

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: FRONTEIRAS INVISÍVEIS QUE DEMARCAM MODOS DE SER

Sueli Salva*
Ethiana Sarachin Ramos**
Keila de Oliveira***

Resumo: Este artigo visou problematizar as concepções acerca das relações de gênero a partir da análise de narrativas produzidas por professores(as) que integram a pesquisa “Infâncias, juventudes e relações de gênero no contexto educativo escolar”. A pesquisa tem como objetivo compreender as concepções de gênero e a implicação de tais concepções no contexto educativo. As narrativas autobiográficas construídas pelos(as) participantes da pesquisa sinalizam que as diferenças sociais e culturais estão atravessadas pelo discurso de uma natureza que constitui homens e mulheres de modo diferente, revelando as múltiplas estratégias utilizadas por diferentes sujeitos sociais, mediante um arduo trabalho para construir tais diferenças.

Palavras-chave: Relações de gênero. Práticas educativas. Narrativas autobiográficas.

Gender relations and education: invisible borders that demarcate ways to be

This article aims to problematize conceptions of gender relations from the analysis of narratives produced by teachers/those that integrate the research “Childhoods,

* Pedagoga; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Dança; Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; Av. Roraima, 1000, Camobi, 97105-900, Santa Maria, RS; susalvaa@gmail.com

** Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; colaboradora do projeto “Infâncias, Juventudes e Relações de Gênero no Contexto Educativo Escolar” na Universidade Federal de Santa Maria; ethianasarachin@hotmail.com

*** Bolsista de Iniciação Científica Probiic do projeto de pesquisa “Infância, Juventude e Formação Educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos pais e das crianças seus filhos e filhas que vivem nas Casas do Estudante Universitário (CEU)”;

colaboradora do projeto de pesquisa e extensão “Infâncias, Juventudes e Relações de Gênero no Contexto Educativo Escolar” na Universidade Federal de Santa Maria; keiladeoliveira2008@gmail.com

youth and gender relations in the context of school education". The research aims to understand the concepts of gender and the implications of these concepts in an educational context. Autobiographical narratives constructed by study participants indicate that social and cultural differences are traversed by the speech of a nature that is men and women differently, revealing the multiple strategies used by different social subjects through an artful work, construct such differences.

Keywords: *Gender relations. Educational practices. Autobiographical narratives*

1 INTRODUÇÃO

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Maria oferece projetos de ensino, pesquisa e extensão aos professores e professoras da rede pública de Santa Maria e demais interessados. Entre os projetos oferecidos desde 2010, encontra-se o de extensão “Infâncias, juventudes e relações de gênero no contexto educativo escolar”, que busca promover a discussão e a reflexão acerca das concepções de gênero, construídas e reproduzidas nos contextos educativos e as implicações dessas construções nas identidades dos estudantes.

O projeto de extensão gerou o projeto de pesquisa reconhecido pelo mesmo título e que tem como objetivo compreender as concepções de gênero narradas pelos professores e professoras nas suas autobiografias sobre os processos de escolarização na infância e na juventude. Para realizar a pesquisa, os professores e professoras participantes do curso foram convidados a produzir narrativas autobiográficas escritas com o objetivo de compreender as suas concepções de gênero e a implicação de tais concepções no contexto educativo. Os que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade (TC) conforme exigência do Comitê de Ética da UFSM. Mesmo concordando com todos os termos postos na pesquisa, a identificação de cada participante foi preservada, por esse motivo, todos os nomes de pessoas utilizados no artigo são fictícios.

Para esta pesquisa, diferenciaram-se narrativas autobiográficas de outras formas de relato, considerando que ela é sempre produzida por um sujeito sobre si próprio. É necessário, ainda, que haja um “[...] pacto autobiográfico implícito entre autor e leitor. O leitor estabelece uma identidade entre autor, narrador e personagem.” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 33). Os autores argumentam ainda que a autobiografia supõe um conhecimento consciente da singularidade de cada indivíduo, sendo definida pela forma de escrita e leitura, cujo escritor, autor e produtor da narrativa é também o personagem.

A pesquisa, de caráter qualitativo, procurou analisar as narrativas autobiográficas à luz dos referenciais de autores que abordam questões de gênero, como Louro (2008, 2010), Paechter (2010), Scott (2005) e Meyer (2010). Os dados são produzidos ao longo do curso, que ocorre no segundo semestre de cada ano, encontrando-se atualmente em sua quarta edição. Este curso de extensão promove discussões relativas à sociologia da infância, da juventude e das relações de gênero que perpassam esses dois campos e suas implicações na prática educativa vivenciada no cotidiano das escolas.

Considerando o problema da pesquisa, este artigo teve como objetivos problematizar as concepções acerca das relações de gênero narradas pelas professoras e professores, por meio das quais são construídos conceitos a respeito de masculinidades e feminidades e discutir a implicação destas na prática educativa. Neste artigo, entende-se por masculinidade os atributos construídos pela sociedade e que caracterizam homens como *viris*, dotados de força física, frieza, etc., e por feminidade os atributos que caracterizam as mulheres como sensíveis, doces, meigas, etc. Considera-se, ainda, que estes atributos estão em constante transformação, que possibilita pensar no borramento de fronteiras que caracterizam homens e mulheres (SAYÃO, 2005). Esta autora sugere que se utilizem essas categorias no plural, considerando não apenas o borramento das fronteiras, mas a multiplicidade de modos de ser homem e ser mulher.

O artigo inicia abordando questões relativas à metodologia. A seguir, aborda teoricamente dois conceitos fundamentais para o trabalho de pesquisa: narrativas e relações de gênero. Autores como Melucci (2001) e Connelly e Clandinin (1995) se constituem como importantes referências para compreender o processo de narrar. Posteriormente, apresenta a análise dos excertos selecionados das narrativas das professoras com base nos referenciais teóricos que ancoram os estudos de gênero.

