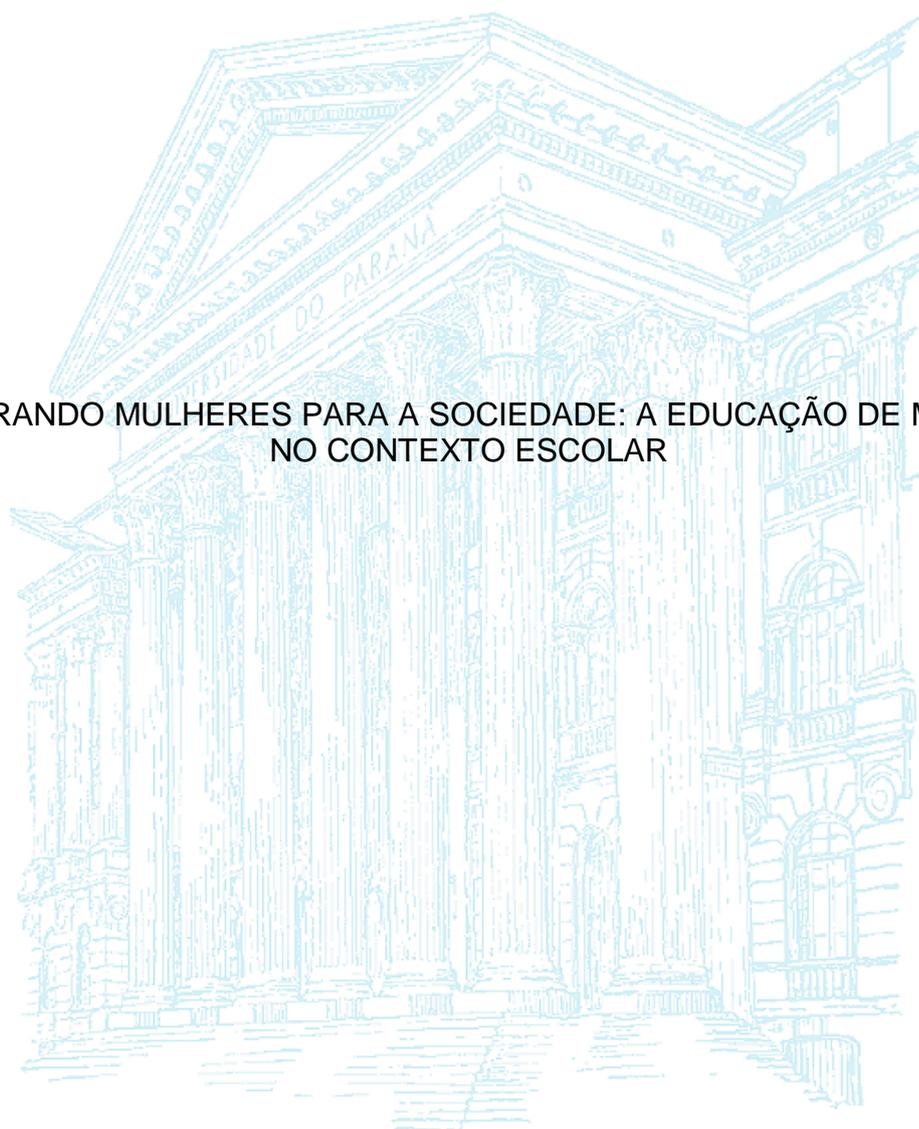


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CAROLINA MANDRI

PREPARANDO MULHERES PARA A SOCIEDADE: A EDUCAÇÃO DE MENINAS  
NO CONTEXTO ESCOLAR



SÃO PAULO  
2016

ANA CAROLINA MANDRI

PREPARANDO MULHERES PARA A SOCIEDADE: A EDUCAÇÃO DE MENINAS  
NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola.

Orientadora: Luize Bueno Araujo

SÃO PAULO  
2016

**Resumo:** A escola enquanto produto da construção histórica e cultural de uma sociedade reproduz os valores e os conceitos nela vigentes. A sociedade brasileira contemporânea constitui-se sob as bases patriarcalista, exógena, heterossexual, branca e cristã. A escola sustenta estas premissas, educa meninas e meninos a partir destes mesmos valores, contribuindo para a manutenção e a continuidade destas bases sociais, atribuindo à meninas papéis específicos e diferenciados dos meninos. A fim de investigar a educação escolar diferenciada pelo quesito gênero, realizou-se uma pesquisa qualitativa numa escola do município de São Paulo, observando-se a interação das crianças com os adultos e entre si, a ocupação dos espaços e a maneira de educar meninas e meninos e suas diferenciações. As evidências mostram que meninas são educadas com vistas para o casamento e a maternidade, e assim são doutrinadas para determinados comportamentos e atitudes, que nesta perspectiva, devem diferenciar-se do comportamento e das atitudes dos meninos.

**Palavras-chave:** Diferença; Educação; Gênero; Meninas.

**Abstract:** The school as a product of historical and cultural building a society reproduces the values and concepts prevailing in it. The contemporary Brazilian society is under the patriarchal foundations, exogenous, heterosexual, white and Christian. The school supports these premises, educates girls and boys from these same values, contributing to the maintenance and continuity of these social bases by assigning specific roles to girls and boys different. In order to investigate the differentiated school education by the item gender, there was a qualitative study in a school in São Paulo, observing the interaction of children with adults and each other, the occupation of space and the way of educating girls and boys and their differences. Evidence shows that girls are educated with a view to marriage and motherhood, and they are indoctrinated to certain behaviors and attitudes that this perspective should differentiate the behavior and attitudes of boys.

**Keywords:** Difference; Education; Genre; Girls.

## INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa parte da perspectiva de estudo da posição da mulher na sociedade, os ranços e avanços culturais que cavam marcas e delimitam lugares pré-estabelecidos na sociedade para mulheres e homens, ditando padrões comportamentais e construindo significações estereotipadas de acordo com o sexo biológico. Sendo a escola, a primeira instituição que equaliza a transposição da criança, da família à sociedade (LOURO, 1997 p.91), esta é responsável pela condução de meninas e meninos ao seu espaço social pré-determinado, ou, numa perspectiva pós estruturalistas, pode exercer o papel fundante de escola libertadora, democrática e igualitária.

