

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANDIRA GUALBERTO DOS REIS

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: VISÕES E CONCEPÇÕES
DO CORPO DISCENTE**

VITÓRIA
2003

JANDIRA GUALBERTO DOS REIS

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: VISÕES E CONCEPÇÕES
DO CORPO DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de Contexto Psicossocial do Trabalho Educativo.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luiza Yshiguro
Mitiko Camacho.

VITÓRIA
2003

JANDIRA GUALBERTO DOS REIS

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: VISÕES E CONCEPÇÕES
DO CORPO DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de concentração em Contexto Psicossocial do Trabalho Educativo, sob orientação da Prof^a Dr^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho.

Aprovada em 15 de dezembro de 2003.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Thimoteo Camacho
Universidade Federal do Espírito Santo
Co-Orientador

Prof^a Dr^a Olga Celestina da Silva Durand
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro Externo

Prof^a Dr^a Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Às mulheres da minha vida: irmãs, sobrinha, tias, primas, professoras e amigas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a formação da pessoa que hoje sou.

Em especial, à minha mãe, mulher da terra, pela sua força: minha maior herança.

AGRADECIMENTOS

À Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, por ter acreditado na concretização deste trabalho, orientado e dividido as amarguras e as alegrias que surgiram ao longo deste desafio.

A Thimoteo Camacho, pelos incansáveis esclarecimentos e contribuições referentes a gênero.

À Regina Helena Silva Simões e à Olga Celestina da Silva Durand, por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora.

Às professoras e aos professores deste Programa de Pós-Graduação, pelas ricas discussões que resultaram sempre em grandes aprendizados.

Aos alunos e alunas deste Programa, em especial à Turma 15, pelo convívio, pela amizade e pelo crescimento pessoal proporcionado.

À Terezinha Cravo que, durante conversas informais, ajudou a clarear o caminho que levaria ao pré-projeto, base primeira desta pesquisa.

Às alunas e aos alunos agentes desta pesquisa, pelas vozes, pelos gestos, pelas atitudes e por todas as coisas que o dito e o não-dito declararam.

À Joselma, pela participação e observações sempre tão bem-vindas durante o processo de entrevistas.

À direção, professoras e professores, pedagogas, coordenadoras, funcionários e funcionárias da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, pelo acolhimento e favorecimento no sentido da realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação (SEME), por reconhecer o direito e conceder a licença recebida, o que resultou em um tempo valioso de estudos.

Aos meus alunos e alunas, com quem diariamente tenho vivido a “dor e a delícia” de ensinar e aprender.

À Afonso, pelo companheirismo.

À Donária, por incentivar e compartilhar sempre.

RESUMO

Tem como objetivo tornar visíveis as questões de gênero no cotidiano escolar, buscando, no espaço de uma Escola Municipal do Ensino Fundamental de Vitória, o entendimento sobre essas relações na visão e concepção de alunas e alunos adolescentes, considerando a interação do espaço escolar com o espaço da casa e o espaço da rua. Para tal, possibilitou depoimentos em que os agentes se manifestaram pela escrita e pela fala, somando-se a esses dados, impressões oriundas das observações feitas dos sujeitos em seus vários momentos de socialização no processo grupal. Os resultados demonstraram que as diferentes formas socioculturais constituintes de meninos e meninas acabam por interferir não somente na vivência da adolescência desses indivíduos, como também nas relações que a permeiam nos diferentes espaços. Mostraram, ainda, que, embora os cenários sociais apresentem mudanças, na prática, tanto meninos quanto meninas ainda se prendem a padrões sociais conservadores, que são reafirmados na família e na escola, levando-os/as a reproduzir a imagem do espelho, ainda que por vezes rejeitem essa mesma imagem.

Descritores: Gênero, adolescência, escola, cotidiano, espaço público, espaço privado.

ABSTRACT

The goal of this study was to give visibility to gender questions into the quotidian school, seeking, in a Municipal Basic School environment, the comprehension of these questions concerning male and female adolescent students, considering the relation of the school space with the two others, there are, domestic and public space. In order to keep this intention, the agents showed themselves by their writing and spoken language, adding to these facts, the impressions that came from observations of their several moments of socialization and group process. The results have indicated that the different social and cultural ways to constitute boys and girls come to interfere not only in their adolescence experience but also in the relationships that permeated them into the three different social spaces. The results also revealed that, although the social configuration registers some changes, in practicing girls and boys are still tied to conservative social dogmas which are reaffirmed by family e school, moving them to reproduce the image in the mirror, although sometimes they reject it.

Keywords: Gender, adolescence, school, quotidian, private space, public space.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	19
1.1 UNIDADE DE ANÁLISE: A CATEGORIA GÊNERO	19
1.1.1 O Surgimento do Movimento Feminista	19
1.1.2 O Primeiro Momento do Feminismo no Brasil	21
1.1.3 O Feminismo Após o Sufragismo	22
1.1.4 A Contestação dos Anos 60	23
1.1.5 O Feminismo dos Anos 60	24
1.1.6 O Surgimento do Conceito de Gênero	25
1.1.7 “Mas o que é Gênero?”	26
1.1.8 Os Olhares Sobre o Conceito de Gênero	28
1.2 OURAS CATEGORIAS	32
1.2.1 O Cotidiano	32
1.2.2 Juventude e Adolescência	35
1.2.3 Currículo, Cultura e Poder	41
1.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48

CAPÍTULO II

OS OLHARES, OS ESCRITOS E AS VOZES	52
2.1 OS OLHARES	52
2.1.1 O Espaço Escolar Como <i>Locus</i> da Pesquisa	52
2.1.1.1 O Primeiro Contato: o estranhamento e a necessidade de sentir-se fazendo parte	53
2.1.1.2 “Olhando os Lírios do Campo”	54
2.1.2 O Espaço Escolar e a sua Construção Social	54
2.1.3 Os Rituais	58
2.1.3.1 Os Rituais de Manutenção	59
2.1.3.2 Os Rituais de Oposição	61
2.1.4 Os Grupos: denominação, constituição e as relações entre eles e os/as componentes.....	63
2.1.5 O Espaço da Sala de Aula	72
2.2.6 A Relação Escola e Família na Visão das Alunas e dos Alunos	73
2.2 DOS ESCRITOS: MENINAS E MENINOS SE REVELANDO NO TEXTO	81
2.3 DAS VOZES: DE QUANDO ALUNOS E ALUNAS FALAM	82

CAPÍTULO III

VISÕES E CONCEPÇÕES DAS ALUNAS E DOS ALUNOS SOBRE AS

RELAÇÕES DE GÊNERO85

3.1 QUEBRANDO O SILÊNCIO 85

3.1.1 As Relações de Gênero na Família86

3.1.2 As Relações de Gênero na Sociedade 93

3.1.2.1 Contando Histórias 102

3.1.3 As Relações de Gênero na Escola108

3.1.4 Identificações: O que é ser Adolescente? 114

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO 120

4.1 COMPREENDENDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO 120

4.2 A ESCOLA: PROFESSORES E PROFESSORAS COMO FOMENTADORES DO SUJEITO SOCIAL 124

4.3 AS CONSTITUIÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR 125

4.4 MANIFESTAÇÕES DA CASA E DA RUA NA ESCOLA 127

REFERÊNCIAS..... 129

APÊNDICES..... 136

1 INTRODUÇÃO

Se algo lhe toca, é porque esse algo já existe dentro de você.

A condição feminina na sociedade sempre foi questão de grande interesse em meus estudos e leituras, mas foi a partir dos estudos literários feitos no curso de graduação Letras/Inglês, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 1991 a 1995, que me descobri totalmente envolvida com esse tema. A forma como a mulher era invisibilizada e as estratégias usadas por ela no decorrer dos tempos, no sentido de burlar os dogmas de uma sociedade patriarcal que sempre a colocava em segundo plano, no papel de esposa, mãe, irmã e filha, constituíram a parte mais excitante das discussões dos vários livros e textos estudados naquele período e em tudo que fiz após.

Mais tarde, o fato de vir a lecionar em uma escola pública me propiciou estar em contato permanente com um ambiente onde esses papéis se reafirmam, se reformam, se reproduzem e se perpetuam. Observar o comportamento de meus colegas e de minhas colegas docentes — e o meu próprio — em relação aos nossos alunos e, em especial, às nossas alunas, fez-me indagar e refletir sobre a forma como nós, professores e professoras, contribuimos com a manutenção dessa condição feminina e como isso é percebido, assimilado, apreendido e resistido por nossas alunas. Sendo assim, foi da observação do meu dia-a-dia numa escola pública, no ambiente de uma sala de aula, que pesquisadora e tema reiteraram suas escolhas: escolhi-o por já ter sido por ele escolhida.

