

## Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares

Daniela Auad\*

Resumo: O presente texto, ao considerar gênero como categoria, descreve e analisa atividades, situações e eventos do cotidiano escolar, na sala de aula. Trata-se de conhecimento produzido no âmbito de pesquisa de doutorado e que busca saber como a escola está, em suas atividades habituais e rotineiras, implicada nos processos de diferenciação e de desigualdade entre o feminino e o masculino. O presente texto reforça ainda a importância de saber qual uso é feito das relações de gênero para organizar o trabalho na escola e, em contrapartida, como o trabalho escolar pode influenciar as relações de gênero socialmente vigentes. Produções francesas, canadenses, catalãs e anglo-saxãs, resultantes de extensa pesquisa em bibliotecas nacionais e internacionais, destacam-se como referenciais teóricos das análises realizadas. Para a produção deste texto, tão importante quanto esse *corpus* bibliográfico, foi a pesquisa de campo realizada em escola pública de Ensino Fundamental, durante dois anos, na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Relações de gênero; práticas escolares; *mixité*; igualdade e diferença; Sociologia da Educação.

Abstract: The present work, while considering gender as category, describes and analyzes flashes of classroom everyday life. It is about knowledge constructed for doctorate research, and it aims to know how schools are implied in the processes of differentiation and inequality between *feminine* and *masculine* in their habitual and routine activities. The text also strengthens the importance of getting to know how gender relations are used in the organization of school work and, at the same time, how school work can influence the socially established gender relations. French, Canadian, Catalan and Anglo-Saxon productions, found out during extensive research in national and international libraries, are distinguished as theoretical bases of the analyses that were carried out. This bibliographical *corpus* was very important for writing this text, as well as the field research, carried out in public schools of elementary education for two years, in the city of São Paulo, Brazil.

Key words: Gender relations; school practices; *mixité*; equality and difference; Sociology of Education.

A partir de meados da década de 80, no Brasil, tornou-se crescente a necessidade de saber como a escola, em suas atividades habituais e rotineiras, está implicada

\* Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). daniauad@terra.com.br

nos processos de diferenciação e de desigualdade entre o feminino e o masculino. Esse desejo de conhecer as relações de gênero na escola originou-se, em grande parte, nos movimentos sociais, nas universidades e nos grupos de pesquisa. Assim, ao longo da década de 90, já havia algumas pesquisas educacionais que buscavam saber qual uso era feito das relações de gênero para organizar o trabalho na escola e, em contrapartida, como o trabalho escolar poderia influenciar as relações de gênero socialmente vigentes. Apesar disso, ao alcançar a primeira década do século XXI, tais pesquisas ainda não são numerosas<sup>1</sup>. Trata-se da usual ausência de produções que agreguem o referencial de gênero aos objetos consagrados na área das pesquisas educacionais. Nesta perspectiva, o presente texto colabora na diminuição dessa lacuna e, a seguir, informa como as relações de gênero podem ser consideradas nas descrições e análises das práticas educacionais observadas nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental.

### Sobre a categoria de análise

É amplamente conhecida a existência de diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades, quando da coexistência, em sociedade, de indivíduos ou grupos sociais variados. Ao focalizar especificamente a educação formal, são muitas as autoras<sup>2</sup> que afirmam, com propriedade, que a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino. Desta forma, a consideração da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. Ao se considerar a categoria gênero, é possível ainda colocar em causa as tradicionais assertivas sobre o que é “natural”, no sentido do que é inato e instintivo, para cada um dos sexos. Assim, no contexto deste artigo, ao se adotar a categoria gênero, faz-se referência ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Logo, as características biológicas entre homens e mulheres são percebidas, valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade<sup>3</sup>.

1. Sobre como a questão de gênero vem sendo pouco explorada nas pesquisas educacionais, são autoras exemplares Fúlvia Rosemberg (2001) e Ana Lúcia Goulart de Faria (2002).

2. Dentre essas autoras, são referências tradicionais e destacadas Cristina Bruschini e Tina Amado (1988); Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992); Guacira Lopes Louro (1997).