Nascer menina, na sociedade contemporânea brasileira, implica na ideia social e culturalmente construída de gostar de cor de rosa, brincar com bonecas, ser delicada, romântica, ter habilidades naturais para cuidar da casa, e de outras pessoas, ter certa vocação, um instinto natural para a maternidade. Sendo este o espaço que a mulher ocupará na sociedade em sua vida adulta (e ao longo do curso da história este espaço social feminino se encontra restrito), é bastante congruente que a educação que seja dada as mulheres gire em torno deste preparo, deste ensaio para a vida adulta. Neste sentido, é preciso que se ensine que a mulher possui atribuições diferentes dos homens, que mulher possui um lugar específico na sociedade e nos espaços sociais, enquanto ao homem cabem todos. Não é natural, conceber a mulher, desde seu nascimento com a possibilidade de ser uma grande estudiosa da matemática, uma engenheira renomada ou uma astronauta famosa (CARVALHO, 2015, p. 20). Determina-se profissões específicas para as mulheres. Espera-se, em primeira instância, que a mulher sonhe e guarde-se para um príncipe encantado, seu herói e salvador, sem o qual a vida não faz sentido, nem seria a mulher, completa. Casando-se, é necessário que se dedique ao cuidado de seu devotado esposo e dos filhos, que fatalmente, numa perspectiva machista deverão vir, a saber, que nesta ocasião, a mulher deverá abrir mão de toda sua vida profissional e demais sonhos, para ser mãe. Rosemary Preston abre seu capítulo no livro *Educar para a Igualdade – Gênero e Educação Escolar*, relatando sua experiência pessoal, desenhando a vivência de tantas meninas que aos poucos vão descobrindo o peso da desigualdade de gênero:

Quando eu era pequena, aprender a me comportar como uma menina (no jeito de falar, pensar, me mover, me vestir) foi rápido e lógico: eu tinha um corpo feminino e as expectativas para o futuro eram de me tornar esposa e mãe. A educação formal propiciou-me habilidades técnicas, conhecimentos e os meios para desenvolvê-los, reparando-me para viver como um útil e confiável membro das comunidades socioeconômicas em que iria me inserir. Também me prepararam para desempenhar mais eficazmente minhas funções doméstico-reprodutivas, tanto na família quanto na sociedade e na economia (...) (PRESTON, 2004, p. 77).

Não raro, ouve-se expressões que se referem ao intitulado amor materno e a naturalização (como obrigatoriedade) da maternidade. Enfim, há um apelo insistente a reafirmar e inculcar a ideia de que a função da mulher é procriar, ter filhos (as). Quando não! A mulher é muito mais do que isso. Ela é um ser autônomo, capaz de seguir sua vida e desenvolvê-la da maneira que melhor lhe convier. Seu futuro, suas expectativas, seus desejos, cabem somente a ela decidir (VIANNA *et al*, 1998, p. 96).

Não é possível que a sociedade continue corroborando com a desigualdade de gênero, desde a mais tenra idade, reforçando-se esta educação no espaço escolar de modo a acreditar apenas no homem como um grande profissional, aquele que pode e vai fazer a diferença na sociedade quando se acredita em escola como instrumento transformador da realidade em que se vive, em alunas e alunos como agentes autônomos de sua própria história. Por outro lado, não é possível silenciar estas diferenças, pois deste modo *corremos o risco de reforçar as desigualdades de gênero* (VIANNA *et al*, 1998, p. 101).

Ao atribuir um papel socialmente secundário as mulheres, atribui-se a elas, uma educação secundária. Conforme relata Marília Pinto de Carvalho (2003), a escola tende a oferecer aos meninos uma educação mais qualitativa. Em primeira instância, porque estes estão ao centro do universo escolar, em seguida porque acredita-se, intuitivamente neles como os agentes sociais futuros, enquanto a mulher está relegada ao papel de mãe dentro de sua casa. A ambivalência de gênero interfere, deste modo na qualidade do ensino e nos resultados obtidos com meninas e meninos. Ainda, na obra “Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, disciplinados”, os autores descrevem com propriedade a hierarquização de gênero na escola, definindo:

A condução do processo educativo, como socialização da criança, desde a instituição familiar até a escola, está permeada de estereótipos de gênero, definindo, ou seja, autorizando ou interditando, determinados campos de

conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos (SILVA. *et al.* 1999, p. 15).

Se imbuídos nesta premissa social, atribui-se também na escola, lugares, ações e comportamentos pré-definidos para as mulheres. Não se espera que estas tenham o mesmo comportamento dos meninos, exige-se que tenham cadernos melhores, mais caprichados. Não é permitido as meninas que ocupem seu tempo em correr, jogar bola, exercitar-se, como os meninos devem fazer. Diferente disso, espera-se que estas estejam sempre impecáveis, recolhidas ao que muitos acreditam ser, a inferioridade feminina (MORENO, 1999, p. 23).

Todavia, ao conceber a escola como uma instituição esclarecedora, emancipadora e transformadora, não é possível permitir a continuidade desta hierarquização de gênero. É necessário, desconstruir o pensamento solidificado e arraigado em nossa sociedade e conduzir as mulheres a sua emancipação, de modo que possam, assim como os homens, ocupar e dominar todos os espaços, sendo agente de sua própria transformação social. Conforme nos lembra Guacira Lopes Louro,

... não se trata, pois, de pensar em uma educação específica para as mulheres. Ao contrário disso, é preciso educar meninos e meninas para que entendam e lutem pelas conquistas femininas, para que percebam, que, embora a mulher tenha sido, ao longo de séculos, tolhida de sua participação social plena, ela possui seus direitos inerentes e capacidade iguais ao homem (no tangente as capacidades mentais, visto que as sociais têm sido ocultadas) (LOURO, 1997, p. 111).

Neste sentido, a necessidade de pensar e desconstruir o binarismo de gênero institucionalizado nas escolas, de modo que se possa comungar da pluralidade de gênero, com base na igualdade de oportunidades e na equidade, configurando a escola como eixo de transformação da realidade social, a partir de um trabalho pautado na ética, em que alunas e alunos sejam sujeitos de suas aprendizagens, de modo a potencializar a transformação social, máxima primeira da educação em nosso país, pois:

Se o gênero é socialmente construído por nós no cotidiano da família, da escola, da rua, na mídia, então parte-se do pressuposto de que essas convenções sociais podem ser transformadas, ou seja, discutidas, criticadas, questionadas, modificadas em busca da equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, civis e políticos (CARRARA, 2009, P.51).

A imbricação nesta luta política de transformação escolar requer fatalmente a concepção de escola como instituição esclarecedora, propondo, portanto, a reorganização e reestruturação do currículo, de modo que este impulse educandos e educandas à reflexão, dando-lhes suportes para desconstruir significações binárias de gênero, inovando o currículo tradicional, conforme sugere César:

Contra isso, a teoria queer de currículo e outras teorizações também baseadas nas pesquisas pós-estruturalistas trazem à tona uma discussão sobre os limites desse modelo de construção de conhecimento, demonstrando que o sexo, corpo e o próprio gênero são construções culturais, determinadas pelos limites do pensamento ocidental moderno (CÉSAR, 2014, p. 26).