Da observação acima, o que impressionava de forma mais contundente era o silêncio usado por algumas meninas diante de situações de opressão e subordinação causadas pelos meninos e pelos professores e professoras. Diante dessa reação das meninas, a pergunta que sempre me vinha à mente era: as meninas silenciam por não terem conhecimento de sua condição ou, por outro lado, elas têm esse conhecimento, mas compactuam com ele numa tentativa de se protegerem da exclusão social e psicológica do seu meio? Nesse caso, o silêncio seria a expressão de como elas apreendem a condição em que vivem?

Segundo Mann (1994), são vários os meios ocultos usados para silenciar as meninas. Estes se fazem presentes em todo o universo da mulher, começando antes mesmo do nascimento, no seio da família, e se reforçando no sistema educacional, desde os primeiros anos escolares até os graus mais elevados da escolarização. Na escola, esses mecanismos sociais encontram na figura do professor e da professora fortes aliados à sua reprodução. “Na sala de aula, os meninos são treinados para serem agressivos, enquanto as meninas aprendem a ser calmas e passivas”, diz ela.

Considero que a situação descrita por Mann, no contexto familiar e educacional, vem a ser parte de um fenômeno social muito mais amplo e geral que Saffioti (1987), por sua vez, denomina de sistema simbiótico de dominação-exploração das mulheres pelos homens, ou seja: patriarcado-racismo-capitalismo. Isso significa dizer que, durante toda a sua formação como sujeitos sociais, meninas e meninos serão constituídos diferentemente não somente em gênero, mas também em classe e raça/etnia.

Diante disso, outra pergunta se apresenta: que concepção meninas e meninos têm dessa estrutura sociocultural, política e econômica que conduz essa relação entre os gêneros, sua formação e conduta? Que visões possuem sobre o seu “estar-no-mundo” e sobre o papel desempenhado no contexto em que estão inseridos/as?

Com essas perguntas em mente, busco ler, estudar e pesquisar sobre essas relações, como crítica ao existente, ao estabelecido e postulado como verdades únicas; como questionamento sobre o que parece “natural”, do que está escrito nas coisas. Mais especificamente, busco ler, estudar e pesquisar sobre essas relações no cotidiano escolar, por acreditar que, nesse ambiente, se dá a fomentação do sujeito social de acordo com os códigos sociais preestabelecidos, mas que esse também é o lugar onde o *desmascaramento* dessas normas pode se dar.

Nesse universo empírico, volto não somente o meu olhar, assim como todos os

meus sentidos, para os indivíduos jovens — alunas e alunos da 7ª e 8ª série — visando a melhor compreender como atualmente, depois de algumas transformações sociais ocorridas referentes às mulheres, essas relações vêm sendo constituídas, percebidas, apreendidas, assimiladas, resistidas e transgredidas por elas e por eles no contexto escolar e, conseqüentemente, fora dele.

O que se pretende entre esses sujeitos é desvelar o poder “naturalizado” que permeia essas relações, trazendo à tona questões que apontem a contribuição da escola na formação de identidades socialmente definidas, esclarecendo que tipo de sujeito está sendo formado hoje por essa instituição.

Como professora, vejo-me, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto nesse processo de formação, porque acredito que investigar sobre relações de gênero para uma mulher, na verdade, vem a ser como investigar sobre a própria história e sobre o silêncio que emudece essa história. A narrativa da outra pessoa, em alguns momentos, poderá soar como a sua própria, revelando que nem sempre sujeito e objeto estão em lados opostos: na maioria das vezes, eles caminham lado a lado.

Nos fins do século XX e início do XXI, as pesquisas mostraram que cada vez mais as mulheres têm ocupado os bancos escolares do ensino médio e 3º grau. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o percentual de estudantes do sexo feminino, nas instituições educacionais de nível superior público e privada, já ultrapassou o índice de 50% em 2000. Apesar disso, penso ser necessário atentar para uma pergunta: que mulheres compõem esse contingente?

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), as mulheres que passaram a ocupar os bancos escolares, principalmente no nível universitário, ainda são, em sua grande maioria, brancas e da classe média alta; enquanto as negras e as das classes populares constituem a minoria desse contingente.

O IBGE também aponta o fato de a família brasileira estar diminuindo, devido a um maior controle da taxa de natalidade e também pelo fato de, cada vez mais, a mulher ser responsável pelo sustento familiar. Num total de 48,2 milhões de famílias brasileiras, 26,7% estão sob a responsabilidade das mulheres. Uma das explicações dadas pelo órgão é a autonomia econômica adquirida por elas nos últimos anos. Porém, a situação feminina no que se refere à renda e trabalho é pior que a dos homens: apenas 1,7% ganha mais de 20 salários mínimos e 38,9% ganham menos de um salário mínimo (VEJA, 2002).

De acordo com a Revista Época (2000), na política brasileira, após 70 anos de conquista do voto feminino, as mulheres hoje somam 50,8% do eleitorado — 58,6 milhões contra 56,4 milhões de homens — o que representa um grande avanço para quem, até 1932, no Brasil, não podia votar. Na prática, esse fator deveria ser suficiente para fazer com que os candidatos refizessem seus discursos, levando em consideração as necessidades e as diferenças sociais atribuídas à mulher. No entanto, isso não acontece.

[...] embora elas sejam uma força expressiva no eleitorado nacional, não são vistas como candidatas politicamente fortes e tão pouco definiram as eleições no sentido de escolher candidatos/as envolvidos/as com as questões de gênero (BRAGA, 2002).

Assim, já são muitos os avanços, porém, não se pode considerá-los por si sós, isoladamente, sem levar em conta as diferenças e desigualdades existentes entre as várias mulheres, ou seja: ao falar do avanço social alcançado por elas, é importante que se esclareça de qual mulher se está falando, onde vive, sua faixa etária, classe social e etnia.

Na verdade, todas as conquistas e avanços podem ter dado às mulheres uma maior visibilidade nos tempos atuais, mas elas ainda continuam designadas a um segundo plano nas relações sociais de um mundo que foi pensado e determinado pelo homem. O espaço escolar foi o ambiente onde pude observar de forma mais próxima o desenvolvimento dessas relações, dentre elas, as de gênero.

Pouco se fala no meio acadêmico — e na sociedade como um todo — sobre as relações de poder que se estabelecem no cotidiano escolar do ponto de vista da mulher/aluna. Muito se ouve e se lê sobre essas relações tendo como foco a prática pedagógica das educadoras e educadores, mas sem se conhecer especificamente o que pensam e o que sentem as educandas e os educandos a esse respeito.

De acordo com a divulgação do INEP, os números preliminares do censo escolar de 2003 indicam que o total de matrículas no ensino fundamental, no Brasil, foi de 34.719.506; dessas, 31.445.336 foram feitas na Rede Pública Municipal. Considerando o município de Vitória-ES, esse total chega a ser de 49.928 matrículas: 33.023 se deram nas escolas públicas municipais, 3.608 nas escolas estaduais e 13.297 na rede privada. No artigo intitulado *A Desigualdade Educacional*, Otávio Helene¹ discorre sobre uma das principais mazelas da sociedade brasileira, que se manifesta de forma perversa no sistema educacional, devido à diferença de recursos destinados ao ensino público e ao ensino privado, o que vem provocar grandes distorções no rendimento entre estudantes de um e de outro sistema. No referido artigo, Helene considera que a grande maioria do contingente matriculado no setor público pertence ao segmento mais pobre da sociedade brasileira, enquanto os jovens e crianças dos segmentos mais abastados estão matriculados nas escolas particulares. Diz ele:

[...] as diferenças entre os que estão nas classes de menor renda familiar e os das mais altas saltam aos olhos. Os estudantes da rede pública apresentam desempenhos bem piores do que os da rede privada, sendo que essa desigualdade se acentua ainda mais quando se compara as regiões do país (HELENE, 2003, p. 2).

No contexto de uma escola pública municipal de um bairro periférico, onde se observa que o corpo discente se compõe, em sua grande maioria, de indivíduos oriundos das classes médias de segmentos mais baixos e das classes populares, pouco se sabe do conhecimento deles sobre a existência e constituição dessas relações e de como elas são impostas e vividas “naturalmente” nas práticas

¹ Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) e professor da Universidade de São Paulo (USP).

sociais educacionais no nosso dia-a-dia. Embora seja o sistema educacional um dos demonstrativos das mudanças ocorridas no papel desempenhado pelas mulheres na sociedade, vejo que, paradoxalmente, esse mesmo sistema, juntamente com a família, encarrega-se de “formar” e “disciplinar” — e não somente elas, mas também os meninos. A escola se constitui em um outro espaço de institucionalização dos códigos sociais preestabelecidos, repetindo em seu interior os ditames das relações que se dão na sociedade, sendo, portanto, no seu contexto, que estas se revestirão de uma “naturalidade” socialmente construída no sentido da manutenção de um *status quo*. No entanto, acredito que da mesma forma que o mantém, ela também pode intervir no sentido de desvelá-lo.

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto um esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 110-111).