3. Um interessante exemplo remonta-se no momento em que uma criança do sexo masculino nasce e ouvimos dizer “É menino!”. Nesse momento, assistimos à primeira interpretação de uma série, que, de diferentes formas, moldará suas experiências, vivências, enfim, o modo como se dará sua inserção e participação no meio social. Ser homem ou mulher e pertencer ao gênero masculino ou feminino envolve, em nossa sociedade, criar uma identidade em oposição ao do sexo que não é o seu (o sexo “oposto”), distanciando-se dele e negando-o.

Tal apropriação da categoria gênero deu-se a partir de conhecida abordagem proposta por Joan Scott (1990) e pelos emblemáticos escritos de Christine Delphy<sup>4</sup>. Delphy afirma ser o gênero um produto social que constrói o sexo. Trata-se de abordagem na qual se considera que, se as relações de gênero não existissem, o que conhecemos como sexo seria destituído de significado e não seria percebido como importante. Poderia ser apenas uma diferença física, entre outras (DELPHY, 1991).

Para Delphy, não é o gênero que é construído sobre a base da diferença do sexo biológico. Em vez disso, o sexo biológico é socialmente construído ao se tornar um dado pertinente, e, portanto, uma categoria percebida, por causa da existência do gênero. Assim, o gênero cria a percepção do sexo anatômico, conforme a entendemos. A diferença entre homens e mulheres é um fato anatômico que não teria nenhuma significação em si mesmo, não fossem os arranjos de gênero vigentes. O fato de reconhecer a diferença — e hierarquizá-la, transformando-a em desigualdade — é um ato social. A seguir, esboça-se como tal ato social se descortina nas práticas escolares.

#### Relações de gênero na sala de aula

A observação das situações e atividades desempenhadas por meninas e meninos na sala de aula, a atenção aos comportamentos de alunos e alunas e a consideração das interações com professoras informam onde e como as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero se inscrevem no cotidiano escolar. Desta forma, são reveladoras tanto as relações toleradas, encorajadas e induzidas, pelas professoras, entre meninas e meninos, nos diferentes espaços e atividades escolares, quanto são expressivos os comportamentos e atividades não tão aceitas entre alunas e alunos.

Assim, nos espaços da sala de aula e do pátio<sup>5</sup>, vão se desenhando o que Claude Zaidman definiu como as diferentes figuras do *jogo mistura/separação* de meninas e meninos (ZAIMAN, 1995; 1996). Segundo a autora, as figuras diferentes do *jogo mistura/separação* correspondem ao modo como as relações de gênero são consideradas como elementos significativos nas situações vivenciadas por meninas e meninos. A partir da combinação entre mistura e separação, pode haver um duplo discurso da instituição escolar expresso pelas professoras em relação ao cor-

4. Christine Delphy é Pesquisadora do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS), na França, desde 1966. Participou, em 1968, da construção de um dos grupos fundadores do Movimento de Liberação das Mulheres. É co-fundadora, juntamente com Simone de Beauvoir, das revistas *Questions féministes* e *Nouvelles Questions féministes*, esta atualmente dirigida por ela.

5. Observações e análises das brincadeiras, jogos, atividades e práticas no pátio não são focalizadas no presente artigo. Tais dados podem ser consultados nas seguintes publicações: *Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação* (AUAD, 2004). *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola* (AUAD, 2006).

po discente. De fato, isso foi constatado junto às professoras e às alunas e alunos de oito a onze anos, na escola selecionada como campo de pesquisa, denominada de modo fictício como Escola do Caminho.

Nesta escola, as professoras, ao se referirem ao grupo classe, não diferenciavam meninos e meninas. Ao falarem com pesquisadoras, pais, mães e com as colegas sobre situações em que queriam se referir ao grupo, como um elemento pedagógico, as professoras utilizavam, como termo neutro, apenas “alunos” ou “classe”. Tal neutralidade remete a um discurso no qual se observa a adoção do masculino genérico, que desconsidera tanto o sexo dos participantes do processo educativo quanto o masculino e o feminino dos sujeitos e das práticas. Contudo, as professoras pareciam não ter em mente tal desigualdade e talvez acreditassem que, ao acatarem a comum *neutralidade oficial*, poderiam estar corroborando uma idéia e uma prática de igualdade, como considerou também Claude Zaidman, ao ouvir professoras da realidade francesa, por ela observada.