Este trabalho visa não apenas uma reflexão acerca do papel da escola na educação de meninas e meninos, mas, acima de tudo, gerar uma transformação no modo de conceber estas relações no interior da unidade educacional com a qual se trabalha, instigando professoras e professores para a reflexão de suas posturas cotidianas no que tange a questão do gênero, ao pensar, estudar e buscar propostas para aprimorar o trabalho, garantindo a meninas e meninos uma educação equitativa e igualitária, ou, conforme afirma Daniela Auad (2002-2003, p. 3), trabalhando pelo desenvolvimento da co-educação pautada na perspectiva de gênero e direitos humanos.

Pretende-se, num movimento inicial, investigar a educação que meninas e meninos têm recebido na escola, analisando, por conseguinte, se a escola confere a ambos uma educação igualitária, emancipadora, libertadora e desagregada do senso comum, ou se a escola dá continuidade e reforça a hierarquização de gênero e a distinção social entre homens e mulheres. A fim de investigar tal premissa, o trabalho dar-se-á em torno da questão: “A escola educa mulheres a partir de uma visão machista e sexista para serem mães e impõe a regulação de seus corpos?”.

Em síntese, este trabalho tem como objetivos investigar a desigualdade de gênero; analisar a forma como meninas e mulheres são impulsionadas ao sonho do casamento e da maternidade; buscar alternativas pedagógicas para que a escola possa oferecer uma educação igualitária e equitativa para meninas e meninos;

identificar formas para desconstruir na escola paradigmas acerca do papel social das mulheres.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho de pesquisa foi realizado numa escola de ensino fundamental I e II da prefeitura do município de São Paulo / SP, que foi convidada também, a partir de uma proposta de intervenção, a proceder aos estudos de gênero, a análise de situações, questionando, refletindo e, oportunamente, repensando o currículo oculto e as relações que estabelecidas na escola e por conseguinte, na sociedade. A proposta de análise teve como foco uma sala de primeiro ano do ensino fundamental I e uma sala do segundo ano do ensino fundamental I com trinta alunos cada e seu/sua respectivo/a professor e/ou professora.

A coleta de dados deu-se a partir da observação das relações entre as crianças e com os adultos na escola, e o modo como educandos/as e educadoras/es pensam, discutem (ou não) a temática de gênero e diversidade, analisando ainda, como educandas (os) e educadoras (es) se portam frente a determinadas situações que constituem-se motes para discussões e acirramento da questão de gênero como contribuição para a uma formação ética e moral.

A pesquisa ocorreu numa escola ensino fundamental I e II da prefeitura do município de São Paulo / SP, sendo observados o momento de entrada das crianças do ensino fundamental I e o momento do recreio dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental I. Observou-se ainda um dia de aula de uma turma do primeiro ano e um dia numa turma do segundo ano.

Utilizou-se, nesta pesquisa o método qualitativo, pois as observações se deram no campo da subjetividade, analisando-se as relações estabelecidas e partir delas, a concepção implícita acerca de gênero, bem como conceitos e objetivos agregados no currículo oculto da escola. Após a coleta de dados, os dados foram analisados à luz das bibliografias estudadas.

Roteiro estabelecido para observação empírica:

1. Observação e registro da atuação das crianças nos horários de entrada e intervalo. Observou-se o modo de organização das crianças, as brincadeiras propostas e executadas pelas próprias educandas e

educandos, a forma de agrupamento, os espaços que ocupam e a interação de meninos e meninas;

2. Observação e registro de um dia do cotidiano de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, na qual questão gênero é trabalhada e problematizada junto a meninas e meninos. Nesta ocasião, a observação foi voltada as situações cotidianas em que as relações de gênero estão expostas, como na fala ou postura do/da professora/a ou das crianças, no agrupamento.
3. Observação e registro de um dia do cotidiano de uma turma de segundo ano do ensino fundamental I na qual a professora não estabelece um trabalho intencional acerca da questão gênero. Foram observadas as mesmas questões dispostas no item acima.
4. Comparação da postura das crianças das turmas (a que o professor/a se propõe a trabalhar a questão do gênero, e a que não se trabalha), assim como da postura dos / dos professores/ professoras e suas contribuições na formação intrasubjetiva dos educandos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A apresentação da coleta de dados e a discussão a ela subjacente dar-se-ão em torno da proposta acima descrita, segundo os quatro momentos de observação.

### **Observação dos momentos de entrada e intervalo das crianças**

A entrada das crianças é um momento coletivo, do qual participam todas as turmas do ensino fundamental I desta escola do período da tarde. São, portanto, quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano, uma turma de terceiro ano e duas turmas de quarto ano. Os intervalos são distribuídos e divididos da seguinte forma: um intervalo para as turmas de primeiros e segundos anos e outro intervalo para o terceiro e os quartos anos. Cada turma conta com, aproximadamente, trinta crianças, entre meninas e meninos.

O primeiro olhar de uma visão generalizada sobre a cena que se dava no pátio da escola denunciou, já de início, a separação dos grupos de meninos e meninas.

Enquanto os meninos ocupavam-se das brincadeiras de conotação mais física, as meninas preferiam aguardar pacientemente o sinal formando fila. Das onze salas que organizavam-se em filas, duas apenas eram filas mistas (uma única fila para a turma, composta por meninas e meninos). Nestas duas filas observou-se que as meninas, desde antes do sinal aguardavam pacientemente o horário de entrada, formando a fila antecipadamente. Enquanto isso, os meninos brincavam livremente. Ao soar o sinal, os meninos tomavam os lugares que desejavam nas filas (em geral eram os primeiros), ocultando os esforços empreendidos pelas meninas. Louro nos elucidava esta prática afirmando que há uma tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas” (LOURO, 2003, p.60). A observação tangente à fila remete a ideia de que não há uma preocupação genuína com a questão de gênero, ou tampouco se discute esta temática entre o grupo de professores / as, visto que cada profissional adota, como no caso da fila, a medida que melhor lhe convier.

Pensar na questão de gênero implica automaticamente em trabalhar o currículo oculto da escola na medida em que sejam discutidas e planejadas ações diretas com intencionalidades. O currículo oculto carrega em si muitas intencionalidades (ou até mesmo a ausência delas) e faz perceber claramente, se determinados temas conferem importância ou simplesmente são omitidos das discussões pedagógicas intraescolares. Assim, o currículo delimita o pensar e o fazer política no âmbito educacional, que não se esgota em si mesmo, mas conforme elucidam Giroux e Simon, escoam paradoxos, antagonismos ou assertivas na sociedade:

Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural (GIROUX, SIMON, 2001, p. 93).

Durante o intervalo, esta observação continuou bastante nítida. Os meninos ocupavam a maior parte do espaço físico, brincavam com atividades de envolvimento físico e corporal, brincadeiras estas que, em muitas situações tornavam-se brigas (físicas). Algumas meninas, por sua vez, ocupavam-se da leitura

de pequenos livros, desenhos, brincavam com brinquedos trazidos de casa. Algumas carregavam consigo bonecas. Os meninos, que em sua maioria encontravam-se sem brinquedos, utilizavam-se de objetos alternativos, como garrafas ou bolinhas de papel para brincar de futebol. Algumas meninas observavam atentas ao futebol dos meninos, mas não ousavam se apropriar da brincadeira.