Não estando a menina sozinha nessa prática educacional/social, penso que não se pode deixar de considerar, além do segmento feminino, os demais atores envolvidos nesse processo. Dessa forma, o meu olhar, além de incidir indiretamente sobre professoras e professores no desempenho da docência, voltou-se também para os meninos: para compreender as relações de gênero no cotidiano escolar, é preciso considerar que os alunos, assim como as alunas, são partes importantes dessa relação. Assim sendo, essa pesquisa se dirigiu ao corpo discente (alunas e alunos) na intenção de ouvir-lhe a voz, conhecer o que pensa e o que sente: sua percepção, consciência, inquietação e reação; sua opinião e avaliação crítica, como parte integrante da relação pedagógica em que está inserido, em frente às mudanças sociais realizadas e as que urgem por assim ser, para, a partir daí, refletir sobre o seu discurso tantas vezes silenciado e raramente ouvido.

Comumente, as relações no cotidiano escolar são carregadas da mesma opressão social existente fora desse espaço e constituem uma condição de dominação-exploração da mulher pelo homem. Esse aspecto se faz presente nas atitudes da comunidade escolar, na sua fala e na sua escrita. Para intervir nesse processo de reprodução, faz-se necessário entender a forma como essa condição é histórica e socialmente construída e os seus efeitos para que, tanto professoras e professores, quanto alunas e alunos possam interpretá-la criticamente, num processo de contraprodução ou resistência.

Uma das formas de transformar essa realidade seria fazer das narrativas dos sujeitos em questão um artefato desafiador das afirmações dominantes, no sentido de, segundo bell hooks,² apud Giroux (1999, p.198),

[...] passar do silêncio para a fala como uma atitude revolucionária... a idéia de encontrar a própria voz ou de ter uma voz assume uma primazia no discurso falado, na escrita e na ação... Somente como sujeitos nós podemos falar. Como objetos, permanecemos sem voz — nossos seres são definidos e interpretados por outros... A consciência da necessidade de falar, de dar voz às várias dimensões das nossas vidas, é uma maneira de iniciar o processo da educação para a consciência crítica.

Ouvir e analisar o que expressam foi uma maneira de compreender o que pensam e o que assimilam da condição socialmente feminina, pois considero que somente conhecendo o cenário onde essas relações se delineiam, se imprimem e se institucionalizam, é que a mulher terá condições de agir sobre o seu universo, no intuito de mudar a sua trajetória futura dentro da sociedade.

Por isso, interessei-me em investigar e compreender, por meio das vozes e experiências dos alunos e alunas de uma escola do ensino fundamental da Rede Pública de Vitória, como as relações de gênero no cotidiano escolar, diante das atuais mudanças sociais, são praticadas, percebidas, assimiladas, apreendidas, expressadas e resistidas por esses sujeitos, analisando como essas mudanças

² O nome da autora é grafado em minúscula em respeito à sua própria decisão.

vieram contribuir na sua formação, proporcionando às alunas e aos alunos condições de falar sobre sua própria história gerando, assim, questões que venham a contribuir com a formação crítica desses indivíduos, visando à interferência deles na construção de uma prática pedagógica que possibilite uma maior visibilidade das relações de gênero na escola e na sociedade como um todo.

Este estudo será apresentado em quatro capítulos. No primeiro, exponho os pressupostos teóricos em que me apoiei, discorrendo sobre o conceito de gênero — eixo principal desta pesquisa — e outros, como juventude e adolescência, cotidiano e currículo.

O segundo capítulo é trabalhado de modo a evidenciar como os olhares, os escritos e as vozes dos sujeitos envolvidos no presente estudo sustentaram as estratégias desenvolvidas no trabalho de campo. Suas impressões foram colhidas, considerando suas experiências nos três espaços de vivência: a casa, a rua e a escola.

Os dados extraídos são apresentados e analisados no capítulo três, por meio das vozes de alunos e alunas, que foram guias às conclusões sobre como as relações de gênero constituem e são constituídas pelos indivíduos no cotidiano escolar, expostas, finalmente, no capítulo quatro.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.1 UNIDADE DE ANÁLISE: A CATEGORIA GÊNERO

Gênero será a unidade de análise condutora desta pesquisa. “O termo unidade deve ser entendido como unidade de sentido, porque as unidades compreendem, com muita freqüência, mais de uma palavra” (LAVILLE, 1999). Nesse caso, gênero será a unidade que dará sentido à presente pesquisa e com a qual todas as outras categorias, preestabelecidas ou não, deverão estar relacionadas. Ao focar o conceito de gênero, estarei recorrendo a autores e autoras que tenham uma visão carregada de representação social, cultural e histórica. Dessa forma, não poderia buscar sua identificação sem antes compreender a relação desse conceito com o movimento de mulheres e movimento feminista.

1.1.1 O Surgimento do Movimento Feminista

“Você pode me riscar da História
Com suas mentiras amargas e
distorcidas,
Mas ainda assim, como a poeira, eu me levantarei.”

(Maya Angelou)

O movimento feminista inicia-se no século XVIII, tendo como marco a expressão “Todos os homens foram criados iguais”, que abre a Declaração de Independência dos Estados Unidos, mas, no entanto, deixa fora dessa igualdade social as mulheres, os negros os índios e ainda os homens brancos de baixa renda. As primeiras vozes femininas elevam-se quando as mulheres, vendo-se excluídas desse novo código de leis, reivindicam que esses direitos sejam dirigidos também a elas. Da mesma forma, na França, as mulheres que tiveram grande participação nos motins pró-Revolução, numa luta junto com os homens num processo revolucionário, viram sua participação na esfera pública totalmente reprimida e negada; após, passam a dar ao movimento um caráter político e organizado, transformando-se em uma luta específica das mulheres.

Com a chegada do século XIX e a consolidação do capitalismo, o sistema de produção, valendo-se da mão-de-obra feminina, designa às mulheres grandes jornadas de trabalho, tarefas subalternas, exploração salarial e péssimas condições de trabalho. Muitas vezes, tanto de homens como de mulheres, uniram-se contra essa situação operária, criando organização sindical e participando de greves e passeatas em favor de melhores condições trabalhistas e salariais. No dia 8 de março de 1857, aconteceu um dos episódios mais marcantes dessa luta, quando cerca de 130 mulheres morreram queimadas dentro de uma indústria têxtil. Por essa razão, mais tarde, esse dia seria reconhecido como O Dia Internacional da Mulher.

As lutas por melhores condições de trabalho e pelo direito à cidadania foram marcantes no século XIX. Como resultado, o advento do sufrágio universal, dando direito de voto aos homens de toda classe social e raça/etnia, conquistado no final desse século, é visto como uma das maiores conquistas da classe trabalhadora. Porém, mais uma vez, as mulheres ficam excluídas, vendo negado o direito ao voto que lhe possibilitaria a participação na esfera pública. O movimento feminista, que até então vinha diluído no bojo das lutas de classe e trabalhistas, passa agora a se caracterizar pela luta em busca desse direito e envolve não somente trabalhadoras operárias, mas todas as outras, de todas as classes.

Movimento de luta das mulheres em defesa do seu direito ao voto, o sufrágismo é tido como um dos mais significativos movimentos políticos de massa, demarcando, assim, o primeiro momento do feminismo. Iniciado nos Estados Unidos, em 1848, na Convenção dos Direitos das Mulheres, em Seneca Falls, perdura, nesse país, por mais de sete décadas, até 1920, quando as mulheres norte-americanas vêem seu direito de voto reconhecido. Na Inglaterra, o movimento também foi longo. Em 1865, John Stuart Mill³ apresenta ao Parlamento um projeto de lei concedendo o direito de voto às mulheres, mas este só vem a ser reconhecido e garantido em 1928.

³ Filósofo e economista inglês (1806-1873), adepto de certas idéias socialistas e da libertação política da mulher.

1.1.2 O Primeiro Momento do Feminismo no Brasil

No Brasil, o movimento sufragista começa muito mais tarde, a partir da Constituinte de 1891, mas somente em 1910 a discussão sobre o voto feminino voltou à tona no Congresso Nacional. Em 1918, com as idéias trazidas de sua visita a Londres e do acirrado feminismo que se desenvolvia na Inglaterra dessa época, Berta Lutz⁴ vem a ser a primeira mulher a pregar a emancipação feminina e a engajar-se em movimentos que viriam a promover a educação da mulher, elevando seu nível de instrução, assim como assegurando os direitos políticos que a Constituição lhe conferia, preparando-a para o exercício desses direitos.⁵ Cumprindo esse objetivo é que, em 1922, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), fundada por Berta Lutz, garante que as meninas ingressem no Colégio Pedro II, que até então abria suas portas apenas aos meninos.

Além das questões educacionais, a FBPF também dispensava grande atenção aos problemas trabalhistas relacionados com a mão-de-obra feminina da época, mas era na luta organizada em prol do voto feminino que estava depositado o seu maior empenho, porque, somente com a sua inserção na esfera pública e política, a mulher teria os seus direitos garantidos por lei.