Ainda no caso francês, Zaidman descreveu que se, por um lado, as diferenças eram oficialmente apagadas na sala de aula devido à “ideologia da neutralidade pedagógica”, por outro lado, permanecia a tendência de utilizar as diferenças de comportamento entre meninas e meninos para facilitar a condução da classe. Segundo Zaidman,

... a mistura entre meninas e meninos aparece bem neste caso como um modo de gestão do espaço social. Assim, por exemplo, obrigam-se geralmente as crianças a se sentarem em alternância menina/menino, para quebrar os grupos de afinidade por sexo ou, simplesmente, para estabilizar e enquadrar os meninos. Além disso, as meninas são constantemente convertidas em ‘auxiliares pedagógicas’ dentro de um desejo de eficácia das professoras sobre um plano simplesmente disciplinar — manter tranqüilos os meninos. As professoras se apóiam sobre as características de gênero ligadas à socialização primária no seio da família: as meninas são mais calmas, mais estudiosas, elas têm todo o seu material escolar. Elas investem-se de vantagem no jogo escolar (ZAIDMAN, 1995, p. 91, tradução de minha autoria).

Em muitos momentos, próximas da realidade descrita por Zaidman, as professoras da Escola do Caminho traziam à tona características consideradas tipicamente masculinas ou femininas em situações de conflito, nas quais ocorriam problemas de disciplina. Assim, várias vezes, para tentarem manter a classe em silêncio, as professoras diziam, em tom de reprovação: “*Até as meninas estão matracas hoje!*”<sup>6</sup>.

6. Popularmente, um dos significados da palavra “matraca” é “tagarela”, alguém que fala muito.

Tal frase pode revelar a percepção de que a classe realmente estava fora de controle quando *até* as meninas estavam distantes dos esperados silêncio e ordem.

Na França, as professoras da pesquisa de Zaidman apostavam na “mistura” de meninas e meninos, ao alternarem as crianças nos assentos da sala de aula. Ao contrário, no Brasil, as professoras da Escola do Caminho, para obter ordem e disciplina, lançavam mão da “separação” dos grupos e do antagonismo de características tradicionalmente consagradas como femininas e masculinas. Na realidade brasileira, por mim observada, são tão exemplares quanto recorrentes as situações nas quais as professoras pedem para as meninas fazerem mais silêncio e, assim, ajudarem na ordem da sala. Quanto aos meninos, as professoras tendem a apostar na sua verve humorística para promover jogos e competições dentro da sala.

Assim, na Escola do Caminho, se, por um lado, vigorava a pedagógica “neutralidade”, expressa na fala das professoras, por outro lado, a divisão de meninas e meninos “por sexo” era prática utilizada. Tal divisão ocorria nas 3 classes observadas, de 2ª, 3ª e 4ª séries. Nestas, alunos e alunas sentavam-se em duplas, meninas com meninas e meninos com meninos, em colunas separadas. Como elucidado no esquema da classe a seguir:

Mesa da Professora		Lousa				porta	
♀	♀	♂	♂	♀	♀	♂	♂
♀	♀	♂	♂	♀	♀	♂	♂
♀	♀	♂	♂	♀	♀	♂	♂
♀	♀	♂	♂	♀	♀	♂	♂
♀	♀	♂	♂	♀	♀	♂	♂
1		2		3		4	