A escola reitera a segregação e a hierarquização de gênero ao convencionar a utilização de espaços diferenciados entre meninas e meninos. É como endossar a ideia de que meninas devem ser recatas e circunscritas a seu espaço pré-determinado, ao mesmo tempo em que se reitera a concepção de que os meninos nasceram para explorar e dominar o mundo (CARRARA, 2009, p. 58). Os meninos são, naturalizadamente, mais inventivos que as meninas: criam seus brinquedos, ressignificam objetos e dominam espaços (VIANNA *et al*, 1998, p. 102). A escola ensina, deste modo, as relações androcêntricas, que são ao mesmo tempo vivenciadas e aprendidas e assimiladas por meninas e meninos.

### **Observação da rotina de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental**

A primeira sala observada, um primeiro ano, com crianças entre seis e oito anos de idade, contava com 13 meninas e 17 meninos. Esta turma possui um professor do sexo masculino, que declara trabalhar com a questão de gênero e diversidade.

A primeira conduta do professor ao chegar à sala (com sua fila única e mista), foi sentar-se e ouvir os alunos e as alunas, que pareciam já compreender uma regra preestabelecida de ouvir os / as colegas. Sempre que alguém burlava esta regra, o professor realizava uma intervenção questionando sobre qual havia sido o combinado realizado anteriormente. Tanto meninas quanto meninos foram ouvidos, e embora, alguns meninos tentassem ganhar a atenção da turma e do professor, aumentando o tom de voz, as meninas continuaram a ser ouvidas e não perderam seu espaço. A organização da turma foi feita de forma livre pelos alunos e pelas alunas que escolheram seus próprios lugares e, estando em duplas, escolheram também seus parceiros e parceiras. O professor observou, logo de início que havia muitas duplas de meninos e muitas duplas de meninas, afirmando que esta questão já havia sido trabalhada anteriormente. Pediu então para que os alunos e as alunas se reorganizassem, e deste modo as duplas se mesclaram. Estes foram os

momentos mais marcantes deste dia, que enfatizaram que o trato do professor para com seus alunos e alunas acontecesse de forma horizontal, questionadora, e não impositiva. Esta postura dialoga com os ideais de Vianna e Ridenti, que descrevem:

É preciso que significados e valores masculinos e femininos, que definem as relações escolares, caminhem mútua e reciprocamente a fim de que, no campo político, colaborem para a superação das desigualdades e subordinação de gênero (VIANNA, *et al*, 1998, p. 104).

Neste dia, a turma teve aula com o professor de arte, que desceu com as crianças para o intervalo, organizando para isso, duas filas: uma de meninas e outra de meninos. Uma vez mais, fica evidente, a ausência de um direcionamento, de tomada de decisões coletivas, e do estudo acerca da temática gênero e diversidade. Se numa turma, alunas e alunos são preparadas / os para compreender que homens e mulheres (e, portanto, meninos e meninas) podem e devem ocupar o mesmo lugar na sociedade, como não ocuparão na escola os mesmos lugares? Como serão segregados em alguns momentos e noutros não?

Ao voltar do intervalo, novamente com o professor da turma, os alunos faziam muitas reclamações de colegas acerca das brincadeiras realizadas, visto que alguns alunos voltaram do intervalo machucados. Também uma ocorrência de duas meninas que reclamavam ao professor que foram surpreendidas por agentes de apoio lhes dizendo que seus shorts estavam curtos demais, e que não deveriam voltar vestidas dessa forma a escola. Assim que chegaram à porta da sala, começaram a contar:

*Professor! As tias lá debaixo falaram que nosso short tá curto demais...*  
(Aluna A)

*E que não é mais pra vir pra escola assim!* (Aluna B)

*E vocês acham que está?* (Professor)

As meninas demonstraram estar bastante constrangidas com a situação e timidamente responderam:

*Não sei!* (Aluna B)

*Acho que está!* (Aluna A)

O professor mostrou-se bastante irritado com a atitude das agentes, e disse às meninas:

*Olha, vocês estão lindas assim! Vocês podem usar a roupa que vocês quiserem, nos lugares que vocês quiserem, e todo mundo tem que respeitar vocês, independente da roupa que estejam usando! Estão lindas!*

A fala do professor fez-se emancipadora nos ouvidos das meninas, que sentiram-se apoiadas, respeitadas. Conforme afirma Carrara:

Na escola aprende-se a ouvir, a calar e a proferir. Aprende-se também quem pode falar, onde pode falar, e sobre o que pode falar. Todos os sentidos são treinados para que se reconheça o que é considerado bom e decente e se rejeite o que é tido como indecente. A linguagem tem papel fundamental nestas construções (CARRARA, 2009, p. 99).

Se, por um lado, os olhos atentos das agentes de apoio identificaram e criticaram os shorts das meninas, por outro, deixaram de notar algumas cenas (inclusive de agressões físicas) que ocorriam. Este retrato traz consigo o indicativo do quão forte e pulsante é a ideia de que as mulheres devem ser recatadas e submissas, não podem ousar. Elas devem manter um padrão pré formulado, aprendendo desde cedo que devem esconder seus corpos para que não sejam vítimas de violência e para que sejam respeitadas. Outras queixas seguiram e fizeram conhecer a turma que alguns meninos, durante o intervalo, haviam passado a mão em partes íntimas das meninas. Ora, a escola, sendo produto da sociedade, faz com que os indivíduos reproduzam valores e concepções construídos social e culturalmente. Nossa sociedade, ao longo dos anos, enxergou a mulher como propriedade do homem, incapaz de gerir questões acerca de sua vida e de seu próprio corpo. Esta premissa implica na ideia de que a mulher necessita ter um homem ao seu lado, que significa proteção, segurança, respeito, dignidade e direcionamento de vida. Logo, é possível compreender que estes meninos estão reproduzindo ações consideradas legítimas pela sociedade (SIGNORELLI, 2014, p. 56). Todavia, ao concebermos a escola como instituição esclarecedora, nos cabe apontar a obrigação que lhe é inerente de desconstruir este estereótipo acerca do feminino, empoderando meninas e mulheres, dos seus direitos, seus corpos e suas vidas. A resposta do professor a esta reclamação, foi dada por uma outra aluna, que disse “*Não é professor, que cada um é dono do seu corpo, e ninguém pode fazer o que a gente não quiser?*”. Esta resposta dada pela aluna, soou como o resultado de um trabalho desenvolvido pelo professor ao longo do ano, muitas conversas e intervenções realizadas. Sendo esta fala oriunda de uma aluna do primeiro ano do ensino fundamental, entendemos que um trabalho árduo fora previamente realizado, de modo que a criança pudesse assimilar e acomodar este conhecimento, desconstruindo estereótipos impostos pela sociedade.