Essa garantia de exercício do voto veio a se concretizar apenas em 1932, pelo Decreto-Lei nº 21.076, assinado pelo então presidente Getúlio Vargas. Porém, esse direito já era exercido por dez dos Estados brasileiros, sendo o Rio Grande do Norte, em 1927, o primeiro a incluir em sua Constituição um artigo permitindo às mulheres o exercício do direito ao voto.

⁴ Berta Maria Júlia Lutz, filha do cientista Adolfo Lutz, naturalista, ativista e líder feminista paulista (1894-1976). É uma das pioneiras no Brasil em defesa do voto feminino e dos direitos da mulher. Forma-se em Ciências Naturais na Universidade de Paris, a Sorbone. Ao voltar para o Brasil e ser aprovada, em 1919, em concurso para o Museu Nacional, torna-se a segunda mulher a ingressar no serviço público no País. Fundadora e líder da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher (1922), é a representante brasileira na Assembléia da Liga das Mulheres Eleitoras, realizada nos Estados Unidos. Em 1936, já como deputada federal, defende a mudança da legislação referente ao trabalho da mulher e do menor. Propõe a igualdade salarial, a licença de três meses para a gestante e a redução da jornada de trabalho. Morre no Rio de Janeiro.

⁵ Cabe esclarecer que Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885) é tida como a primeira feminista brasileira. Porém, apesar de ter vivido 28 anos na Europa e ter entrando em contato com as idéias de emancipação da época, os/as historiadores/as afirmam que sua visão ficou muito voltada para si mesma, não criando movimento em torno dessa causa. Sua ação política foi mais dirigida às questões da abolição.

O sufrágismo no Brasil terminou quando o Decreto de 1932 foi reconhecido pela Lei Magna do País. Sendo assim, foi apenas na Constituição de 1934, cujo anteprojeto teve a participação de duas mulheres,⁶ que estas viriam a ter o direito de voto definitivamente garantido. Após quatro décadas, terminava, então, a luta das sufragistas brasileiras e com ela a primeira fase do feminismo no Brasil.

Importa dizer que, apesar das várias lutas e do tempo que durou, esse movimento tem pouco ou quase nenhum destaque no cenário histórico brasileiro, recebendo nada além que um mínimo comentário nos livros. Mesmo hoje, após o processo eleitoral ocorrido em 2002, cuja maioria do eleitorado se formou do contingente feminino, as lutas e conquistas políticas acontecidas na trajetória percorrida pelas mulheres não são trazidas à luz da História, constituindo, assim, mais uma prova da invisibilidade das mulheres nas Ciências Sociais, na História, na Literatura em geral.⁷

1.1.3 O Feminismo Após o Sufragismo

Com o direito de voto conquistado, as manifestações feministas caem num refluxo, ficando entendido que todas as reivindicações das mulheres estavam resumidas ao voto e teriam, assim, sido atendidas. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a necessidade da ida dos homens para as frentes de batalha, a participação e o valor da mulher na esfera do trabalho são enfatizados. Porém, com o fim da guerra e, conseqüentemente, com a volta dos homens para casa, muda o discurso em relação à mão-de-obra feminina: no sentido de devolver aos trabalhadores o lugar que antes lhes pertenciam nas fábricas, fortalece-se a ideologia de que à mulher cabe o confinamento do lar e do serviço doméstico, dando-se início a uma campanha que tem por objetivo a volta da mulher à esfera privada, ou seja: ao confinamento do

⁶ Dr^a. Carlota Pereira de Queiroz, como a primeira mulher do corpo legislativo brasileiro e a Dr^a Berta Lutz, representando o movimento feminista, foram portadoras de sugestões das mulheres que giravam não somente no campo feminino, mas também no social e econômico.

⁷ DO SUFRAGISMO À MAIORIA DO ELEITORADO: artigo, desenvolvido e apresentado à Prof^a Dr^a Regina Helena Simões, em cumprimento da disciplina História da Educação 2002/1, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), e mais tarde apresentado dentro do relato temático EDUCAÇÃO, GÊNERO, ETNIA E RAÇA no Fórum Mundial de Educação/2003, em Porto Alegre.

lar e do serviço doméstico no papel de esposa, mãe e filha.

Da mesma forma, no Brasil, o movimento refluí devido à conjuntura política vivida na época. A instauração do Estado Novo refutava qualquer tipo de manifestação reivindicatória; o que obrigou as mulheres a marcar presença na esfera pública somente em 1945, por meio de campanhas nacionais e associações de bairros.

O período entre as décadas de 30 e 50 é considerado como de transição, entre o que se chamou a primeira fase do feminismo — caracterizada pelas lutas trabalhista e o sufrágio — e o que viria a ser o segundo momento desse movimento. Como marco histórico dessa nova etapa, duas obras são consideradas: o livro de Simone de Beauvoir (*O Segundo Sexo*, em 1948), e o de Margareth Mead (*Sexo e Temperamento*, em 1950). Ambos tratam do condicionamento que a sociedade impõe aos sexos, mas serão os estudos e escritos revelados em *O Segundo Sexo* que viriam a ser a parte essencial dos fundamentos da segunda fase do movimento feminista que irá ressurgir na década de 60, ou seja, o feminismo contemporâneo; sendo também a partir desse período que este estudo se ancora.

1.1.4 A Contestação dos Anos 60

Os anos 60 foram marcados por um sentimento de descontentamento e contestação em relação à ordem vigente. Vários segmentos se organizaram em movimentos sociais e culturais na intenção de denunciar as desigualdades de classes, a discriminação racial, a exclusão das minorias, o absurdo das guerras e do colonialismo.

Estes movimentos ampliaram o campo do político, alargando a compreensão das contradições sociais para além do estritamente econômico, revelando a existência de outras formas de exercício do poder. Tais movimentos trazem o *individual* para o campo do político, tornando-o *coletivo*, demonstrando que o ser social não se esgota na experiência de sua classe. Não é apenas por relações sociais de produção que o indivíduo está impregnado, mas também por relações de sexo, raça, instâncias estas que também se concretizam numa distribuição desigual de poder (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 58).

Essas mobilizações, além das questões acima citadas, trouxeram à luz da discussão não somente a diferença, mas também a sua hierarquização, considerando que a diferença não é vista como possibilidade de enriquecimento das relações, mas como motivo de domínio-exploração por parte de uma hegemonia masculina, branca, europeia e heterossexual, tida como superior e dominante. Portanto, é no contexto dessa efervescência social e cultural, acontecida na Europa e nos Estados Unidos, na década de 60, juntamente com vários outros movimentos sociais da época, que o feminismo ressurgiu com força e se transforma mais tarde num grande potencial político.

1.1.5 O Feminismo dos Anos 60

O movimento feminista dos fins dos anos 60 foi um movimento popular de caráter social, livre de qualquer tipo de burocracia e, por isso mesmo, caracterizado por sua autonomia e espontaneidade, assim como o movimento estudantil, o movimento ecológico, o movimento antiguerra, etc. Não tem uma unidade, pois o fato de sofrer influências de diferentes pontos de vista teóricos e ideológicos, permite tratá-lo de vários ângulos. Dessa forma, devido à diversidade que o engloba, várias denominações são aplicadas ao feminismo, quais sejam: o feminismo psicanalítico, o feminismo liberal, o socialista, o radical, o lésbico, o das mulheres negras, etc., considerando assim a sua pluralidade.⁸

Trazendo à tona questões ligadas a um contingente social que nunca foi discutido em sua especificidade e buscando visibilidade, o movimento feminista, ressurgido nos fins da década de 60, chega à Academia donde vários escritos — livros e artigos —, palestras e debates irão explicitar os Estudos sobre as Mulheres (Women's Studies), propiciando, como consequência, o seu “empoderamento”, ou seja, a ocupação por elas de espaços do poder antes ocupados apenas pelos homens.

⁸ Saffioti (1987) melhor explicita as diversas correntes do feminismo.

No Brasil, nessa mesma época, vivia-se um otimismo nacional nas várias esferas culturais: na literatura, no teatro, na música, no esporte, etc., mas, em 1964, com o golpe militar e o advento da ditadura, gera-se um retrocesso ocasionado pela partida para o exílio de várias pessoas representantes da cultura brasileira. Esse fato possibilitou que algumas mulheres brasileiras entrassem em contato com as idéias feministas que já aconteciam na Europa e nos Estados Unidos e aprendessem, principalmente na França, sobre o feminismo. Quando, em 1974, inicia-se um processo de abertura lenta, gradual e restrita, muitas mulheres participam da luta pela anistia de forma significativa, em prol da volta ao Brasil daquelas que trariam em suas bagagens diferentes conhecimentos e inovadoras idéias feministas.