2 NARRATIVA E PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para este artigo, tomaram-se como referência as narrativas dos participantes de três edições do curso; foram selecionados excertos que traduzem concepções de gênero tanto implícitas quanto explícitas. As narrativas são originadas mediante escritas autobiográficas do processo de escolarização na infância e na juventude e concepções de gênero. Os professores e as professoras produzem estas narrativas durante o curso e as entregam ao final. No acervo documental desta pesquisa há 51 narrativas autobiográficas, 49 de professoras e duas de professores. Neste artigo serão utilizados excertos das narrativas produzidas pelas mulheres professoras. Nos quatro anos de curso apenas três homens se inscreveram. Um deles desistiu e outro não autorizou a

utilização de suas narrativas. Há ainda as narrativas de um terceiro inscrito, que autorizou, porém, suas narrativas estão sendo abordadas em outro artigo.

As concepções que se evidenciam nas narrativas, embora contenham características das professoras, podem também estar impregnadas pelas reflexões realizadas durante o curso, portanto, admite-se que o dado produzido sofre interferências dos significados construídos e elaborados por pesquisadores da temática de gênero, porém, sempre conterà o dado subjetivo daquela que narra. Considera-se, portanto, a não neutralidade tanto em relação à presença da pesquisadora quanto em relação aos temas discutidos e ao caráter subjetivo de quem narra.

Os acontecimentos narrados não são os fatos ocorridos de modo separado do sujeito, como se este os olhasse de fora. Os fatos atravessam o sujeito porque são por ele vivenciados, porque partem de sua experiência. Tal experiência, às vezes, carece de palavras, mas, em outras, se vale de palavras e compõem narrativas, portanto, história. (SALVA, 2008, p. 32).

A partir desse excerto, pode-se compreender que a narrativa se caracteriza como elemento que constitui o sujeito, ao mesmo tempo que o sujeito é constituído pela narrativa. Compreendida dessa forma, a narrativa se configura enquanto fenômeno, que, por intermédio do discurso, o sujeito constitui a sua história. A expressão discurso é utilizada aqui a partir da perspectiva de Foucault desenvolvida por Fischer (2001, p. 198-199). De acordo com a autora, precisamos romper com a ideia de que os discursos são “[...] apenas um conjunto de signos e significados, como significantes que se referem a determinados conteúdos”, carregados de significados ocultos, com intenções invisíveis, como se houvesse algo escondido, atrás das cortinas que precisasse ser revelado. É necessário “[...] explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.” Analisar o discurso seria atender relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos, ou seja, são palavras que produzem histórias.

Melucci (2001) argumenta que a ação social de um sujeito se encontra sempre incorporada em um discurso: do sujeito que o expressa e dos outros, nesse caso, o discurso narrado. São estes discursos que fornecem aos sujeitos elementos para a construção de suas identidades, portanto, compreender e interpretar tais discursos equivale a compreender o próprio sujeito, mediante aquilo que ele produz sobre si próprio. A narrativa autobiográfica, que gera o discurso, constitui-se no dado, mas também é processo de constituição de si que, “[...] em sua forma autobiográfica, consiste em dar sentido global ao passado e presente, entre o que o narrador era e é, es-

tabelecendo uma consistência que, apesar das possíveis transformações, mantenham uma identidade.” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 21). Para fins de análise se busca como princípio compreender o sentido que se expressa em cada discurso narrado por meio das autobiografias. Para fins de análise, o discurso será organizado em grupos de sentido.

Salienta-se, entretanto, que na pesquisa a narrativa também se constitui como método, ou seja, como um modo de propor a construção de um discurso que se materializa mediante o relatado, do traçado, do expresso (CONNELLY; CLANDININ, 1995). A narrativa enquanto método se constitui no modo como ocorre a construção do discurso. A narrativa enquanto fenômeno traduz, expressa e constrói a trama do sujeito, sua história, seus sonhos, dificuldades e modos de pensar. O sujeito da narração, mediante o ato de narrar, compõe “[...] uma sequência singular de acontecimentos, estados mentais” nos quais ele próprio e os demais “[...] participam como personagens ou atores.” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 21). Portanto, nesta pesquisa a narrativa se configura como fenômeno e como método, cada qual com características diferentes, porém, indissociáveis.

O uso de narrativas em pesquisa sobre gênero se justifica por diversos aspectos: primeiro porque tratar de gênero é refletir acerca da própria constituição do sujeito enquanto ser histórico, político, cultural e relacional. Ou seja, é tratar de si, da própria vida, da sua relação com o mundo, das suas escolhas, dos modos de ser, compreender, posicionar-se no mundo, atribuir sentido a ele. “A narrativa é uma estrutura de construção de significados. Os humanos pensam, percebem e dão sentido a experiência de acordo com estruturas narrativas.” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 23).

Segundo porque, enquanto técnica de produção de dados, possibilita que o sujeito se expresse e construa um relato narrativo acerca da experiência. Nesse processo, há muitas formas para que um sujeito construa narrativas: diários de campo, entrevistas, contar histórias, escrever cartas, escritos autobiográficos e memórias. Nesse caso, os professores e as professoras são convidados a escrever narrativas autobiográficas, ato de construção que possibilita história, uma vez que “[...] sem escritura, tampouco há história, somente experiência.” (CERVERÓ, 1995, p. 167).

Um terceiro aspecto a ser respeitado é relativo ao discurso produzido pelo sujeito, considerado aqui como constituinte da experiência humana vivida. Segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 12), “[...] a narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana” levando a crer que os sujeitos humanos “[...] possuem vidas relatadas e contam histórias dessas vidas.” Para os autores, os pesquisadores que utilizam a técnica da narrativa “[...] procuram descobrir estas vidas, re-

colher e contar histórias sobre elas.” Desse modo, ao solicitar a escrita das narrativas autobiográficas enquanto método de produção de dados da pesquisa, o objetivo maior era conhecer as vidas que se expressavam por intermédio do discurso narrado. Para uma maior clareza acerca desse processo, considera-se enquanto discurso narrativo as histórias narradas pelos sujeitos, sobre as concepções de gênero construídas durante a sua escolarização na infância e na juventude.