A postura do professor reflete a concepção de Auad, que não quer a conformação de crianças e tampouco a reprodução de estereótipos na educação de meninas e meninos:

Alunas e alunos não são vítimas passivas. Elas e eles resistem, contestam e podem apropriar-se diferentemente do corpo de conhecimentos, com os quais entram em contato na escola formal e informalmente. Nesse sentido, a escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade moderna ocidental 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' (AUAD, 2014. p. 32).

É justamente contra esses pressupostos e paradigmas que o professor regente desta turma demonstra lutar. Ele quer romper com seus alunos e com suas alunas o modelo consolidado do patriarcalismo, buscando um sistema educacional libertador, que ofereça igualdade de oportunidades para meninas e meninos, independente da identidade de gênero.

O professor regente desta sala mostrou ainda cuidado especial no trato com as crianças, ao passo que sempre fazia menção a meninas e meninos, relativamente. Assim, em todos os momentos que precisou chamar atenção da turma para si, dirigiu-se as crianças, dizendo: “*Meninas! Meninos!*”, “*Queridas, queridos!*”, demonstrando sempre o cuidado em não privilegiar ou hierarquizar os gêneros desde a infância (MORENO, 1999, p. 37).

Neste dia de observação o professor recebeu um bilhete referente a um dia de suspensão de aulas para fins de reunião pedagógica. O bilhete iniciava-se com o direcionamento: “Senhores pais ou responsáveis”. Antes de entregá-los aos alunos e as alunas, o professor pediu para que uma criança realizasse a leitura do bilhete em voz alta, de modo que todos e todas tomassem conhecimento do conteúdo. Ao finalizar a leitura, o professor comentou o bilhete, perguntando aos alunos e alunas a quem seria direcionado o bilhete. Parte da turma respondeu que o bilhete se dirigia as mães e outra parte afirmou que o bilhete estaria voltado as famílias. O professor endossou a ideia de que o bilhete estaria voltado às famílias, não só às mães, não só aos pais, mas para a família das crianças. Observou-se ainda, que o professor, durante todo o tempo, teve a preocupação de referir-se deste modo aos responsáveis pelas crianças. Não se notou nenhuma fala que institucionalizasse a mãe como as responsáveis pelas crianças. Houve falas como: “*Vou conservar com sua família*” ou “*É preciso explicar para as famílias*”. Assim, também, quando realizou a explicação da tarefa de casa, o professor mencionou que as crianças

deveriam pedir auxílio para uma pessoa adulta da família, sem novamente, explicitar mãe ou pai. O professor, nestas suas ações, deixa implícita suas concepções, e declara, veladamente que não é da mãe a responsabilidade pelas crianças, e que esta deve ser uma obrigação compartilhada. Deste modo, o professor também não está inculcando nas meninas a ideia de ser mãe, ao mesmo tempo em que tem o cuidado de não reforçar a obrigatoriedade imposta socialmente, de que a mulher, sendo boa mãe, largue todos os seus afazeres, inclusive sua vida profissional para cuidar dos filhos e filhas. Ao contrário, este professor faz questão de mencionar a todo momento a palavra família, fazendo subentender que a reponsabilidade pelas crianças não é apenas da mulher (mãe), mas da família, que nem sempre configura-se da forma tradicionalmente nuclear. Vianna e Ridenti dialogam nesta perspectiva elucidando a importância da educação escolar sob um viés ético e emancipador:

A análise da escola como um espaço de práticas e de relações de gênero que podem produzir estereótipos e preconceitos, mas também resistências, novos valores e atitudes, talvez nos ajude a estabelecer um distanciamento crítico que permita enxergar para além das visões dominantes sobre as relações entre homens e mulheres e sobre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade. A escola não só cria em seu interior pre – conceitos de gênero como também prepara as garotas/mulheres para posições mais competitivas no mercado de trabalho, bem como estimula garotos/homens para assumirem funções de provedores de cuidado (VIANNA, *et al*, 1998, p. 103).

Os diálogos, as formas de proceder, as palavras utilizadas e as reflexões propostas pelo professor à sua turma de primeiro ano, demonstram sua concepção acerca da importância do desenvolvimento de um trabalho com a questão de gênero, e deixa implícita sua sede e luta por uma sociedade verdadeiramente democrática.

### **Observação da rotina de uma sala de segundo ano do ensino fundamental**

A turma do segundo ano, observada de forma específica, conta com 16 meninas e 19 meninos. Esta turma possui uma professora do gênero feminino, que afirma não desenvolver um trabalho específico com a questão de gênero e diversidade entre alunas e alunos.

Esta turma organizava-se em filas de meninas e meninos. As crianças tinham lugares predeterminados na sala, e estes eram fixos a saber que não havia

agrupamentos: as crianças estavam sentadas de forma individual, e, apesar disso, era possível observar a predominância de meninas em determinados pontos da sala e meninos noutros. Nos primeiros momentos da aula observou-se que a professora realiza a contagem das crianças, discriminando-as por gênero, estabelecendo a hierarquização de gênero, segundo as afirmações de Carrara:

Nas escolas é possível perceber a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina. Esses territórios são construídos utilizando-se diferentes artifícios originados nos conceitos preestabelecidos de masculino e feminino e de reações de poder. O acesso ao território masculino é negado ao feminino e, constitui-se em uma relação de poder entre meninos e meninas em que o masculino tem o domínio sobre o feminino. A menina que ousa transgredir tal relação de poder estabelecida é punida. Muitas vezes essas meninas são pejorativamente apelidadas de “corrimão”, “maçaneta”, entre outras (CARRARA, 2009, p. 105).

Ao longo do período, a professora ameaça reagrupar as crianças devido a conversa que é constante e intermitente. Vê-se que não houve preocupação acerca do trabalho com a questão gênero, assim como a ideia repetida algumas vezes pela professora de que as meninas “falam demais e fazem muita fofoca”, estereotipando características femininas. É bastante notório que sempre que precisa de um auxílio, a professora os pede aos meninos. Ao terminar as atividades propostas, as meninas são sempre incumbidas de auxiliar os / as colegas que ainda não concluíram suas tarefas, ao passo que os meninos podem escolher outras atividades, inclusive andar pela sala, conversar, ou em algumas situações, correr e entrar em embate físico com outros meninos. A ação da professora, que dá a incumbência somente às meninas de ensinar a colegas o que já aprenderam, redesenha nas meninas a antiga função de cuidadoras, de pessoas da família, ou de outros (as), corroborando na perpetuação da divisão sexual do trabalho (AUAD, 2014, p.41). Impõe a elas, a delicadeza, a paciência, a dedicação e a atenção, a quase obrigação de abrir mão de outras atividades que faria por si e para si, para se dedicar aos outros. Os meninos podem utilizar o tempo que lhes sobra da forma que melhor lhes convier. A esta observação, consideram Vianna e Ridenti:

O esquema binário, que coloca masculino e feminino como oposição, estende-se para as definições do que é ser homem e mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem ser as atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica do gênero feminino –

para alguns um sentimento natural, para outros fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais, por exemplo, que se relacionam ao cuidado são consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, educação infantil, etc) (VIANNA, *et al*, 1998, p. 99).