O ano de 1975 foi marcante para o movimento feminista: a Organização das Nações Unidas (ONU) institui esse como o Ano Internacional da Mulher; acontece no Rio de Janeiro uma semana de debates, cujo tema é a condição feminina na sociedade; e, na cidade do México, a Primeira Conferência Mundial Sobre a Mulher aprova um plano de ação. É decretada a Década da Mulher (1975-1985).

1.1.6 O Surgimento do Conceito de Gênero

A chegada do feminismo ao meio acadêmico possibilitou organização, visibilidade e tomada de poder por parte das mulheres. Segundo Guedes (1995, p. 7), o surgimento do conceito de gênero

[...] representava tentativa(s) de dar estatuto de saber à vivência e estudos sobre a mulher. Era a época de visibilizar um segmento que se encontrava embutido sempre no geral: a história da classe trabalhadora, a força de trabalho na indústria, etc.

Mas os estudos feministas ficaram restritos apenas a esse espaço, voltados exclusivamente para as mulheres, criando espécies de guetos e dando ao movimento um caráter essencialista. Várias teorias surgem tentando explicar a causa principal da opressão da mulher na sociedade e acabam por apontar as características biológicas e/ou a diferença sexual como a principal razão da desigualdade social entre homens e mulheres. Contrapondo-se a essas teorias,

algumas mulheres de prestígio propõem uma nova forma de ver a História das Mulheres. Surge a análise de que essas desigualdades sociais não são ocasionadas pelas distinções biológicas entre os sexos, mas pela construção social que se faz de feminino e masculino, donde, devido à hierarquização dessas diferenças, se estabelece uma relação de dominação-exploração de um sobre o outro.

É em meio às novas idéias que superam o determinismo das diferenças biológicas que o conceito de gênero surge como uma nova forma de enfrentamento e tratamento, dando uma nova dimensão sobre a História das Mulheres. O termo passa a ser de grande importância para os estudos feministas doravante.

1.1.7 “Mas, o que é Gênero?”

Um fato percebido e incômodo durante o andamento da pesquisa, não somente no campo onde ela foi desenvolvida, mas também na Academia, é o desconhecimento que as pessoas têm sobre o conceito de gênero. Sempre que eu era perguntada sobre o tema dos meus estudos e respondia que era Relações de Gênero, sentia, por parte da pessoa que perguntava, uma dúvida ou desconhecimento total sobre a resposta dada. Algumas assumiam que não sabiam e perguntavam claramente: “Mas o que é gênero?” e ouviam atentamente a explicação dada, dizendo sempre da importância de se discutir sobre aquilo. Outras, talvez não querendo admitir a falta de conhecimento do termo, apenas acenavam um vago gesto com a cabeça e encerravam o assunto, mas deixando visível no olhar o não entendimento da resposta.

Na verdade, todas essas pessoas, de uma forma ou de outra, estão inseridas e convivem com essas questões de gênero em suas práticas diárias, considerando que “[...] a categoria gênero, como elemento constitutivo das relações sociais, implica práticas humanas diferentes” (SILVA, 2002, p. 21).

De fato, gênero está no cerne das diversas relações exercidas pelos seres humanos, ao longo da vida; no entanto, diante da atitude de alguns indivíduos, nota-se que essas questões, por já estarem tão naturalizadas no cotidiano, passam quase despercebidas ou são totalmente ignoradas. Por essa razão, acredito na necessidade de se falar sobre o conceito, na tentativa de melhor explicitá-lo, para que se torne mais visível no interior das relações humanas, nas várias esferas da sociedade.

Gênero surge, como categoria analítica, nos anos 80 e vem substituir o determinismo biológico implícito no termo “sexo”, considerando, assim, os aspectos socialmente construídos no processo de identificação sexual. Ajuda a fazer uma intervenção teórica, reivindicando um *status* de conceito científico e consagrado (comparado ao de classe e raça/etnia), criando uma nova alternativa em relação à denominação “Estudos das Mulheres” que tinha um caráter essencialista, por visar apenas à mulher e reforçava, assim, a oposição entre os pares.

O termo ‘gênero’, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino (SCOTT, 1999, p. 32).

Baseando-se nas teorias pós-estruturalistas de Foucault e Derrida ao abordar a questão do poder e da linguagem não como simples palavra, mas como símbolo significativa da instituição do poder do homem sobre as mulheres na sociedade, Scott (1999) aponta que sua definição de gênero reside na conexão de duas afirmações:

- gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebíveis entre os sexos;
- gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Considera o termo como relacional, por trazer à luz da discussão a relação entre o homem e a mulher, desconsiderando, dessa forma, o antagonismo binário, ou

seja, estudo das mulheres entende uma realidade voltada apenas para a mulher, enquanto gênero sugere um estudo da mulher inserida numa sociedade onde o homem também participa.

O conceito, entretanto, não é aceito pelo feminismo como um todo: para as feministas francesas o aspecto relacional, por incluir e considerar o homem, acaba por tirar a força de embate do movimento, enfraquecendo a luta e a denúncia.

1.1.8 Os Olhares Sobre o Conceito de Gênero

As considerações de Scott sobre a compreensão do conceito de gênero, além de contribuírem para o refinamento, são também de grande importância no sentido de abrir uma nova alternativa ou possibilidade no que se refere aos estudos feministas; mas não se pode deixar de considerar os outros olhares, assim como os senões feitos por outras autoras em relação ao conceito. Nesse sentido, no Brasil, temos nos escritos de Saffioti uma importante contribuição no que diz respeito aos estudos sobre a mulher desde que este passou a figurar nas ciências sociais.

Em seu texto *A Influência do Pós-Modernismo nas Teorias Feministas*,⁹ Saffioti, por exemplo, faz comentários significativos sobre o texto de Scott — *Gender: A Useful Category of Historical Analysis* (1988). Segundo ela, sem deixar de considerar o conceito de Scott, esta, apesar de conceber o conceito de gênero como uma categoria útil de análise histórica, trabalha apenas o conceito, deixando que a dimensão histórica se perca. Da mesma forma, esse aspecto é percebido de modo incorreto por seus leitores e leitoras no Brasil, considerando dois aspectos:

- “Repetem insistentemente que gênero é apenas uma categoria de análise”, ignorando o caráter histórico que o termo acarreta.
- Confundem, igualmente, a inversão determinante feita por Scott, ao

⁹ Texto apresentado na XXI Encontro Anual da ANPOCS, 1997.

perceberem gênero como **a** maneira fundamental de significar relações de poder, e não como **uma** das maneiras possíveis. A falta reside no fato de que, ao mudar o artigo, o significado do texto é alterado e passa-se a privilegiar gênero em detrimento de classe e raça/etnia, que também são maneiras consideráveis por meio das quais se expressam relações de poder.

Saffioti também faz ressalvas às questões pós-estruturalistas contidas no texto. A seu ver, privilegiando o discurso, Scott acaba por “enjaular” o conceito de gênero na linguagem. Sobre isso, ela discorre:

[...] negar a força do discurso significaria ser cego para o poder da ideologia e, mais elementarmente, para a capacidade de penetração da publicidade nos desejos e relações humanos. Entretanto, não se pode, negativa ou positivamente, referindo às condições materiais e não-materiais da existência concreta de seus produtores. Ou seja, a esquecer que o discurso está sempre linguagem não é apenas instituinte: é também instituída. Donde não poder resolver o problema da transformação pela mera desconstrução do discurso. A des-reconstrução deste exige o concurso da materialidade da vida cotidiana. Em outros termos, privilegiar o discurso no processo de devir histórico, como fazem os pós-estruturalistas, significa ancorar-se no idealismo para combater o materialismo (1997, p. 4).

Ainda sobre as questões pós-estruturalistas, Saffioti aponta a forma como Scott rejeita o conceito de estrutura e argumenta que a questão do poder não pode deixar de ser levada em conta nessa esfera.

De fato, o poder nas instituições concentra-se nas mãos dos homens, como se confirmou em Camacho (1997), mas há de se considerar ainda que é nas margens ou nas microesferas, que esse poder torna-se subversivo e transgressor, quando as mulheres, ora mais, ora menos, o exercem de maneira estratégica, não admitindo, assim, o poder hegemônico absoluto dos homens.

Penso que, para compreender como esse poder hegemônico se manifesta, é necessário compreender principalmente as alianças e arranjos que possibilitam o seu exercício. Segundo Hartmann (1981, p.14-15), nem as sociedades históricas patriarcais ou as sociedades ocidentais capitalistas de hoje são vistas como um

sistema de relações entre os homens, onde esses arranjos e essas alianças formadas entre eles possibilitam dominar as mulheres.

Apesar do patriarcado ser hierárquico e os homens de diferentes classes, raças ou grupos étnicos ocuparem diferentes lugares dentro dessa hierarquia, eles estão unidos numa compartilhada relação de domínio sobre as mulheres e dependem um dos outros para manterem essa dominação.