♀ = menina                      ♂ = menino

Cabe destacar que, nas fileiras numeradas como 1 e 2, perto da mesa da professora, sentavam-se as crianças que mais interagiam com esta e entre si. Tal interação ocorria porque as crianças eram, em relação a outras crianças do grupo, mais participativas ou mais ruidosas ou mais indisciplinadas ou, ainda, por possuírem

todas essas características juntas. Nas fileiras denominadas 3 e 4, perto da porta, sentavam-se as crianças mais quietas e que interagiam menos com a professora e com as demais crianças. Dessa maneira, parecia que quanto mais perto da mesa da professora, mais interativa parecia ser a criança, no sentido de ser participativa e inquieta. Por outro lado, quanto mais perto da porta, menos interativa parecia ser a criança. Tal observação não guarda relação necessariamente com o rendimento que essas crianças apresentavam na sala, pois não raro as crianças colocadas perto da porta (fileiras 3 e 4) pareciam ser percebidas pela professora como aquelas que conseguiam fazer os deveres e acompanhar a aula sem necessidade de serem supervisionadas tão “de perto”. Quanto às crianças sentadas perto da mesa da professora (fileiras 1 e 2), estas necessitavam de um acompanhamento mais rígido e de uma supervisão mais atenta.

Diferentemente do que ocorre na realidade francesa observada por Zaidman, na qual os grupos de afinidade são abafados, na Escola do Caminho eles eram motivados pelas professoras. No caso francês, a separação por sexo entre as crianças e a quebra de grupos de afinidade são medidas utilizadas para garantir a disciplina. Na escola brasileira, ao contrário da realidade francesa, a separação entre os sexos e a formação dos grupos de afinidades são procedimentos bastante cultivados. De todo modo, como elemento em comum nas realidades francesa e brasileira, através das medidas antagônicas descritas, surge a necessidade de controle sobre a disciplina.

Na Escola do Caminho, assim como nas escolas retratadas nas muitas pesquisas francesas, catalãs e anglo-saxãs<sup>7</sup>, são os meninos que marcadamente apresentam “problemas de disciplina”. Mosconi destaca que uma explicação possível para isso seria a maior facilidade dos meninos de exteriorizarem sua recusa à autoridade da professora, contestando-a (MOSCONI, 1989, p.110). Tal dado, segundo notei, aplica-se tanto no caso francês quanto na escola no Brasil. Assim como Mosconi, observei muitas vezes os meninos indisciplinados sentando-se no fundo da sala, de forma a marcar geograficamente a recusa da autoridade da professora. Mesmo quando colocados por ela na fileira 2, perto da sua mesa, eles voltavam a sentar no fundo da sala, a despeito do que havia sido ordenado.

Como Mosconi aponta e como pude observar, meninos individualmente e em grupos, sendo indisciplinados, são muitas vezes repreendidos, mas são também, e sobretudo, percebidos como exercendo seu “papel” e sua independência na escola. No caso das meninas, a indisciplinada costuma ser menos tolerada. Para os meninos, parece haver a percepção de se tratar de uma reação, como uma necessária manifestação de sua masculinidade. No que se refere às meninas, até mesmo compor

7. Tais pesquisas são longamente relatadas na tese de doutorado, *Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação* (AUAD, 2004).

ou fazer parte de um grupo não estaria incluído no que é previsto para o seu gênero, o que faria a professora tomar esse tipo de comportamento como indisciplina e como um perturbador desrespeito no âmbito pessoal (MOSCONI, 1989, p.118). De alguma maneira, tal interdição às meninas quanto a formarem grupos parecia surtir efeito também no pátio. E, embora este espaço não seja o foco do presente texto, é importante notar que, na maioria do tempo, as meninas estavam em trios ou duplas na hora do recreio. Os grupos maiores eram compostos geralmente por meninos.

Outro efeito dessa postura da professora diante da indisciplina de meninos e de meninas é a diferença de rendimento que esse processo pode causar. Ainda que o debate sobre a temática *disciplina-ordem-rendimento* não seja o foco principal do presente texto, cumpre destacar que o desenvolvimento desse debate e de tais noções, com a consideração das relações de gênero, é urgente por ser seara fértil para a construção de um ambiente escolar igualitário. Ao pousar os olhos sobre as relações de gênero nas práticas escolares, questões sobre as performances escolares são reveladas. Como pude observar na Escola do Caminho, as meninas usualmente tinham cadernos mais completos e organizados do que os meninos. Elas, muitas vezes, terminavam as lições e partiam para uma segunda atividade, planejada pela professora apenas “*para quem acabasse a lição*”, ou seja, um prêmio que poucas vezes era alcançado pela maioria dos meninos. Havia um grupo majoritário destes que, usualmente, não acabava a principal atividade proposta pela professora. Também havia um grupo de meninos que finalizava os deveres e uma minoria de meninos que, a exemplo da maioria das meninas, realizava a “atividade prêmio”. Tal atividade consistia em fazer um desenho ou pintar uma gravura, atividades agradáveis para quem finalizasse a principal atividade.