Esta discussão também conversa com a ideia de que as meninas conferem muito mais esforço e empenho para atingir seus objetivos, já que os olhares da sociedade, e inclusive da família, lhes outorgam obrigações das quais os meninos estão isentos. Não são poucas as meninas que, no contra turno de suas aulas, cuidam de crianças menores (seus irmãos, irmãs, primos, primas, sobrinhas e sobrinhos), enquanto os / as adultos /as da família trabalham. Muitas das meninas são responsabilizadas pelas tarefas domésticas (VIANNA *et al*, 1998, p. 98) (CARVALHO, 2004, p. 185). Esta equação social gera dois polos ambivalentes (feminino / masculino, homem / mulher), e automaticamente sobrepõe o homem a mulher, conferindo ao homem tantos privilégios que não fazem parte do cotidiano feminino.

Há que se observar que, nesta sala, o trato com as crianças, gira sempre em torno do sexo masculino, de modo que a professora, sempre que chama para si a atenção da turma utiliza expressões no masculino, hierarquizando o gênero, e explicando, implicitamente as crianças, que os homens dominam o mundo, enquanto as mulheres estão a margem da sociedade (MORENO, 1999, p. 36). Define-se também a posição da mulher na sociedade, sempre a sombra do homem, sendo esta, dependente do gênero masculino. Novamente, surge a ideia do casamento, da dependência da mulher, da sua estereotipia e característica institucionalizada de servidão, como preconiza o ideário do matrimônio.

Durante este dia, a professora levou as crianças para brincar no parque. Fato é que meninas e meninos dividiam o mesmo espaço e possuíam as mesmas opções de brincadeiras. Todavia, isto não foi suficiente para que meninas e meninos socializassem tempos e espaços e compartilhassem brincadeiras. O que se observou, em contraposição a esta ideia, é que meninas e meninos agruparam-se de forma a dissociar-se pelo sexo biológico. Os espaços (muito embora o parque contemplasse um espaço pequeno), em que estavam as meninas, não se encontravam meninos e vice e versa. Assim, era como se houvesse uma dissociação e um acordo silencioso, como um preconceito velado, que distancia e provoca um abismo que desagrega meninas e meninos. As percepções de Auad em uma pesquisa realizada por ela em uma unidade educacional coadunam com estas

premissas, denominando este tipo de aprendizagem como “aprendizagem de separação” (AUAD, 2014, p. 41). Em reflexão a estas desigualdades, a autora ainda escreve:

(...) Embora as escolas brasileiras sejam mistas e isso seja uma das premissas da existência da co-educação, a mistura dos sexos não enseja “naturalmente” práticas e políticas públicas co-educativas. A comprovação dessa ideia pode tanto ser parte da análise das desigualdades de gênero nas práticas escolares quanto pode motivar práticas, ações e diretrizes de políticas públicas promotoras da transformação da realidade escolar. Nesse caso, transformar a realidade escolar seria criar um contexto igualitário para meninas e meninos (AUAD, 2014, p. 42).

A professora, ao longo de suas falas, declarou seu posicionamento no que tange ao cuidado e responsabilidade com filhos e filhas, delegando-a durante todo o tempo à mãe, utilizando-se de falas como: “Vou escrever um bilhete para sua mãe.” Ou “Vou conversar com sua mãe”. Houve ainda, um momento, em que a professora, referindo-se a um aluno que já havia lhe dado muito trabalho de indisciplina, disse: *“Eu vou chamar sua mãe aqui. Ou melhor, vai ser seu pai, não sua mãe”*. Além de endossar a concepção de que cabe a mulher o cuidado dos filhos e filhas, a professora, nesta mesma fala, retirou a autoridade da mãe da criança, pois mencionou o pai como uma autoridade superior a mãe. É como se afirmasse que a mãe não é capaz de resolver situações difíceis, como se precisasse de uma medida mais enérgica, que a mãe não seria capaz de aplicar, replicando a concepção da mulher de um ser naturalmente doce, meigo, e que deve estar sempre à sombra de um homem para proteger-lhe e realizar as funções, das quais, esta não seria capaz. A acepção da professora evidencia a sua desatenção as diferentes estruturas familiares cada vez mais evidentes em nossa sociedade contemporânea (LOURO, 2003, p. 78), além de impor a estereotipia de gênero somado ao androcentrismo, bases que permearam todo o seu discurso.

Nesta oportunidade pude vivenciar ainda a leitura compartilhada da história “Cinderela”. As figuras do livro utilizado pela professora enalteciam evidentemente o padrão de beleza europeu, a partir do corpo magro, branco, cabelos lisos, pouco ou quase nada recorrentes na escola, em detrimento à valorização da diversidade. Além disso, o conteúdo da história trabalhada pela professora junto a seus alunos e alunas desenha na cabeça das crianças a imagem de uma mulher ideal, a qual submete-se a situações adversas, mantendo-se submissa e subjugada

(SIGNORELLI, 2014, p. 54) na espera de seu príncipe encantado, que virá salvá-la de todo o mal, tirando-a da condição de sofrimento, oferecendo-lhe uma vida afortunada e feliz. Ora, bem sabemos esta não é a realidade da qual as crianças participam em seu cotidiano. Diariamente, meninas e meninos vêm suas mães, que são, em sua maioria, mães de família, batalhar para levar à família as condições necessárias para a sobrevivência. Pouco ou quase nada há na realidade das crianças, mulheres que se deixem esperar pelo príncipe encantado, que será o provedor de tudo e uma condição *sine qua non* para a felicidade.

Nesta sala, pode-se perceber que a predominância das atenções está sempre voltada aos meninos. As ações da professora indicam uma normatividade ao mencionar o movimento dos meninos pela sala, a intitulada fofoca das meninas, o caderno das meninas como modelo de organização e capricho. Há um endosso silencioso acerca da segregação entre meninos e meninas, ao mesmo tempo em que ratifica-se comportamentos e características naturalizados como femininos e masculinos (LOURO, 1997, p. 61). Estamos, pois, diante do binarismo heterossexual imposto pela sociedade. Ao nascer com o sexo feminino, o indivíduo está predestinado a ter determinados gostos, características, atitudes e aceitar a submissão ao masculino (corroborando com a hierarquização dos sexos). São raras as oportunidades em que meninos e meninas podem fugir a regra da estereotipia, como meninas que preferem os jogos corporais às brincadeiras mais amenas (AUAD, 2014, p.40). Também não se considera a diversidade sexual. As filas separadas de meninos e meninas, os banheiros masculino e feminino, as brincadeiras separadas e disputas entre meninos e meninas, além de uma rivalidade (hierarquização), denotam uma oposição (socialmente desejada) entre meninos e meninas, homens e mulheres.