Dessa forma, tendo como base as afirmações de Hartmann, concluo que o patriarcado, em sua aliança com o capitalismo, no que se refere à dominação das mulheres, forma com a sociedade uma relação dialética, ou seja, o patriarcado é social-capitalista, assim como a sociedade é capitalista-patriarcal. Entendo, dessa forma, que as relações de gênero, assim como as relações raciais e de classe em nossa sociedade dão-se e são estruturadas dentro dessa dialética e que, para entender a opressão social instituída e legitimada que existe na sociedade contra a mulher, é necessário que se entendam os mecanismos que fazem do patriarcado e do capitalismo os componentes principais dessa relação. Como a hierarquia de gênero, a hierarquia racial constitui a organização social, o que a faz considerar a sociedade “[...] não somente patriarcal capitalista, mas patriarcal capitalista e de supremacia branca” (HARTMANN, 1981, p.18).

Para Saffioti (1987), esse poder dominante do homem é consolidado pela simbiose patriarcado-racismo-capitalismo, que dispõe, no topo da pirâmide social, homem adulto, branco e rico; e, na base, mulher negra e pobre. Buscando uma forma de abarcar todas as contradições sociais existentes no bojo dessa tríade, Saffioti adota a estratégia do *feminismo socialista*, sugerido por Hartmann como uma forma de tratar as questões feministas tanto na luta contra o patriarcado, como na luta contra o capitalismo.

Essa estratégia também é adotada neste estudo, por entender que o feminismo socialista tem por objetivo combater a simbiose acima mencionada que, segundo Saffioti, vem a ser a raiz das desigualdades na sociedade em que vivemos; e também por acreditar que a principal luta do feminismo deve ser no sentido de propiciar — tanto a homens e mulheres, como a meninos e meninas, independente de raça/etnia, classe ou crença, dentro das várias multiplicidades

que os/as acercam — a igualdade social que possibilite uma relação sem hierarquização das diferenças entre os seres humanos.

Importa dizer que o feminismo, diferentemente do conceito de gênero, não foi instituído pelas feministas pesquisadoras e nem precisa desse conceito para existir como movimento; basta que se diga que o conceito não foi aceito pelo feminismo como um todo, considerando-se que as feministas francesas não o aceitaram por ser relacional, enfocando também o homem nas relações sociais com a mulher. O feminismo é um movimento social; enquanto gênero é um conceito, uma categoria analítica que vem enriquecer o feminismo, dando-lhe uma outra dimensão.

A noção de gênero muito contribuiu com o entendimento da importância da participação das mulheres nas transformações sociais acontecidas a partir de seu surgimento. Camacho (1997), citando Sônia Alvarez (1986), destaca a contribuição do gênero, ao falar da atuação política das mulheres, afirmando ser essa a arena privilegiada na qual os interesses de gênero vão se manifestar. Segundo Alvarez (apud CAMACHO, 1997, p. 30),

Gênero tem sido o conceito mais utilizado para analisar as relações entre a subordinação das mulheres e as transformações sociais e políticas. Gênero denota o significado político, social e histórico referido a um determinado sexo. Alguém nasce macho ou fêmea; alguém é 'feito' homem ou mulher. E o processo de fazer homem ou mulher é histórica e culturalmente variável, podendo, portanto, ser potencialmente alterado através da luta política e das políticas públicas. Entretanto, a maneira como os interesses de gênero são definidos e articulados no interior das instituições políticas, dá pistas para o entendimento das relações entre 'mulher' e 'política'.

Este estudo considera que o processo de “fazer” homem ou mulher encerra em si aspectos sociais, históricos e políticos e é necessário que se visibilizem todos os ângulos dessa construção. Uma das formas de torná-los visíveis é combatê-los por meio de lutas e estruturas públicas. Dentre elas, a escola se destaca por ser o espaço onde, por um lado, a irreverência e a transgressão contra os modelos impostos se dá por parte dos/das jovens; mas, por outro, a cópia fiel desses arquétipos também é produzida.

1.2 OUTRAS CATEGORIAS

Considera-se que aos cinco anos a menina já está pronta para ser passiva, submissa e calada; enquanto o menino, ativo, dominador e falante (BELLOTI, 1975). A cultura hegemônica que determina tais padrões comportamentais vem sendo reproduzida e perpetuada ao longo dos tempos e, embora esses não tenham sido designados pela mulher, a ela a sociedade designa a tarefa de reproduzi-los: primeiro na figura da mãe e, mais tarde, na da professora.¹⁰ Pode-se dizer que a formação do indivíduo para a submissão e/ou dominação inicia-se no seio da família, logo após o nascimento, vindo a confirmar-se e a institucionalizar-se na escola, nos primeiros anos da vida estudantil, e se faz presente em todas as relações sociais ao longo de sua existência. Família e escola tornam-se, assim, a base da formação do indivíduo e tudo o que lhe for dado nesses dois espaços, irá acompanhá-lo para além desses limites.

Buscando estudar as relações de gênero no seu cotidiano e considerando que este se desenvolve dentro de redes de saber, poder e resistência, serão justamente esses aspectos que, nos estudos de gênero, atrairão o olhar para a cotidianidade do espaço escolar, por ser esse um lugar no qual as relações acontecem numa realidade dinâmica e revestida desses mesmos aspectos.

1.2.1 O Cotidiano

Busquei em Heller (1970) a compreensão e a construção do conceito de cotidiano para, uma vez entendido, percebê-lo e analisá-lo no contexto escolar.

Segundo Heller (1970, p. 2), “[...] a história é a substância da sociedade [...]” e essa substância é o próprio ser humano, pois ele é responsável pela construção e transmissão das estruturas sociais em que vive. Embora ele seja a totalidade de suas relações sociais, é-lhe impossível conter em si toda a infinidade da extensão dessas relações, de modo que essa substância não é essencial ou individual,

¹⁰ Não estou aqui eximindo a figura do pai e do professor da formação do indivíduo; mas refiro-me ao papel marcante da mãe e da professora no que tange à educação inicial da criança.

mas heterogênea, pois contém a continuidade de toda a estrutura social e dos valores que a regem. Dessa forma, a substância da sociedade é a história da explicitação dos atos humanos que são construídos no dia-a-dia.

Embora a História se apegue aos grandes fatos e vultos, estes derivam da cotidianidade e têm efeito posterior sobre ela. Sendo assim, a cotidianidade de uma certa época da humanidade contém também o seu passado histórico. “Toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros” (HELLER, 1970, p.27).

Heller diz que a cotidianidade não é apenas heterogênea, mas hierárquica. O que caracteriza essa heterogeneidade são os vários aspectos sob os quais ela está associada, estando presente nas várias atividades que o ser humano desempenha diariamente, no trabalho, na vida privada, no lazer, na escola e na família. De forma diferente da heterogeneidade, a hierarquia é mutável e sua mudança se dá de acordo com as estruturas econômico-sociais, isto é, ela se modifica segundo a atividade de maior importância para determinadas sociedades.

Com efeito, para algumas sociedades, o trabalho será a atividade que ocupará a maior hierarquia, enquanto para outras, não. Ambas, heterogeneidade e hierarquia, mantêm entre si uma certa forma de intercâmbio, pois, enquanto a primeira explicita a cotidianidade, a segunda causa um funcionamento rotineiro e espontâneo que faz com que as várias esferas heterogêneas, ou seja, o trabalho, a escola, a família, etc., mantenham-se em movimento simultâneo. O ser humano já nasce inserido em sua cotidianidade e é nela que há de se preparar para assumir a vida em sociedade. Essa preparação se dará por meio de grupos que são a família, a escola a comunidade em que vive. É no interior dos grupos que ele viverá essa cotidianidade, pela qual adquirirá valores e costumes impostos pela sociedade. Esse é o ponto que vem culminar com o nosso trabalho.

Alves (2002) é outra autora cuja obra estará me ajudando a compreender o conceito de cotidiano, mas estando inserido na esfera escolar, onde buscarei

analisar como essa heterogeneidade e hierarquia se dão na construção da história dos indivíduos dessa pesquisa.

A ciência moderna, na sua homogeneidade e objetividade, sempre negou o estudo do cotidiano e as subjetividades que o compõem. Desprezando os vários saberes que são produzidos pelos indivíduos e afirmando que sujeito e objeto deveriam estar separados, considerava-se que só de grandes vultos e de grandes fatos fazia-se a História, desconsiderando que ela também é construída pelos sujeitos simples e o seu cotidiano. A ciência moderna ignorava que não só de heroísmo se escreve a História, mas também de cotidianidade.