Durante os encontros, foi construído um processo de aproximação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa de modo que estes tivessem voz e fossem encorajados a tornar a sua experiência em história. Essa aproximação “[...] supõe uma forma de trabalhar no interior de uma relação que exige conhecimento conectado, uma relação em que aquele que quer conhecer está pessoalmente unido àquele que conhece.” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21). Por esse motivo, propor o curso se converteu em um aspecto fundamental para que esta aproximação ocorresse. Segundo os autores supramencionados, neste processo constrói-se um “jogo de crença”, que é um modo de conhecimento em que ocorre uma “[...] auto-inserção na história do outro como um modo de conhecer essa história e lhe dar voz”, ou seja, é um processo interativo que ocorre à medida que ambos se aproximam.

No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que estar consciente que está construindo uma relação em que ambos podem ser ouvidos [...] Uma relação em que ambos, participantes e investigadores estejam preocupados por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

O processo de interação com os professores e as professoras foi construído no decorrer dos encontros. A resistência inicialmente apresentada pelo grupo foi superada à medida que o “jogo de crença” era construído e o processo de confiança mútua se instaurava. Quando os discursos narrativos passaram a se materializar nas histórias, percebeu-se que embora a ênfase devesse ser atribuída aos processos de escolarização na infância e na juventude, os relatos dos(as) participantes ultrapassaram essa barreira, possibilitando compreender que a história de um sujeito é marcada por múltiplas concepções construídas a partir de sua inserção em diferentes contextos sociais, institucionais e culturais, os quais ele circula e as narrativas possibilitam conhecer algumas dessas marcas trazidas destes contextos pelos sujeitos.

3 NARRAR PARA SE CONSTITUIR: AS NARRATIVAS ENTRELAÇADAS ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO

O discurso narrativo é considerado, por autores como Melucci (2001) e Connelly e Clandinin (1995), um modo de constituição de si em um movimento de interação em que o sujeito, ao mesmo tempo que produz, é produzido pela narrativa. Enquanto gênero discursivo, as narrativas contêm características muito específicas; sua forma de expressividade se propõe a fazer existir o sujeito da narração, dar-se a ver, produzir-se. Larrosa (2003, 2004) argumenta que um sujeito é também resultado das construções narrativas que realiza como autor e narrador e do caráter principal das suas histórias. O sujeito narra para existir, ou seja, produz sua existência por meio do narrado. Arendt (2005, p. 189) diz que “[...] a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns com os outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens.”

Estudos recentes, desenvolvidos no campo da Educação, da Sociologia, da Antropologia e da História, entre eles os que focalizam o gênero, têm o discurso e a narração como objeto privilegiado, dado o significado do processo de narrar.

Narrar significa estabelecer uma fronteira e ao mesmo tempo superá-las; significa também estabelecer uma continuidade, não como um nexó unívoco de causa e efeito, senão como uma possibilidade de reconhecer o fio que nos ata ao passado e ao futuro. (MELUCCI, 2001, p. 95).

Por essa característica, parece conveniente trabalhar com narrativas, pois possibilita crer que pode ser desencadeado um processo reflexivo acerca das relações de gênero no trânsito entre o passado e futuro, ou seja, o fio que ata dois tempos – passado e futuro – pode interferir na ação pedagógica do tempo presente, pois possibilita se ver por meio do narrado e quem sabe o sujeito possa compreender as próprias ações quando estas estiverem impregnadas de crenças e conceitos discriminatórios.

As relações de gênero fazem parte das nossas vidas revelando diferenças, hierarquias, discriminações, porém, nem sempre são percebidas em decorrência da naturalidade com que as encaramos. Por isso a complexidade de compor a narrativa, pois ela pode revelar um evento que em um dado momento parece banal. Por outro lado, pode rememorar eventos do passado ou do presente nos quais a discriminação está presente e o exercício de lembrança, muitas vezes, remete a momentos tristes, os quais trazem à tona certa angústia.

A narrativa tem como referência a experiência de cada indivíduo. Independentemente de cultura ou contexto, a narrativa está sempre relacionada ao sujeito, à sua vida e aos sentidos que constrói sobre os eventos vivenciados. Desse modo, não temos controle sobre o que a narrativa pode desencadear, mas consideramos que momentos de angústia fazem parte do processo, pois é um sujeito tratando de si, de sua constituição enquanto sujeito, de sua história. Conforme Melucci (2001, p. 97), “[...] nós nos relatamos a nós mesmos, no sentido de que investimos uma parte importante de nossos recursos em nos constituirmos como autores, em construir um sentido para a nossa ação.” Considerando dessa maneira, entendemos que a nossa identidade é formada também por esse discurso narrativo por intermédio de um conjunto de elementos que se inter-relacionam e nos transformam continuamente.

A identidade de um eu assim caracterizado configura-se, então, mais como um campo do que como essência. Não como uma realidade metafísica, mas como um sistema dinâmico, definido por possibilidades e limites que podem ser reconhecidos. A identidade é sistema e processo. (MELUCCI, 2004, p. 65).

Ao conceber a identidade como um processo de construção constante, entendemos que nossa constituição enquanto homem ou mulher também é um processo fluído, que se transforma. Melucci (2004) reconhece que temos um componente biológico que nos identifica, entretanto, ele não é único a constituir nossa identidade, ou melhor, nossas múltiplas identidades. Para o autor, até mesmo nossa biologia hoje pode ser transformada, resignificada. Desse modo, pode-se entender a identidade como um processo de ação construído continuamente, um sistema de relações que interfere e sofre interferência do contexto social e cultural no qual um sujeito vivencia a sua experiência cotidiana. A construção das identidades é, portanto, influenciada pela multiplicidade de pertencimentos sociais, pertencimentos estes que nos caracterizam.

A forma como nos constituímos como homem ou mulher resulta, então, não apenas da nossa constituição biológica, mas dos discursos, das ações, da cultura e da história. Quando nascemos trazemos conosco características biológicas; a definição do sexo é uma das principais. A partir dessa identificação passamos a ser nomeados como homem ou como mulher. Atualmente, isso ocorre antes mesmo do nascimento. As novas tecnologias podem anunciar nos primeiros meses de gestação o sexo de um bebê. Quando os pais detêm essa informação, todo um aparato cultural começa a interferir na produção da masculinidade ou da feminidade do bebê. Os espaços que serão ocupados pelo bebê após o nascimento já começam a ser definidos, e no imaginário dos pais, o comportamento futuro também.