Em diferentes momentos na Escola do Caminho, foi possível notar que as meninas geralmente não abandonavam as tarefas escolares passadas pela professora para conversar, andar pela classe, desenhar ou brincar com pequenos brinquedos trazidos de casa no estojo ou na mala. Os meninos adotavam tal postura com mais facilidade. Contudo, nem todos os meninos o faziam. Cumpre destacar que, quando havia algum grupo impedindo, de modo ruidoso, o desenvolvimento do trabalho proposto pela professora, esse grupo era composto em sua totalidade ou na maioria por meninos.

Os resultados das observações da Escola do Caminho podem ainda ser comparados com pesquisas realizadas por Andrée Michel<sup>8</sup>. A autora demonstra que as

8. Doutora em Sociologia pela Universidade de Paris, Andrée Michel já foi diretora do CNRS, Centro Nacional de Pesquisa Científica, e dirige o grupo de estudos sobre o papel dos sexos, da família e do desenvolvimento humano. A obra, de autoria de Michel, a que faço referência é *Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares*.

professoras, nos Estados Unidos e na Inglaterra, não se comportam da mesma maneira em suas relações com os meninos e com as meninas. Entre os meninos, elas estimulam a expressão da identidade, mas, entre as meninas, enfatiza-se a anulação. A criatividade é mais estimulada entre os meninos. No Peru, embora a quase totalidade das professoras entrevistadas por Michel condenassem algo que denominavam “*machismo*”, muitas temiam que a contestação de valores e papéis tradicionalmente consagrados pudesse abalar valores éticos, como a família e a mulher como “esteio do lar”. Nesse país, as professoras eram mais atenciosas com os meninos e mais severas quanto à disciplina das meninas, embora estas não fossem mais barulhentas do que aqueles (MICHEL, 1989, p.28).

As constatações de Andrée Michel sobre as professoras mais atenciosas com os meninos e mais severas quanto à disciplina das meninas aproximam-se do que observei nas salas de aula da Escola do Caminho. Ali, as professoras interagem tanto com as meninas quanto com os meninos, mas a interação era diferenciada segundo o sexo da criança. Os meninos eram os mais abordados pela professora para permanecerem em silêncio, mas eram as meninas as mais exigidas nas tarefas. Os meninos eram mais controlados apenas do ponto de vista disciplinar, como se as meninas tivessem de ser “boas alunas” e coubesse aos meninos apenas não atrapalhar o bom desenvolvimento dos trabalhos.

Apesar das demandas por disciplina diferenciadas para meninas e meninos e dos modos, por vezes distintos, de meninas e meninos se expressarem, na Escola do Caminho, as meninas não constituíam, de modo geral, um grupo mais retraído. As meninas eram a maior parte do tempo mais risonhas do que os meninos e falavam entre si em sala de aula, embora mais baixo do que eles. Os meninos expressavam-se com movimentos mais amplos e falavam alto. Além disso, dentro da sala de aula, eles corriam, davam empurrões e faziam ameaças diante de contrariedades. A comunicação entre eles, em muitos momentos, era marcada por xingamentos e frases curtas. Esclareço que não percebo essas diferenças entre meninas e meninos como naturais, mas resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo.

