sobre "identidades de gêneros" que são transmitidas aos(as) alunos(as) podendo gerar, principalmente nas crianças, barreiras psicológicas e materiais.

A segregação sexual não decorre, entretanto, do mero credo na natureza "masculina" ou "feminina". Ela gera poderes, ajudando certos grupos ou indivíduos a maximizarem seus interesses.

Não se pode ignorar, porém, que da mesma forma que em outras organizações de trabalho, as escolas também se constroem pelas disputas de poderes legitimados ou não, poderes esses, talvez, que fogem da concepção tradicional de poder. Essas disputas por poderes influenciam fortemente as identidades e trajetórias profissionais das(os) docentes e, consequentemente, dos/das alunos/alunas. Não obstante as perdas, nessas situações, de alguma forma, todos

se beneficiam ao ratificar percepções tradicionais relativas ao sexo. Alguns ganham eleições, outros conseguem “escapar da sala de aula”, outros evitam o trabalho. E, por vezes, os pais também usufruem dessa manipulação sentimental das escolas e delegam às escolas as funções da família.

Afinal, a escola prefere o silêncio, a negligência ou o conservadorismo a lutar contra conceitos de educação de meninos e meninas baseado na forte concepção da biologia do comportamento para cada sexo. Entretanto, nessa percepção, o sexo torna-se “objeto inquestionável” (dado como fato pré-cultural), que informa “uma série de atributos morais que não têm relação direta com a Biologia” (HARAWAY apud AGUIAR, 1997).

Em adição, diz Louro:

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

Considerações finais

A escola arquiteta, de acordo com sua micropolítica, ações que “magistram” o gênero marcando profundamente as vidas escolar e profissional de discentes e docentes. Retarda-se, assim, a implementação de equidade na educação justa e possível para ambos os sexos.

Assim sendo, talvez o maior desafio da escola ainda seja romper com um discurso *pseudo-científico*, noutras palavras, romper com o senso comum que enquadra a nós todos como homens ou mulheres, meninos ou meninas, validando apenas uma identidade masculina ou outra feminina. Para isso, supõe-se que o primeiro passo seja chamar a sensibilização dos docentes para a questão do gênero, levando-os a questionar como a distinção sexual influenciou e influencia suas trajetórias de vida.

Acredita-se que este processo de autoconhecimento possibilitará ao docente (des)normatizar, desnaturalizar e, sobretudo, desenvolver certo estranhamento

com relação aos papéis, espaços e talentos específicos estabelecidos para homens e mulheres. Tal estranhamento é construído pelo diálogo com o senso comum, com os preconceitos dos/das docentes. Eles(as), uma vez cientes dos prejuízos da segregação sexual, passarão a ser os/as multiplicadores(as) para a mudança junto às crianças e à comunidade, objetivando uma educação antisssexista e igualitária.

Referências

AGUIAR, Neuma. Ambivalência sobre os conceitos de Sexo e Gênero na produção de algumas teóricas feministas. In: AGUIAR, Neuma (Org.). **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Editora Rosa dos Tempos. 1997. p.49-65.

BIRMAN, J. Fantasiando sobre a Sublime Ação. BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002.

BRIZTMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

NEGREIROS, Teresa Creusa de Góes Monteiro. Sexualidade e gênero no envelhecimento. **Alceu**, v. 5, n. 9, p. 77-86, jul./dez. 2004.

PEREIRA, Sissi A. M.; MOURÃO, Ludmila. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p.205-210, set./dez. 2005.

SCOTT, Joan Gênero: Uma categoria útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**, v. 1, n. 2, p. 5-22, 1990

TEIXEIRA, Adla BM **The domestication of the primary school teaching: a brazilian case study**. (PhD Thesis) – University of London, Institute of Education, 1998.

_____ Identidades docentes e relações de gênero. **Revista Fundação Helena Antipoff**, Ibirité, v. 1, n. 1, p. 7-16. 2002.

_____ et al. Exploring Modes of Communication among Pupils in Brazil: Gender Issues in Academic Performance. **Gender and Education**, Vol X, noX. P.000-000. 2008. No prelo.