O modo de ser homem e ser mulher na sociedade não é um dado constituído *a priori* a partir das características biológicas, é um processo construído, mostrado, encenado, ou seja, masculinidades e feminidades não são naturais, são culturais, históricas e podem ser vividas e narradas de diferentes formas. Paechter (2009) destaca que as vivências de masculinidade ou feminidade construídas e vivenciadas pela mesma pessoa podem ser percebidas de maneira diferente de acordo com o local de pertencimento. Podemos citar, por exemplo, o caso de uma professora que frequentou o curso ao relatar que ao ingressar no Curso Técnico em Mecânica era considerada pelos demais colegas – todos homens – uma mulher com traços de masculinidade, o que não ocorria em outros espaços os quais ela frequentava e que eram frequentados também por outras mulheres, como a escola de ensino fundamental, por exemplo.

Tais construções, que direcionam o comportamento de meninos e meninas, estão relacionadas ao gênero. Para muitas pesquisadoras dessa temática (LOURO, 2008; SCOTT, 1995; SAFFIOTI, 2004), o pensamento comum é de que o “[...] gênero é a construção social do masculino e do feminino[...]” (SAFFIOTI, 2004, p. 45), que está permeada por relações de poder, as quais ainda estão sob a crença da supremacia do masculino, apesar dos intensos estudos desenvolvidos nas áreas das Ciências Sociais, História, Filosofia e Educação. Por esse motivo, é fundamental a problematização acerca das questões de gênero, tornando-a uma ferramenta que possibilita desencadear a reflexão sobre nossos conceitos, formas de julgamento e práticas cotidianas (MEYER, 2010, p. 11).

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

Ao considerar o conceito de gênero como uma ferramenta conceitual, política e pedagógica, Meyer (2010) destaca a necessidade de investimento em projetos educativos que visem a uma mudança no processo de ensino-aprendizagem. Esta mudança deve ocorrer no sentido do entendimento crítico e questionador sobre a desnaturalização das construções culturais de gênero em uma perspectiva de reflexão e análise. Pretende-se, com isso, a compreensão de que “[...] tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais.” (MEYER, 2010 p. 25). A questão em jogo aqui é que, muitas vezes, não percebemos que participamos desses processos de produção, o que torna necessário uma discussão e reflexão sobre a nossa participação neles.

Segundo Meyer (2010, p. 18):

O conceito de gênero propõe um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximarmos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são construídas e atravessadas por representações e pressupostos do feminino e do masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com a sua produção e manutenção ou resignificação.

Talvez uma forma de resignificação possa ser construída concebendo conceito de gênero como ferramenta “[...] conceitual, política e pedagógica” (MEYER, 2010, p. 11) e por outro viés apostando no potencial da narrativa autobiográfica, que possibilita resignificar o presente. Portanto, tanto o conceito de gênero quanto o próprio processo de narração pode operar na resignificação do vivido e talvez das próprias práticas educativas. O gênero como ferramenta nos possibilita analisar as narrativas e nos permite compreender os discursos construídos por si e sobre si, cujos personagens são as próprias professoras por meio dos quais expõem suas crenças, valores, experiências e vivências. É sobre elas que será tratado doravante.

4 FRONTEIRAS INVISÍVEIS – POSTAS E IMPOSTAS PELO SOCIAL E CULTURAL

“É necessário haver fronteiras entre aquilo que faz parte da prática do grupo e o que não faz.” (PAECHTER, 2000, p. 46).

Ao analisar algumas narrativas produzidas pelas professoras, percebe-se que há um trabalho constante desde a infância no intuito de construir concepções acerca do gênero que vão se consolidando com o passar do tempo. Tal trabalho se solidifica a ponto de construir fronteiras simbólicas que operam na estruturação do social e do cultural.

As fronteiras servem para delimitar lugares aceitáveis e não aceitáveis para homens e mulheres. O pensamento hegemônico naturalizado assevera a existência de dois universos distintos, estes são dicotômicos e predefinidos por um binarismo que coloca homens de um lado e mulheres de outro, dificultando a construção de outras possibilidades acerca de masculinidades e feminidades. As concepções a respeito do gênero são responsáveis por esta construção e a sociedade corresponde por temer que as fronteiras se tornem extremamente fluídas e percam a coerência. Em nome dessa necessidade, criam-se códigos de conduta que aceitam ou discriminam os sujeitos. As

fronteiras definem não apenas o que os adultos homens e mulheres podem fazer, mas também o que as crianças podem fazer (PAECHTER, 2000).

Estas fronteiras são aprendidas desde a tenra idade. Contudo, quando muito pequenas, as crianças ainda não têm conscientizados os limites da fronteira que separam os comportamentos “aceitáveis” dos “inaceitáveis” para cada gênero. Dessa forma, alunos e alunas da Educação Infantil, por exemplo, tendem a brincar a partir de seus gostos e preferências. Apesar disso, com o passar do tempo as crianças acabam incorporando os comportamentos que os adultos vão direcionando, no intuito de garantir um lugar de pertença, desse modo, começam a reproduzir e produzir os parâmetros de comportamentos sociais. Isso ocorre em virtude da grande influência exercida pelos adultos sobre as crianças. Como se disse, desde a concepção o bebê já começa a sofrer pressões e expectativas por determinados tipos de comportamentos, porém, não se limitando somente à infância, mas abrangendo todo o período de juventude e vida adulta. Muito cedo as crianças aprendem como precisam se comportar para serem aceitas nas “comunidades de prática” (PAECHTER, 2000), consideradas pela autora como os diferentes contextos sociais em que as pessoas vivem, lugares-chave onde crianças e adultos convivem e são construídas relações de poder.

Quando as crianças não apresentam comportamento esperado, são consideradas habitantes periféricos, e isso pode causar sofrimento. Os padrões de comportamentos são criados por cada sociedade; a família e a escola se colocam como instituições de grande poder na transmissão destes comportamentos, como é possível notar nos excertos a seguir:

Presenciei a cena em casa de uma amiga. O pai embalava seu filho no colo de apenas dois meses, enquanto embalava dizia: “aí meu filho, agora você vai namorar com o papai”. A filha mais velha (aproximadamente nove anos), ao ouvir seu pai convidando o irmão para namorar, falou: “Pai, por que ele que é pequeno pode namorar e eu que já sou grande não posso?”. (Adriana) (informação verbal).