A partir das observações em campo, na Escola do Caminho, e das leituras de resultados de pesquisas de diversas nacionalidades, é possível afirmar que, de diferentes maneiras, a escola parece utilizar, no caso das meninas, as habilidades produzidas pela educação fora da escola, como na família, de modo a facilitar o rendimento na sala de aula. Assim, as diferentes apreciações e demandas endereçadas às meninas e aos meninos reforçam, por exemplo, uma apresentação exemplar de cadernos e deveres por parte das meninas. O papel de “boa aluna que ajuda os colegas” também é uma dessas demandas, com a qual as meninas angariam algum poder ao assumir, diante das professoras e dos meninos, maior responsabilidade sobre o bom funcionamento da classe. Esse tipo de fenômeno pode ser percebido

como reforço à tradicional socialização feminina e é um modo de perpetuar uma determinada divisão sexual do trabalho (ZAIDMAN, 1995, p.91). A despeito dos futuros adultos que esse tipo de fenômeno prepara, é imprescindível pensar nos efeitos desiguais causados por tais práticas aos alunos e alunas enquanto ainda são crianças. Afinal, o problema das práticas desiguais não reside apenas nos seus malefícios futuros, mas nas distinções e hierarquias que implementam no presente vivenciado hoje pelas crianças.

A agressividade dos meninos, por exemplo, pode ser a aprendizagem da competição da vida adulta, mas também pode fazer com que meninos e meninas aprendam já na infância que há um conjunto de comportamentos interditos para eles e para elas, a partir das representações sobre a agressividade aceita para os homens e a aceita para as mulheres. Há ainda a genérica demanda e motivação de comportamentos agressivos para os meninos e a ampla interdição do mesmo tipo de comportamento para as meninas. Para as meninas, auxiliar no bom andamento das atividades escolares pode preparar para a aceitação de alguns padrões tradicionais de relacionamento doméstico, como a concepção que deixa a cargo das mulheres a responsabilidade pela manutenção da casa e cuidado com os imaturos e idosos. Desta forma, existem práticas pelas quais são prescritas, para meninas e meninos, modos de sentir e formas de se comportar na atualidade e no futuro, a partir de visões centradas em ideais adultos de masculino e de feminino opostos e hierarquizados.

Se por um lado, as crianças se apropriam de noções tradicionais de masculino e de feminino, por outro lado, também transgridem, em suas brincadeiras e jogos, os padrões usuais e, assim, exercitam novas formas de ser menino e de ser menina. Embora, meninas e meninos entrem em contato, na escola e fora dela, com representações de masculino e feminino hierarquizadas e desiguais, eles e elas também realizam atividades e estabelecem interações nas quais constroem relações não-hierárquicas. A partir de intervenções das professoras e também em atividades livres pontuais, meninas e meninos são capazes de múltiplas relações. Eles e elas, a todo momento, experimentam diferentes formas de brincar, movidos pela curiosidade e pelo desejo de conhecer (FINCO, 2003, p. 96). Nessa perspectiva, as fronteiras do feminino e do masculino podem ser recusadas, aceitas e apropriadas de diferentes formas, no interior de cada brincadeira e na delimitação das regras de cada jogo.

Barrie Thorne (1997) aponta para a existência de uma *coreografia de gênero* na escola, correspondente às situações nas quais os meninos e meninas, embora estejam juntos nos espaços escolares, estão distantes em grupos separados. Thorne observou que, nos variados espaços escolares, meninos e meninas fazem as mesmas atividades, mas os diferentes grupos adicionam suas próprias agendas às atividades, mesmo que nelas não haja nenhuma divisão sexual proposta inicialmente.

Ao fazer os deveres propostos pela professora, ao comer a merenda ou brincando nos pátios, grupos de meninos discutem, por exemplo, esportes; atividade entendida como algo eminentemente masculino (THORNE, 1997, p. 44). Embora a autora narre estas divisões, o ponto forte da pesquisa etnográfica feita por ela é a percepção de que, em algumas brincadeiras e atividades em geral, meninas e meninos “cruzam as fronteiras do gênero”. Nessas fronteiras, os cristalizados limites sobre o que é considerado tipicamente masculino ou feminino seriam “borrados” pelas atitudes e atividades de meninas e meninos. Na Escola do Caminho, havia esse tipo de atividade denominada por Barrie Thorne como “atividade de fronteira” (*borderwork*). Tal prática era representada por ações e práticas individuais, mais do que por atividades de grupos. Havia indivíduos em situações como as descritas pela autora e, de modo exemplar, duas crianças podem ser citadas. Um menino da quarta série se destacava ao sentar-se com as meninas e permanecer em companhia delas e uma menina da terceira série jogava futebol e brincava de luta com os meninos, além de andar na fila das meninas e dos meninos. Ambos não eram excluídos das atividades por meninos ou meninas e eram percebidos como membros de ambos os grupos.