Fica evidente que se trabalha com a possibilidade de ser homem e mulher heterossexual apenas, além do pré determinismo binário para a configuração e educação do masculino versus feminino. De forma específica, a aprendizagem do ser menina a partir das situações descritas refere-se à manutenção dos ideais tradicionais, que objetivam a preservação do espaço doméstico para a mulher e o domínio soberano do homem.

## **Comparação das posturas dos/as educandos/as e dos/as educadores/as**

As observações realizadas evidenciam a importância do trabalho pedagógico voltado à questão de gênero, assim como aponta como necessário e fundamental o olhar de educadoras e educadores às situações do cotidiano escolar, que podem tanto reforçar a hierarquização de gênero e o binarismo heterossexual, como alcançar uma atitude política transformadora, capaz de empoderar mulheres e desconstruir estereótipos e pré determinismos sociais.

Assim, um trabalho com a sexualidade ou a educação sexual pode ser pensado em primeiro lugar como uma disposição política por parte de professoras e professores, pois esta implica, segundo Deborah Britzman (1999), em uma capacidade para a liberdade. Nesta perspectiva, Britzman afirma que a sexualidade deveria ser tomada como prática de liberdade na medida em que, realizada a crítica ao modelo heteronormativo e gênero e sexualidade, os próprios limites do pensamento são elididos (CÉSAR, 2014, p. 26).

As crianças aprendem desde cedo que mulheres devem ocupar lugares específicos na sociedade. Que ser uma mulher digna implica em não estar vestida com esta ou aquela roupa implica em não estar nas ruas, bares, ou quaisquer outros lugares públicos em determinados horários, sobretudo, se desacompanhadas, ao passo que aos homens, tudo é permitido. Justificam sob estas bases, a violência contra a mulher e o domínio sob seu corpo. As mulheres dignas são as estereotipadas “mulheres para casar”, que são mais virtuosas e superiormente melhores que as demais. Quando a escola não responde a estas concepções sociais, que as crianças da mais tenra idade carregam consigo (como nos casos observados, crianças de cinco ou seis anos, que já sofrem críticas pela roupa que estão usando), estes parâmetros consolidam-se de tal forma nos educandos e nas educandas que tornam-se verdades absolutas. Todavia, ao tomar conhecimento de outras possibilidades, procede-se ao fazer crítico e questionador, que não propaga, simplesmente, os modelos pré-estabelecidos, mas procura um exercício de reflexão acerca de si e da realidade que o / a cerca, conforme afirma Tortato:

A escola busca separar meninos e meninas, ou quando a separação parte dos alunos, a escola não vê razão em intervir. De forma geral, a escola construiu um modelo de aluna e um modelo de aluno e empenha esforços para fazer com que os meninos e meninas se encaixem no formato imaginado. Isso pode ser percebido nas expectativas, o que se espera e o que se aceita de meninos ou de meninas, e em outras práticas. No entanto,

isso não pretende ser um panorama desolador, visto que o processo de pensar e repensar a escola é contínuo (TORTATO, 2015, p. 108).

Nota-se uma diferença bastante nítida no comportamento dos/as alunos/as do primeiro ano (em que o professor trabalha a questão de gênero) e os/as alunos/as do segundo ano (em que a professora não trabalha esta questão). Importante notar que os alunos e as alunas do segundo ano, haviam sido, no ano anterior, composto a turma do professor observado (que trabalha a questão de gênero). Vê-se, portanto, que o trabalho realizado por este professor não tem continuidade e, embora seja necessário e louvável, morre em si mesmo, pois não encontra participação coletiva e tampouco se reconhece na escola a relevância da questão. Louro destaca que na escola

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, a organização e no fazer do cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 1997, p. 59).

Os alunos do primeiro ano já sabem que meninos e meninas não devem ocupar lugares diferenciados na sociedade. Embora, em determinadas situações as crianças procurem se agrupar por gênero, o professor logo faz com que meninas e meninos se atentem a esta situação e desconstruam seus próprios paradigmas. Enquanto isso, para os alunos do segundo ano, o silêncio da professora, reforça a ideia de homens e mulheres ou meninos e meninas devem ocupar posições socialmente distintas. O que já está naturalizado nos educandos e nas educandas, consolida-se por não haver (na escola) um contraponto, uma crítica, uma reflexão. Moreno, acerca do papel da escola, compreende que:

Não intervir equivale a apoiar o modelo existente. Se acreditamos que deixando que meninas e meninos façam “o que querem” estamos deixando-os em liberdade, equivocamo-nos, porque tenderão a reproduzir os esquemas e modelos de seu meio, ou seja, estarão a mercê do ambiente. (MORENO, 1999, p. 74).

As crianças da primeira turma observada compreendem a responsabilidade dos filhos e filhas como sendo da família, enquanto, as crianças da segunda turma estão aprendendo que a mãe é a responsável, que a mulher não deve medir esforços para cuidar de seus filhos. Silenciosamente, culpabiliza-se a mulher que não abre mão de sua vida profissional e outros afazeres para empenhar-se no cuidado e educação de seus filhos. Deste modo, ensina-se meninas e meninos que o papel social da mulher é este, o de mãe, cuidadora e educadora. A professora parece não se atentar a estas questões, não dar importância a elas. Ela age de forma intuitiva, da forma socialmente naturalizada. Este contexto deixa transparecer uma necessidade iminente acerca da formação continuada de professores e professoras, um estudo do currículo e a socialização dos projetos desenvolvidos individualmente. Este é um possível caminho para que a professora (esta e tantas outras que partilham destas práticas) perceba que as crianças precisam menos de histórias de “Cinderelas” e mais de histórias de empoderamento, de lutas, de valorização da mulher. Acerca da luta pela construção de um novo currículo, Moreira explicita:

Para que essa luta, tão defendida no interior do multiculturalismo crítico, de fato participe de um esforço mais amplo de transformação social, impõe-se um projeto coletivo que aglutine os interesses dos diferentes grupos oprimidos. Ou seja, à valorização da diferença precisa juntar-se a promoção do diálogo em prol de propósitos comuns (MOREIRA, 2001, p. 91).