[...] nesse período (oito anos) ganhei meu primeiro conjunto de panelinhas e eletrodomésticos da cozinha [...] (Núbia) (informação verbal).

[...] na escola do bairro, nos primeiros anos no Ensino Fundamental, houve grande separação por gênero. As brincadeiras do recreio eram separadas (meninas de um lado, meninos de outro). (Núbia) (excerto de escrita).

Neste último excerto, a professora Núbia narra sobre a separação das brincadeiras no recreio, provavelmente destinando o espaço maior para os meninos. A

hora do recreio deveria ser o momento de as crianças se libertarem e se expressarem, porém, conforme Moreno (1999), são nestes momentos de “liberdade” que conseguimos observar nas crianças as funções que estão estabelecidas para cada sexo:

Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a eles em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva. (MORENO, 1999, p. 30-32).

As brincadeiras vivenciadas geralmente pelas meninas, como serem donas de casa que embalam seus filhos ou filhas e a dos meninos que, muitas vezes, são os policiais atrás de bandido, fazem parte do imaginário infantil, mas elas são apreendidas e praticadas porque existem no universo cultural da criança. Dessa forma, as crianças vão se construindo a partir das experiências que vivenciam. Assim, cada sexo já sabe os comportamentos que deve seguir para se manter nas fronteiras estabelecidas de cada gênero, ou como refere Paechter (2009), para “[...] serem aceitos nas ‘comunidades de prática’.”

Este autor afirma que desde muito cedo aprendemos sobre masculinidades e feminidades, inclusive com os nossos pais, irmãos e educadores. Brincar na rua não é uma brincadeira caracterizada de criança, mas uma brincadeira de menino. À medida que se identifica a brincadeira protagonizada pela menina como brincadeira de menino, pode-se fazer com que ela, no intuito de se sentir incluída e aceita socialmente, passe a deixar de brincar na rua, mas provavelmente não deixe de gostar de brincar na rua, apenas não o faz porque é controlada. Os meninos também, quando desejam brincar com as brincadeiras “consideradas socialmente” de meninas, são cerceados e desestimulados. Os meninos, tanto quanto as meninas, têm seus comportamentos vigiados e controlados pelos adultos, como se pode ver na narrativa apresentada pela professora Jordana:

Quando era pequena eu e minha irmã mais velha brincávamos muito de boneca. Tinha um primo da mesma idade que eu, que sempre brincava conosco, ele gostava de brincar de boneca com a gente, mas não podia brincar na frente do meu tio, pai dele, porque ele ficava bravo. Sempre dizia: “boneca é coisa de meni-

na”. Então brincávamos de boneca quando meu tio não estava. (Jordana) (excerto de escrita).

Para Paechter (2009), a criança quando ainda pequena é considerada participante periférica das “comunidades de prática”. À medida que apreende os comportamentos considerados “normais” para o seu sexo, vai sendo incorporada e aceita na comunidade. Assim, as crianças vão delineando o seu comportamento à medida que são encorajadas, “[...] incentivadas ou desestimuladas, de forma que aprendem gradualmente o que é aceitável para os participantes de sua comunidade local de masculinidades e feminilidades.” (PAECHTER, 2009, p. 53).

O relato da professora Jordana esclarece o fato de que as atitudes dos homens (e conseqüentemente das mulheres) devem respeitar rigidamente as fronteiras estabelecidas pela sociedade. Aquele que ultrapassa a fronteira (homem ou mulher) sofrerá algum tipo de represália e/ou discriminação, enquanto que basta com que respeite o limite para que se mantenha a ordem das coisas, o que certamente contribui para a conservação e manutenção do muro erguido. A questão que se coloca, então, é a seguinte: Quais são as bases que estão sustentando o muro que delimita estas fronteiras?

Pode-se nomear uma variedade de mecanismos que operam na manutenção deste limite: a mídia, a indústria, as instituições de modo geral, a linguagem sexista e a pesquisa científica, que por muito tempo era inquestionável. Destacam-se, também, algumas pesquisas veiculadas nos meios de comunicação de massa, que ainda tentam argumentar, em nome da ciência, que as características de comportamento, nível intelectual, gostos, gestos e sentimentos são diferentes biologicamente para homens e mulheres. Estes estudos se baseiam em dados questionáveis, conduzidos por métodos comprometidos e de significados limitados que não correspondem aos estudos das ciências sociais. Entendemos, portanto, que as diferenças são construções sociais realizadas mediante uma complexa rede que inclui família, escola, instituições religiosas, meios de comunicação, aspectos culturais, econômicos e políticos que interferem nos processos de sociabilidade por meio de códigos de conduta que orientam comportamentos aceitáveis para homens e mulheres, naturalizando-os. É imprescindível uma discussão sobre o natural e o construído como um mecanismo que possibilite uma reflexão sobre as fronteiras estabelecidas, geralmente por relações arbitrárias de poder dos homens sobre as mulheres.

5 UM MUNDO COR-DE-ROSA PARA AS MENINAS E DE AVENTURA PARA OS MENINOS

Percebe-se, nas narrativas, que o estímulo insistente começa na família, entretanto, as famílias são influenciadas pela indústria que interfere na construção de modelos de consumo e nos valores que são relacionados ao produto. O discurso narrativo da professora Andréia exemplifica essa afirmação:

Durante a infância, lembro também que a minha mãe adorava me vestir de rosa, me falava que eu parecia uma princesinha. As roupas que eu usava eram rosa, meu quarto era rosa, minha bicicleta era rosa, tudo era rosa, depois de tanto usar rosa, hoje continuo usando rosa e gosto da cor. (Andréia) (excerto de escrita).

Conforme se disse, desde antes do nascimento de um bebê já começa a interferência na construção da masculinidade e da feminidade na criança. Esta interferência ocorre por toda a vida, pela família, pela escola, pela igreja, pelo mercado, etc. No caso da professora Andréia, nota-se a influência da mãe sobre o gosto pela cor rosa, em decorrência do fato de ela vestir a filha, geralmente, utilizando esta cor e associando a menina a uma princesinha, o que induz a determinado tipo de comportamento. A cor rosa vem associada à ideia de pureza e delicadeza, atributos considerados femininos.