Alves percebe o cotidiano como lugar de reprodução e consumo, feito de multiplicidades e complexidades que, para serem entendidas, é necessário fazer uso de todos os nossos sentidos; além de se tentar ultrapassar os limites dos saberes já adquiridos, em busca de novas concepções e mudanças. Segundo ela, ampliar os conhecimentos do que se entende como fonte, buscando compreender e lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo, beber em todas as fontes ou em fontes variadas e mudar o nosso jeito de escrever sobre a realidade que nos cerca, no sentido de contribuir com mudanças mais profundas, ou seja, narrar a vida e *literaturizar a ciência*, seriam formas de se fazer da cotidianidade algo mais visível e compreensível. O estudo do cotidiano como tempo/espço exige da pessoa pesquisadora que ela mergulhe por inteiro em seu interior, não se limitando apenas a olhá-lo de forma soberba e distanciada. Alves (2002, p.17) sugere:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que se esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.

1.2.2 Juventude e Adolescência

Tendo por base a faixa etária das alunas e dos alunos envolvidos na pesquisa, o conceito de juventude e adolescência resultou como componente deste referencial. Para sua construção, apoiei-me em autores, tais quais: José Machado Pais (1993), Guillermo Carvajal (1998), Mario Margulis (1996) e Camacho (2000), considerando que, para entender o termo, antes de tudo, faz-se necessário compreender sua construção social, focalizando-o no período histórico.

Segundo Pais (1993), a juventude, assim como a infância, faz parte de uma “segmentarização” do curso de vida socialmente construída e essa construção acontece em um contexto formado por condições econômicas, sociais e políticas específicas. Tais condições são estabelecidas obedecendo aos diversos recortes de classe, gênero e etnia; o que vale dizer que diferentes meios irão moldar diferentes indivíduos, que, por sua vez, viverão diferentes juventudes. Dessa forma, a condição e a situação juvenil são dois aspectos importantes a serem considerados, pois, ao se abordar o conceito de juventude e adolescência, faz-se necessário estabelecer a que jovem ou adolescente eu me refiro (ABAD, 2002, apud SPOSITO; CARRANO). Portanto, é preciso situar a diferença entre os termos juventude e adolescência, considerando que este trabalho refere-se a sujeitos adolescentes.

Segundo Kuasñosky e Szulik (1996, p.151), “[...] as Nações Unidas estabelecem o período juvenil entre 15 e 24 anos. Ainda que se considere o caráter arbitrário das divisões entre as idades, esse critério etário se aplica em diversas ocasiões, por exemplo, como categoria estatística”. A adolescência encontra-se inserida no período juvenil, levando-se em conta que é estabelecida entre as idades de 13 e 18 anos. Daí concluir-se que todo adolescente é sempre jovem, mas nem todo jovem é sempre um adolescente. Os sujeitos desta pesquisa situam-se entre as idades de treze e dezoito anos; portanto, são alunos e alunas, jovens e adolescentes.

O reconhecimento de determinadas fases da vida em certos períodos históricos se dá quando características importantes dessas fases são reconhecidas pelos indivíduos no seu dia-a-dia como geradoras de problemas sociais. Reconhecer que esses problemas atingem um número considerável de pessoas de uma geração acaba por atrair a atenção dos poderes e instituições públicas que criam medidas para solucioná-los. Tais medidas passam, então, a interferir no cotidiano dessas pessoas, influenciando, inclusive, a passagem de uma fase de vida para outra.

Para se entender a construção social da adolescência, acredito antes ter que compreender a da infância. A construção social da infância se deu na Europa, no final do século XVIII e início do XIX, tendo na taxa de mortalidade infantil um dos problemas sociais acarretadores do reconhecimento dessa fase da vida.

A infância, como construção social, surgiu primeiramente no seio de famílias de classes elevadas e desde então se tornou tema de obras sobre a educação infantil. Só mais tarde, as classes populares passaram a exigir medidas legislativas que regulamentassem a vida de suas crianças. A infância se consolidava assim, socialmente, como fase da vida. Como se pode observar, já aí havia a questão de classe social na construção do conceito. Del Priore (2000), por meio dos vários olhares de estudiosos e estudiosas, professores e professoras, revela vários retratos do que foi a infância na História do Brasil, levando em consideração os diferentes aspectos sociais.

Da mesma forma, a fase de bebê, em sua construção, teve também seus acarretadores sociais que se apresentaram de forma mais intensa no campo da medicina, a partir do momento em que começaram a valorizar a amamentação — que sempre tivera o seu valor na alimentação do bebê — como medida preventiva contra muitas doenças que afetavam as crianças naquela fase. Esse fator, associado ao desenvolvimento de novas técnicas de saúde e a novas posturas ideológicas e culturais, ocasionou o reconhecimento social dessa fase da vida.

Baseando-me nas afirmações de Pais (1993), acredito ser importante pontuar que, na vida de todo indivíduo, tanto macho quanto fêmea, haverá sempre os marcadores biológicos universais. Ou seja, é biologicamente natural que o bebê use os seios da mãe para se alimentar ou que indivíduos adolescentes — meninas e meninos — passem pelo período da puberdade ou ainda que as pessoas idosas apresentem rugas e/ou um decréscimo de suas condições físicas. Mas esses marcadores ganham uma conotação diferente quando são atribuídos a eles problemas que, revestidos de um caráter social e político, darão a cada um deles uma consciência social que acarretará no reconhecimento das fases da vida em que cada um se manifesta. Foi assim com a infância, com os bebês e até com a velhice que, ao emergir como problema social (final do século XIX e princípio do XX), ocasiona o aparecimento de asilos e também de vários estudos sobre a terceira idade.

É nessa ordem que a adolescência, na segunda metade do século XIX, vem a ser encarada como uma fase da vida. A forte característica que os adolescentes têm de se reunir em grupos de amigos e o comportamento tão peculiar desses grupos passaram, então, a fazer parte da preocupação dos educadores e educadoras daquela época. O que venho aqui chamando de acarretadores sociais, no que se refere à adolescência, foi caracterizado pela perigosa ligação desses grupos com problemas de delinqüência e marginalidade social que passaram a incomodar os poderes públicos. Dessa preocupação, surgiram várias medidas que vieram a caracterizar socialmente a adolescência como uma fase da vida.

Etimologicamente falando, adolescente deriva do latim *adulescens*, do verbo *adulesco*, na sua forma participio ativo de *adolescere*, que significa crescer (CARVAJAL, 2001, p. 21; PAIS, 1993, p. 32). Ligado ao termo etimológico, há também uma forte delimitação entre meninos e meninas, levando-se em conta o significado social que acarretava na Roma Antiga, ou seja, ser adolescente era um período da vida destinado apenas aos descendentes varões e concedia-lhes deveres e direitos sociais totalmente negados às meninas, a quem não era admitida tal fase, de modo que nunca foram consideradas adolescentes por parte da sociedade. Eram, sim, tidas como menores até que se casassem e deixassem

de pertencer aos domínios do pai, passando aos do marido.

Direcionar esta pesquisa aos alunos e alunas que são jovens e adolescentes, encontra eco em Pais (1993, p.32) quando ele diz que,

[...] na sociedade contemporânea, os jovens revelam e reclamam uma capacidade de intervenção, decisão e influência em numerosos domínios nos quais ditam modos de comportamentos. Grupo historicamente avaliado pelo que dos seus elementos se esperava quanto aos papéis a desempenhar no mundo adulto, os jovens conseguiram inverter relativamente essa situação em benefício próprio, difundindo, por sua vez, gostos, idéias, e modos de conduta a outros grupos de idade (difusão facilitada pelo passado juvenil dos jovens adultos).

O mesmo autor chama a atenção para o paradoxo que existe em relação ao termo juventude. Segundo ele, pode-se olhá-lo sob dois ângulos semânticos:

- como fase da vida, quando ela se apresentará como uma aparente **unidade**;
- como fator que encerra em si diferentes aspectos sociais e culturais que distinguem os jovens uns dos outros, sendo vista então como **diversidade**.

Trazendo essa observação para esta pesquisa, acredito que estarei tratando da diversidade existente nessa unidade. Ou seja, ao optar por determinado grupo de sujeitos que se encontram numa determinada fase da vida – no caso a adolescência – tenho em mente a diversidade existente no meio desse mesmo grupo onde há jovens de diferentes classes, raças/etnias, sexos, valores, interesses, projetos e concepções de mundo.

Margulis (1996) diz que a idade aparece em todas as sociedades como um dos eixos ordenadores da atividade social, mas adverte sobre as ambigüidades e difícil definição dos conceitos que são geralmente utilizados em sua classificação. Segundo ele, infância e juventude são categorias imprecisas e adverte sobre como o conceito juventude por vezes coloca um marco classificatório preciso para, em seguida, nos confundir em sua ambigüidade e imprecisão. Por isso, é necessário tratar o conceito considerando as multiplicidades sociais que

compõem essa etapa da vida, assim como as distintas maneiras de ser jovem. Ou seja, a juventude não se compõe do mesmo tipo de jovens, mas de diferentes classes e segmentos sociais que determinam as diferentes juventudes.