As conclusões de pesquisa na Escola do Caminho aproximam-se não apenas das assertivas de Thorne, mas também dos resultados de pesquisa obtidos por Claude Zaidman (1996). Zaidman também utiliza a imagem da “fronteira” para descrever e analisar as relações de gênero entre meninas e meninos na escola. A interação realizada, no pátio, por grupos de meninos e meninas é descrita pela autora francesa como “jogos entre separação e mistura” (*jeu entre séparation et mixité*, em ZAIDMAN, 1996, p.69). Nos dizeres da autora, são jogos com claro recorte de sexo e que têm características bastante demarcadas. É importante notar que Thorne utiliza a imagem de fronteira para indicar alguma flexibilização das relações de gênero polarizadas e binárias, responsáveis pela percepção desigual do feminino e do masculino. Zaidman, ao contrário, utiliza a imagem de fronteira para destacar como a escola pode reforçar a polaridade e a hierarquia entre o masculino e o feminino. Apesar da flexibilização esboçada por Thorne já se apresentar na realidade escolar brasileira observada, a percepção ligada à polaridade e hierarquização entre os gêneros ainda parece ser marcante nas práticas escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Claude Zaidman e Colette Sluys são taxativas ao analisar a escola mista como indutora de situações que colocam em cena as diferenças dos sexos e, acrescento, percebem o sexo como uma diferença produtora de desigualdades de gênero. Trata-se, segundo as autoras, de uma situação socialmente construída, mas, apesar disso, tem-se a impressão de que a separação de meninos e meninas é espontânea e provocada pelas próprias crianças. Para Sluys e Zaidman, a coexistência do modo como é imposta pelas professoras (e pelo sistema escolar, de modo geral) levaria as

crianças a reforçarem e a reafirmarem as diferenças hierarquizadas de gênero ao elaborarem seus comportamentos e ao se colocarem nas situações escolares. Tais comportamentos e situações reverberariam e deixariam suas marcas em experiências vivenciadas fora da escola (SLUYS; ZAIDMAN, 2000, p.163).

Neste sentido, como é possível depreender da leitura da obra de Guacira Lopes Louro, a escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade ocidental moderna herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Herdamos, e agora, de muitas maneiras, mantemos uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de *preferir*. Guacira Lopes Louro destaca, contudo, que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. “Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p.61).

A partir da leitura de *Estudos sobre Resistência*, de Flávia Schilling, também é possível depreender que os sujeitos não são assim tão *sujeitados* e, em pequenas e cotidianas recusas e afirmações, os “nãos” vão se mostrando contidos nos gestos e nas falas daqueles que resistem (SCHILLING, 1991, p.4 e 5). A procedência das afirmações de Guacira Louro e de Flávia Schilling é notada ao relembrar o cotidiano da Escola do Caminho, campo de pesquisa. Ao iniciar a pesquisa, havia a expectativa de encontrar uma realidade escolar muito mais dividida, separada e desigual no tocante às relações de gênero. Havia o temor de encontrar, por exemplo, algo próximo à descrição elaborada por Elena Belotti<sup>9</sup>, mesmo considerada a distância entre estudo publicado na década de 70 e observações realizadas 30 anos depois.