A escola, entre as instituições influentes na construção do pensar e do agir, tem um papel de destaque na construção das relações de gênero, porque é o lugar onde se continua a exigir que meninas se comportem bem, sejam quietas, meigas e educadas. Além disso, é a escola que aproxima alunos e alunas do pensamento científico, ali se fala em nome da ciência, utilizam-se livros e se delimita o lugar das brincadeiras e espaços de convivência entre meninos e meninas. Conforme Moreno (1999, p. 68), “[...] a escola, por seu caráter de instituição normativa, contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões de organização da conduta e das atividades, de forma praticamente permanente.” Como se pode analisar no excerto a seguir, a escola reforça características e atitudes consideradas próprias às meninas ou aos meninos.

[...] me criei dentro do ambiente formal (escolar) como o informal escutando que menina é mais delicada, sensível, vaidosa, mais comportada, que não jogava futebol e que tinha mais predileção pela disciplina de Língua Portuguesa. Já o menino era o mais corajoso, o bom de matemática, o que não usa cor rosa, mais indisciplinado. (Cinara) (excerto de escrita).

Nota-se uma concepção bastante recorrente no que diz respeito às diferenças de gênero: homens são mais aptos do que as mulheres para os cálculos matemáticos. Moreno (1999) relata uma experiência realizada com 80 alunos e alunas do Curso de Magistério para pesquisar suas concepções sobre as aptidões matemáticas de meninos e meninas. Para isso, foram apresentados para os informantes os resultados de uma pesquisa fictícia em que 2.500 alunos e alunas de 6 a 14 anos (50% meninas e 50% meninos) teriam sido investigados em seus conhecimentos matemáticos. O resultado da falsa pesquisa confirmava que haviam sido encontradas diferenças entre os sexos. Os/as estudantes do Curso de Magistério tinham, então, que identificar qual dos dois sexos tinha obtido o melhor resultado. A experiência realizada com os/as alunos e alunas do Curso de Magistério demonstrou que a maioria dos sujeitos da pesquisa tinha a concepção de que as meninas conseguiriam interpretar melhor os problemas de matemática, enquanto os meninos se saíam melhor no raciocínio lógico abstrato.

A pesquisa põe em evidência uma concepção bastante disseminada de que homens são mais objetivos, práticos e aptos para os cálculos matemáticos do que as mulheres, e que elas são mais habilidosas nas questões que envolvem a linguagem. Uma questão importante a se destacar, nesse sentido, é que geralmente não estamos habituados/as a questionar o motivo pelo qual esta concepção se propaga. Tal concepção de estrutura social existente hoje apresenta uma organização bipolar “natural” que define meninas e meninos e, por conseguinte, suas habilidades e comportamentos. Entretanto, pesquisas indicam que essa bipolaridade fixa é construída no cotidiano (portanto, não natural), por intermédio das relações sociais e de poder praticadas na sociedade. Conforme Finco (2010, p. 107):

As expectativas e as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina, e suas expectativas em relação ao seu papel de “aluna” e “aluno”.

São os adultos que, desde muito cedo, começam a separar as crianças, meninos de um lado e meninas de outro, meninos em atividades com mais movimento, meninas em atividades mais contidas. Constroem-se, assim, comportamentos diferenciados e, conseqüentemente, a ideia de que essas características são inatas. Porém, para compreender essa questão, deve-se considerar a influência do ambiente em que cada criança vive. Geralmente para as meninas são oferecidas bonecas, utensílios domésticos e maquiagem. Para os meninos são comprados carrinhos e jogos eletrônicos.

Assim, pelo fato de os meninos estarem na maioria das vezes mais em contato com estes jogos, eles acabam estimulando mais o raciocínio lógico.

Da mesma forma pode ocorrer em relação aos movimentos expressos por meninos e meninas de modo diferenciado. As pesquisas apresentadas por Peachter (2009) revelam que há um forte incentivo dado aos meninos para que façam movimentos frequentemente. A repetição destes movimentos possibilita desenvolver a habilidade para executá-los. A satisfação de executá-lo bem pode desenvolver diferenças concretas em relação ao modo de execução do movimento.

Conforme Moreno (1999, p. 58), na escola, quando um menino está indo mal, principalmente na matéria de Matemática, ele é visto como um problema. Nesses casos, a família e a escola buscam encontrar problemas externos, como déficit de atenção, depressão, *bullying*, etc., que possam estar influenciando negativamente o desempenho e as habilidades matemáticas “naturais” do menino. Quando meninas apresentam dificuldades em desenvolver cálculos, tende-se a pensar que é uma questão natural, pelo fato de as meninas terem mais habilidades com as letras. Por outro lado, como geralmente se espera que a menina seja uma boa dona de casa, não é muito exigida, nem é estimulada que ela tenha desenvolvida sua competência matemática, diferentemente do que ocorre com os meninos. O discurso narrativo da professora Júlia exemplifica o estímulo diferenciado oferecido pela família a meninos e meninas.

[...] brinquedos que meu pai trazia eram diferentes para mim e para meu irmão. Lembro que ele trazia sempre bonecas, casinhas de madeira, ursinhos, e para meu irmão sempre brinquedos mais tecnológicos como minicomputador, robôs, espadas, carrinhos. (Júlia) (excerto de escrita).

Ao refletir sobre as diferenças de estímulos atribuídos aos meninos e às meninas, pode-se prever um desenvolvimento de diferentes habilidades de cada um dos sexos e que originariam diferenças de gênero. Tais diferenças geram hierarquias, pois as habilidades de maior prestígio social são aquelas protagonizadas pelos meninos, as quais obedecem ao princípio do androcentrismo, que significa ter o masculino como referência e modelo para todas as coisas (MORENO, 1999). Não obstante, a mulher, ao longo da História, vem sofrendo discriminações de inferioridade intelectual, recebendo a “nobre” responsabilidade de cuidar da casa, mas ao mesmo tempo destituída de valor econômico e de prestígio. Nesse sentido, criam-se modelos de comportamentos que vão sendo transmitidos de geração a geração. Estes modelos são internalizados e disseminados inconscientemente de forma que os tomamos como naturais.