O papel da pessoa adulta, e mais precisamente da educadora ou do educador é decisivo na desconstrução de imagens e predeterminismos sociais. Enquanto numa turma as crianças apresentam o comportamento socialmente definido, na outra observa-se menções de questionamento, críticas e empoderamento. Provocar, questionar, instigar, transformar... eis os paradigmas atuais da educação brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da realização deste trabalho foi possível observar que a escola trabalhada não possui um projeto voltado a questão de gênero e tampouco estende um olhar investigativo e reflexivo acerca da temática. Os trabalhos desenvolvidos são individuais e solitários e estes esforços empreendidos são tolhidos pela

despreparo de alguns funcionários em atuação, o que gera incongruência na atividade educativa da escola e na formação de crianças e jovens.

Estabelecer como práticas educacionais lugares, brincadeiras e comportamentos específicos para meninas significa fortalecer a concepção de que meninos e meninas, homens e mulheres desempenham papéis diferenciados na sociedade. Defender, implicitamente, na escola esta diferenciação, implica em confirmar a condição de subordinação da mulher, que historicamente esteve a margem da sociedade, tida como posse do homem (outorgada ou não), criada e educada para estabelecer matrimônio e gerar filhos. Aliás, esta condição trazia à honra à mulher, que para mantê-la deveria sofrer toda a sorte de abusos, privações, violência, reclusão ou humilhação. Neste sentido, a dominação masculina tornava-se proeminente, indiscutível, e transformou, sobremaneira, nossa sociedade numa sociedade patriarcal e andrógena. Essa enculturação é de tal modo fixa em homens e mulheres, que faz com que estas concepções vigorem em nossos dias atuais, mesmo quando observa-se um número crescente de mulheres chefiando famílias, divorciando-se, alçando posições cada vez mais altas no mercado de trabalho, em institutos acadêmicos, na política (inclusive na presidência da república) e em outros tantos setores sociais. A mulher tem sido, a partir de lutas cotidianas, contra a hierarquização de gênero, a violência, o descrédito, dona de sua própria história.

Colaborar com o preconceito e a violência de gênero é trabalhar em prol de uma sociedade retrógrada, onde mulheres devem aceitar sua condição de submissão, resignando-se a condição única e fatídica de esposa e mãe. Esta sociedade que faz distinção de gênero sobrevive apenas quando consegue fazer com que crianças e adolescentes acreditem que isto é o correto, de modo que estejam perfeitamente confortáveis diante desta situação. Outrossim, a formação crítica na escola, deve fazer com que meninos e meninas percebam a desigualdade existente na sociedade e a violência de gênero que se aplica a mulheres, homossexuais e todas as outras condições que fujam da estereotipia pré estabelecida, compelindo meninas e meninos a lutar e a empreender ações em prol da igualdade de condições.

O primeiro caminho a ser trilhado nesta perspectiva é a construção de uma escola justa e democrática, que se ampare na premissa de uma educação de qualidade para todos e todas, estabelecendo oportunidades igualitárias, ao passo que ser menino não represente, na escola, uma vantagem sobre o gênero feminino,

assim como ser branco não signifique uma superioridade frente aos negros, do mesmo modo que ser heterossexual não tenha prevalência sobre a homossexualidade.

Desenvolver um trabalho de empoderamento de meninas e mulheres significa conferir espaço a elas, educar meninos para que aceitem que meninas, assim como eles, podem usar a roupa que quiserem, e devem ser respeitadas, independente disso. É lutar pela participação das meninas nos campeonatos esportivos, nas competições de futebol e não permitir que meninos e meninas sejam divididos por gênero em quaisquer atividades ou competições, como se fossem rivais, pois isso apenas ressalta a hierarquização de gênero existente. É acreditar no potencial do indivíduo, não do gênero, preparando equitativamente meninas e meninos para as posições sociais que melhor lhes convier, retirando das meninas a imposição ao casamento e à maternidade, como um destino previamente traçado.

Numa concepção pós estruturalista, faz-se fundamental eliminar discursos estereotipados sobre o comportamento das meninas e o comportamento de meninos, endossando a ideia de que meninas são assim, meninos daquele outro jeito (CARRARA, 2009, p. 49). Cada indivíduo é único, e não é o sexo biológico que determina as características e o comportamento de cada um. Fundamental é subsidiar alunas e alunos para que entendam que não há obrigação de se moldar de um modo ou de outro devido ao fato de ter nascido menina ou ter nascido menino. Cada um deve desempenhar o papel social que desejar em detrimento a qualquer forma estereotipada estabelecida previamente.

À escola cabe o papel de resistência às normas vigentes, de embate e enfrentamento cotidiano, ensinando meninas e meninos, a partir de uma postura ética, a importância das lutas sociais e políticas na conquista dos direitos, da igualdade e da democracia.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AUAD, Daniela. **Educação para a democracia e co-educação: Apontamentos a partir da categoria gênero.** REVISTA USP, São Paulo, n.56, p. 136-143, dezembro/fevereiro 2002-2003

\_\_\_\_\_. **Igualdade de gênero e co-educação: reflexões necessárias para a construção da democracia.** In SIERRA, Jamil Cabral, SIGNORELLI, Marcos

Cláudio (orgs). **Diversidade e educação. Intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia.** Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

CARRARA, Sérgio. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade.** In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Gênero e diversidade na escola – Formação de professoras / es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Brasília, 2009.

CARVALHO, Marília Gomes de. **A dicotomia masculino X feminino na construção do gênero e suas implicações sociais.** In COLOVAN, Nádia Terezinha, OLIVEIRA, Daniel Canavese de. (org). **Educação e diversidade. A questão de gênero e suas múltiplas expressões.** Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto. **Sucesso e fracasso escolar. Uma questão de gênero.** *Educação e Pesquisa* 2003; 29(1):185-193.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Escolarização da sexualidade : Apontamentos para uma reflexão.** In SIERRA, Jamil C; SIGNORELLI, Marcos C (org). **Diversidade e Educação.** Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

GIROUX, Henry A, SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, diversidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores.** In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). **Currículo: Políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2001.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola.** Campinas: Editora da Universidade Estadual da Campinas, 1999

PRESTON, Rosemary. **Histórias e Questões de Gênero, Educação e Cidadania.** In Prefeitura do Município de São Paulo. **Educar para a Igualdade.** Coordenadoria Especial da Mulher: São Paulo, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo.** *Estudos Feministas.* Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515 – 540, dez. 2001.

SIGNORELLI, Marcos Claudio. **Violência de gênero: Um desafio para a educação.** In SIERRA, Jamil C; SIGNORELLI, Marcos C (org). **Diversidade e Educação.** Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

SILVA, C. D. et al. **Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

TORTATO, Cíntia de Souza Batista. **Pensar a escola como um lugar para todos: A inclusão do gênero**. COLOVAN, Nádya Terezinha, OLIVEIRA, Daniel Canavese de. (org). Educação e diversidade. A questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

VIANNA, Cláudia, RIDENTI, Sandra. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. In: Relações de gênero e escola: das diferenças