Os garotos são mais vivos, mais barulhentos, mais agressivos, mais briguentos, menos disciplinados, mais desobedientes, mais mentirosos, mais negligentes, não se aplicam tanto, escrevem pior e mais devagar, são mais desarrumados, mais sujos, menos inteligentes. Em compensação, são mais autônomos, menos carentes de afeto, de aprovação, de auxílio, mais seguros de si mesmos, mais solidários com outros do mesmo sexo, têm mais senso de amizade, não bancam os espões, não são mexeriqueiros, não choram tanto. As meninas são mais dóceis, mais servis, mais dependentes do con-

9. Educadora feminista italiana, Elena Gianini Belotti foi diretora do Centro Educacional Montessori, em Roma, de 1960 a 1980. A obra citada foi publicada na Itália em 1973, mas teve sua edição brasileira apenas em 1985.

ceito da professora, mais fracas de caráter, mais choronas, mais mexeriqueiras, mais espiãs, menos solidárias com as outras do mesmo sexo, menos alegres. São mais inteligentes, mais metódicas, aplicam-se mais, são mais arrumadas, conservam-se mais limpinhas, são mais obedientes, mais serviçais, mais constantes, mais cuidadosas, mais disciplinadas. (BELOTTI, 1985, p.127)

As práticas escolares ainda apresentam alguns traços cristalizados e tradicionais, próximos às construções oferecidas por Belotti e às atualizadas considerações tecidas por Zaidman. Contudo, muitas situações e comportamentos observados na Escola do Caminho e presentes nos escritos de Thorne, de Schilling e de Louro expressam como as relações de gênero vão se transformando e são mais dinâmicas do que as caricatas descrições acima apresentadas.

Os padrões tradicionais e polarizados acerca do masculino e do feminino e, conseqüentemente, acerca de mulheres, meninos, meninas e homens estão presentes em nossa sociedade e, portanto, encontram-se ainda em ação na escola. De todo modo, é possível notar, concomitantemente, recusas às relações de gênero desiguais nas práticas cotidianas de meninas, meninos, professoras, professores, coordenadores, diretoras e inspetores. Essas potentes recusas, ao longo do tempo, podem colaborar no sentido de não mais existirem divisões motivadas pelas desiguais noções de masculino e de feminino. As fronteiras de gênero seriam, assim, cruzadas, na escola e fora dela.

#### Referências bibliográficas

AUAD, Daniela. *Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 4-13, 1988.

DELPHY, Christine. *Close to Home: a materialist analysis of women's oppression*. London, Hutchinson, 1984.

DELPHY, Christine. Penser le genre. In: HURTIG, Marie-Claude; KAIL, Michèle; ROUCH, Hélène. *Sexe et genre, de la hiérarchie entre les sexes*. Paris: CNRS, 1991.

DELPHY, Christine. *L'Ennemi principal: penser le genre*, t. 2, Paris: Syllepse, 2001.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) Prefácio. *Cadernos Cedex* Infância e Educação: As meninas, (56), 2002.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, Unicamp, São Paulo, v.14, n.3, set.-dez. 2003.
- HIRATA, Helena Sumiko; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (coord.). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris: Presse Universitaire de France, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. (org.). *O corpo educado* :pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2001 (2.ed.).
- MICHEL, Andrée. *Não aos estereótipos* vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares. São Paulo: UNESCO/CECF, 1989.
- MOSCONI, Nicole. *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?* Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.27, n.1, 2001.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.15, p. 78-85, 1975.
- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.
- SCHILLING, Flávia Inês. *Estudos sobre Resistência*. Dissertação (Mestrado), São Paulo, Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1991.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.16, p. 5-22, 1990.
- SLUYS, Colette; ZAIDMAN, Claude. Files et garçons, la différence des sexes à l'école primaire. In: SAADI-MOKRANE, Djamilia. *Sociétés et Cultures Infantines*. Paris: Université Paris – 3 Lille, 2000 (Collection Travaux et Recherches).
- THORNE, Barrie. *Gender Play – girls and boys in school*. New Jersey, United States, Rutgers University Press, 1997.
- ZAIDMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Paris, L'Harmattan, 1996.
- ZAIDMAN, Claude. La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique. *Cahiers du GEDISST*, Paris, IRESO, CNRS, n.14, 1995.

*Recebido em 25 de abril de 2005 e aprovado em 11 de agosto de 2006.*