Várias professoras referiram-se às brincadeiras protagonizadas na rua como “brincadeira de menino”. Consideradas assim, tais brincadeiras também caracterizavam as crianças. A professora Leticia expressa essa ideia em sua narrativa: “Era um moleque, brincava na rua com meninos e com meninas, andava muito de bicicleta com meu pai.” (Leticia) (excerto de escrita).

A palavra moleque, usada no masculino, indica que as brincadeiras vivenciadas pela professora na sua infância eram brincadeiras consideradas de “menino” porque eram protagonizadas no espaço da rua. A própria professora utiliza a expressão no masculino, que pode ser indício de uma linguagem sexista, que deslegitima a menina, mas também está relacionada ao que se espera e ao que não se espera de uma menina. Normalmente as brincadeiras das meninas são protagonizadas nos espaços interiores e relacionadas ao trabalho doméstico. O fato de brincar na rua, para esta professora, circunscrevia sua brincadeira dentro de contornos masculinos. Em relação a esse aspecto, destaca-se a influência da indústria de brinquedos que impõe modelos predefinidos para meninos ou meninas, que induzem gostos e comportamentos diferenciados. Chega-se ao ponto de causar mal-estar no vendedor quando nos recusamos a expressar o sexo da criança no momento da compra de um produto para o público infantil; tal é a naturalização de que há brinquedos diferentes direcionados para meninas e meninos.

6 O QUE FAÇO COM ESSE BRINQUEDO?

O brinquedo é um artefato da cultura, que adquire sentido à medida que é utilizado para brincar (LEITE, 2002). O sentido que é dado ao brinquedo depende do contexto social, histórico e cultural, possibilitando que se compreenda, em certa medida, o modo de organização de determinado contexto. O uso que a criança faz do brinquedo, de acordo com Leite (2002, p. 66), “[...] ultrapassa a sua função técnica.” É no contato com o brinquedo e com as intervenções do contexto que a criança constrói os sentidos para o objeto-brinquedo. Benjamin (2002, p. 100) afirma que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e muito em especial, pela cultura técnica das coletividades.

Assim, a criança ao receber um brinquedo, já recebe com ele elementos que induzem à construção de significados advindos do universo adulto, quer seja da cultura, quer seja da indústria. No contexto contemporâneo, em relação a concepções de gênero, há definições construídas *a priori*, frutos da História, que demarcam o significado dos brinquedos; estas definições asseveram acerca do que é considerado adequa-

do para meninos e meninas. A criança, quando bem pequena ainda, não faz distinção, mas à medida que cresce e vai adentrando na cultura, começa a compreender esses mecanismos de distinção, geralmente responsáveis pela produção das dicotomias, ou melhor, pelo antagonismo entre meninos e meninas, homens e mulheres, pelas demarcações identitárias a respeito do que se concebe como ser homem ou ser mulher. Louro (2008) enfatiza, no entanto, que precisamos nos voltar para práticas que desconstruam a naturalização das dicotomias e, por conseguinte, da relação dominação/subordinação; normal/anormal, admitindo, assim, o caráter construtivo, movediço e plural das posições dos sujeitos na sociedade. Viu-se, entretanto, que na vivência cotidiana, nos discursos e nos comportamentos as práticas se reeditam e quando ocorre um movimento diferente, causam estranhamento. Parece ter ocorrido este estranhamento com Fábيا, quando na sua infância ganhou uma “patrola” de sua madrinha.

O fato de negar o contato com esse brinquedo impossibilitou que ela construísse significados relacionados a ele. Para ela, era um brinquedo de menino.

Um dia, após ter passado o meu aniversário, ela foi visitar-me e levou como presente uma patrola. Lembro-me que não havia entendido a sua intensão de dar-me aquele presente. Eu entendia que aquele era um brinquedo de menino. Mas, como uma menina educada, usei-o como peça decorativa no meu quarto por um bom tempo. Esse brinquedo só era utilizado, praticamente, quando aparecia algum menino para nos visitar. Só depois de irmos morar na cidade que passei a dar mais valor, pois os meninos vizinhos que brincavam comigo sempre pediam para brincar na terra com a patrola, aí ela se tornou interessante. (Fábيا) (excerto de escrita).

Esse relato ilustra de modo bastante convincente que desde muito pequenas as meninas têm oportunidades diferentes dos meninos. Fábيا viveu parte de sua infância no campo; em suas narrativas pode-se perceber que em muitos momentos compartilha brincadeiras com os meninos, em geral utilizando as próprias ferramentas dos pais, tornando-as brinquedos, mas a ênfase sempre foi “brincar de casinha e de boneca”, de modo que o brinquedo “patrola”, enquanto objeto cultural, não teve significado simbólico que possibilitasse a ela desfrutar do brinquedo. Com o tempo, à medida que este brinquedo despertava o interesse de outras crianças, mais especificamente dos meninos, ele também passou a ter um significado para a menina. O brinquedo se torna então um artefato cultural e de poder, à medida que ao compartilhá-lo garante à menina um lugar na brincadeira dos meninos. Isso ocorre quando ela passa a viver na cidade e conhece os garotos da vizinhança com quem começa a brincar. Mas durante muito tempo aquele brinquedo nada mais era do que uma peça de decoração,

que somente não foi jogado fora pelo vínculo de afeto construído entre a menina e a sua madrinha, segundo a professora.

Em muitas outras vivências do cotidiano se podem encontrar exemplos que ilustram as diferentes experiências vividas por meninos e meninas. Tais experiências têm um papel importante na constituição da sociedade. Constituem-se como modos de demarcar os lugares que homens e mulheres, meninos e meninas devem ocupar na sociedade, sob a vigilância dos demais membros. Paechter (2009) argumenta que mediante a vigilância, o olhar e o julgamento, grupos que detêm mais poder na sociedade, em geral adultos e instituições, regulam os comportamentos das crianças, oferecendo a elas diferentes oportunidades. Se se nos espaços que as escolas oferecem para a criança brincar na hora do recreio, percebe-se que em geral, o campo de futebol, espaço mais amplo, é geralmente ocupado pelos meninos, enquanto que os espaços menores, ou internos, são ocupados pelas meninas. Embora hoje muitas meninas reivindiquem o espaço do campo de futebol também para brincar, são julgadas pelos meninos como menos competentes para o jogo e em geral são designadas para desempenhar a posição de goleiras.

7 A ESCOLA E O SEU PAPEL

A escola pode ser entendida também como uma “comunidade de prática”. Nesse sentido, como em outro espaço social, ela também opera na produção de hierarquias. De acordo com Louro (2008), a escola produz diferenças, distinções e desigualdades. Historicamente, separou meninos e meninas e continua reproduzindo e demarcando as diferenças, que produzem efeitos diferentes nos sujeitos. Ela informa por meio dos seus símbolos os lugares dos adultos e das crianças, dos meninos e das meninas. Esse processo é construído de maneira explícita, muitas vezes, e outras de forma muito sutil. Conforme narrado pelas professoras participantes da pesquisa, era comum em seus primeiros anos de escolarização a comparação do traçado da letra entre meninos e meninas, sempre considerando natural que meninos não tivessem a letra bonita; também era explícita a aceitação do comportamento mais rebelde dos meninos. Há relatos que os brinquedos eram separados, bonecas e panelinhas para as meninas e os carrinhos e bolas para os meninos, oferecendo atividades de dança às meninas e futebol aos meninos.

Os livros didáticos também são responsáveis pela construção de masculinidades e feminidades. É o que demonstram Martins e Hoffmann (2007) ao estudarem os papéis sexuais dos livros de Ciências da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. As

autoras analisaram três aspectos: vestimenta, papel do homem e da mulher no processo produtivo e papéis de gênero atribuídos para homens e mulheres. Elas perceberam que existe uma predominância das roupas de cor rosa para as meninas e com flores bordadas tanto no vestuário quanto nos cabelos, flores que simbolizam a ideia da delicadeza. Os meninos, por sua vez, estão vestidos com roupas de cor azul, boné, e nos espaços livres, soltando pipa. Em relação às brincadeiras, as meninas, em sua maioria, estão representadas em brincadeiras voltadas ao serviço doméstico e os meninos em atividades esportivas e nos espaços da rua. Em relação ao trabalho, as mulheres aparecem de forma bastante significativa em atividades como cuidar de crianças, da casa e da alimentação e os homens em outras atividades, muitas delas sendo realizadas no espaço público. Destacam-se também aquelas relacionadas ao cuidado com a saúde como exercidas pelos homens, como é caso da medicina, enfermagem, veterinária e odontologia. As narrativas também apontaram que quando elas eram ainda meninas se sentiam mais vigiadas e controladas do que os meninos, mas muitas delas transgrediam para poder brincar na rua, apontando que a linguagem sexista predominava nos ambientes escolares. Se se observar hoje as escolas, pode-se perceber que ainda persiste a prática de colocar meninas em uma fila e meninos em outra, ou meninos em uma mesa e meninas em outra, sendo frequentes os discursos que as meninas aprendem porque são esforçadas e os meninos porque são inteligentes; escuta-se que as meninas são frágeis e os meninos são fortes e não devem chorar, praticando-se a linguagem sexista e construindo-se hierarquias entre meninos e meninas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa problematização sobre as concepções acerca das relações de gênero, por meio das narrativas produzidas pelas professoras, verifica-se que concepções polarizadas e discriminatórias estão muito presentes nas suas vidas, desde a infância, na vida adulta e assim por toda a existência. As narrativas possibilitam perceber que na infância das professoras os brinquedos e as brincadeiras eram demarcados por fronteiras estabelecidas pela cultura, que indicavam aquelas que eram próprias para meninos e meninas. Geralmente as brincadeiras que ocorriam nos espaços da rua eram consideradas masculinas e nos espaços mais restritos ou fechados eram consideradas femininas. Percebe-se, ainda, que as narrativas sinalizam que quando a menina ou o menino ultrapassava o espaço destinado ao que é do outro eram constrangidos e impelidos a mudar.

Essas formas de controle estabelecidas, muitas vezes, pelos adultos, ensinaram modos de serem criança, espaços que podiam e deviam ocupar, lugares sociais em que cada uma poderia ser protagonista, dessa forma, foram construindo suas masculinidades e feminidades. Verifica-se que ainda hoje a sociedade delimita fronteiras entre ser homem e ser mulher, fazendo com que haja controle e manutenção de padrões a serem seguidos. Essa normatização e essa vigilância ocorrem para adultos e crianças e são aqueles os responsáveis pela sua manutenção e também são eles que podem interferir para a mudança, em especial nos contextos escolares.

Desse modo, enfatiza-se que o discurso narrativo possibilita a compreensão do vivido. Opera como um modo de olhar e se olhar, de ver, ver-se e compreender-se. O sujeito que narra se constitui à medida que constitui o discurso narrativo de sua experiência vivida. Esse processo de se dar a conhecer e de autoconhecimento pode, quem sabe, possibilitar ao professor e à professora ressignificar a sua prática e compreender a responsabilidade e o desafio de trabalhar questões relativas ao gênero. Assim, as narrativas permitem refletir entre o natural e o construído e perceber que a escola é outra forma de controle, mas que ela também pode contribuir para um processo reflexivo e uma possível mudança desses padrões de comportamento, que criam preconceitos e discriminações em nome do estabelecimento da ordem das coisas.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2005.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.
- CERVERÓ, V. F. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: _____. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Edición Alertes, 1995.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: _____. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Edición Alertes, 1995.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Ed. UFRGS, v. 20, jul./dez. 1995.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114>. Acesso em: 03 jan. 2012.

LARROSA, J. B. **La Experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura e formación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. Notas sobre narrativa e identidad. In: ABRAHÃO, M. H. B. (Org.) **A aventura autobiográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2004.

LEITE, M. I. F. P. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. In: FARIA, A. L. G. (Org.) **Infâncias e educação**: as meninas. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008.

MELUCCI, A. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

_____. **Vivencia y convivencia teoría social para una era de la información**. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

MEYER, D. S. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

PAECHTER, C. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALVA, S. **Narrativas da vivência juvenil feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

Recebido em 26 de outubro de 2013

Aceito em 13 de janeiro de 2014