Dentre essas juventudes, a das meninas se distingue totalmente da dos meninos e, para melhor se entender essa distinção, faz-se necessário, antes, recorrer ao conceito de moratória – que é um dos aspectos para se definir juventude – na intenção de deixar clara a diferença que existe em ser um adolescente menino e uma adolescente menina. Importa dizer que por moratória entende-se a permissão dada a todo indivíduo jovem de viver, sem angústias e responsabilidades, tudo aquilo que é próprio da juventude, com todo o direito que lhe é conferido de transgredir. Porém, vale observar a forma diferenciada com que a moratória se aplica ao indivíduo jovem, considerando seu sexo, classe social e etnia. Pais (1993, p.162), no capítulo em que trata de lazeres e sociabilidade dos jovens, fala dessa diferenciação com referência à jovem adolescente, calcada não somente na sua vivência sexual, mas também na classe social a que ela pertence:

Ao contrário dos rapazes, as raparigas sentiam, e continuam a sentir, grandes dificuldades em separar o domínio da sexualidade do domínio do matrimônio. Por outras palavras, o lugar certo e seguro para as raparigas expressarem a sua sexualidade continua a aparecer confinado pelo casamento, o que não acontece com os rapazes.

E ainda:

Em relação ao controlo familiar, verificamos que ele é ainda mais rígido e contundente entre jovens de condição social mais elevada. Por outro lado, na Coutada do Conde,¹¹ ressalta como mais evidente o desejo dos pais de minimizarem os conflitos intra-familiares que a emancipação dos jovens poderia acarretar. São os pais que costumam determinar quando os filhos (e particularmente as filhas) podem fazer as suas saídas (p.189).

Há dois tipos de moratória: a social e a vital. A primeira está relacionada com a classe social, raça/etnia e gênero. Nesse caso, o grau de permissividade dada ao indivíduo dependerá desses fatores. Sendo assim, a permissão social concedida

¹¹ Nome fictício de uma comunidade de classe média-alta de Lisboa, onde foi realizado o trabalho de campo cujo estudo resultou no referido livro de Pais.

ao jovem de classes média ou elitizada será muito maior que a concedida ao jovem das classes populares (CAMACHO, 2000). Da mesma forma acontecerá com o jovem branco em relação ao jovem negro e de ambos em relação às jovens brancas e negras, constituindo-se uma hierarquia que reflete o *poder do macho*, independente da classe social a que ele pertence. Esse aspecto da moratória social é reafirmado nas palavras de Saffioti (1987, p.16), ainda que elas não se refiram ao mesmo tema. Segundo essa autora,

[...] a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na "ordem das bicadas" é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres.

Pela citação acima, observa-se que a moratória social está para a juventude da mesma forma que a supremacia masculina está para o patriarcado, no que se refere à dominação da mulher, ou seja: a hierarquia que caracteriza a moratória social está presente no regime patriarcal; ou ainda: a moratória social na juventude abarca a supremacia masculina, assim como esta se faz presente naquela, numa relação dialética.

A moratória vital independe desses fatores e está relacionada com as inseqüências do ato de viver, tão característico do indivíduo jovem que, por assim ser, se vê imbuído de um poder que lhe é conferido pela juventude; poder que lhe dá a idéia de que pode tudo que quer, sem preocupar-se com as seqüências de seus atos. A morte sobrepõe-se à vida, pois morrer jovem significa permanecer jovem para sempre. Margulis e Urresti (1996, p. 20) assim definem esse tipo de moratória:

A moratória vital se identifica com essa sensação de imortalidade tão própria dos jovens. Essa sensação, essa maneira de encontrar-se no mundo (objetiva e subjetivamente) se associa com a temeridade de alguns atos gratuitos, condutas auto-destrutivas que jogam com a saúde (que se vive como inesgotável), a audácia e o arrojo nos desafios, a constante exposição a acidentes, excessos, overdoses. Sobre essa condição há uma certa mitologia da cultura juvenil, que valoriza o 'morrer jovem', morrer antes que envelheça, tragicamente, para permanecer sempre jovem, imortal.

Por sua vez, Kuasñosky e Szulik (1996) também vão observar como o ser jovem é diferentemente vivido por meninos e meninas. Aqui também se tem como ponto de referência o menino, a quem é dada muito mais liberdade de ação para que se exponha durante o seu tempo livre, inclusive no sentido sexual. Enquanto aos meninos permite-se mais mobilidade territorial e relacionamentos com seus pares, às meninas é exigido que se comportem como adultas ainda na adolescência, sendo esse período da juventude uma breve passagem da sua vida privada na família de origem para a vida privada na família que ela própria começa a construir. Ou seja, para o adolescente menino, a fase da juventude é muito mais permissível, pois se constitui de liberdade, de experiências de vida que lhe darão conhecimentos para uma futura vida adulta de macho dominador do seu lar e de sua família; enquanto para a adolescente menina, o mesmo período se caracteriza pela já citada mudança de domínio observada na Roma Antiga. Sua experiência de vida aqui se baseia na cotidianidade do aprendizado de três papéis, a saber: ser mãe, esposa e dona-de-casa. Essa diferença de tratamento e comportamento, permitidos a um e impostos a outro na adolescência, é a formatação decisiva para a definição da construção de papéis atribuídos aos sexos na sociedade e na história. Dizem elas:

Pensar uma definição da juventude que abarque a heterogeneidade de realidades que assumem o ser jovem, resulta uma tarefa quase que impossível de concretizar, levando-se em conta a estreita relação dessa etapa da vida com a estrutura social e com a história (p. 151).

Mas, ainda assim, é na heterogeneidade dos indivíduos (diversidade) que compõem essa fase da vida (unidade) que surgirão os ricos elementos que constituirão esta análise.

1.2.3 Currículo, Cultura e Poder

Considero aqui dois tipos de currículo: o formal, programado *a priori*, e o real que, ao contrário do primeiro, não vem pronto.

O currículo formal é elaborado pelas autoridades educacionais e funciona como mecanismo hegemônico usado na transmissão de valores ideológicos que são

passados através de saberes impostos, compartimentados e selecionados anteriormente, servindo de parâmetro à organização escolar. Constitui-se num dos maiores artefatos dominantes, pois é por meio dele que as relações sociais, inclusive as de gênero, acontecem na forma de rotina, de maneira inconsciente e velada, num processo de socialização e institucionalização.

Durand e Souza (2002, p.166), discutindo sobre *a escola e o modelo de repetição*, afirmam que os modelos educativos conservadores — e dentre esses modelos pode-se considerar o curricular — não dão conta dos aspectos socioestruturais e das condições subjetivas que envolvem o momento da vida juvenil. Segundo elas,

A globalização difundiu rapidamente novos estilos de vida e as culturas juvenis vêm adquirindo uma identidade que recusa a institucionalidade, criando práticas de rejeição política ativa e, paradoxalmente, coloca os educadores diante da realidade especial da vida jovem (p.168).

Essa afirmação coaduna com o entendimento de que a realidade da prática pedagógica diária, com todas as suas incertezas, seus imprevistos e diversidade, normalmente não cabe na organização exata de um currículo preestabelecido, sendo necessário que se criem formas de reorganização que venham atender às necessidades tanto do corpo discente como do docente. Portanto, é da necessidade dessa reorganização do currículo formal que nasce o currículo real.

O currículo real, ao contrário do formal, não vem pronto, mas toma forma no dia-a-dia da prática pedagógica, construído numa cotidianidade permeada por alianças, divergências, interesses, posicionamentos, sentimentos e conflitos; está implícito e não se estabelece de antemão, mas se faz e se refaz ao longo de todo o ano, emergindo a cada dia das condições reais do trabalho escolar. É prático, heterogêneo e espontâneo, trazendo em si valores transgressores ligados à religião, à classe, ao gênero e à raça/etnia.

É na perspectiva do currículo real que este estudo se ancora, por considerar que é no seu interior que as reações ao estabelecido acontecem, ainda que veladas pela imposição do currículo formal.

“O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2001, p. 97). Acredito que o que se cala nessas relações perpetua-se pela falta de conhecimento e de criticidade sobre o poder e as ideologias que as permeiam. Portanto, é necessário desconstruir, ouvir, falar sobre, ou seja, revelar o currículo escondido.

Há mais em risco aqui do que dar aos sujeitos dominantes e subordinados o direito de falar ou permitir que sejam ouvidas as narrativas das diferenças excluídas. Há também a questão de se tornar visíveis esses mecanismos históricos, ideológicos e institucionais que têm, ao mesmo tempo, forçado essas exclusões e delas se beneficiado (GIROUX, 1999, p. 204).

Considerando que a criticidade é um dos fatores importantes para que todo sujeito se constitua como parte integrante de sua própria evolução, é a partir dessa criticidade que os indivíduos poderão desvelar as relações de poder que norteiam suas práticas sociais. Tragtenberg (1985), citando Foucault, diz que “[...] a escola é o espaço social onde o poder disciplinar produz saber”. Dessa forma, professoras e professores constituem-se em atores na produção e reprodução desses saberes.

Para entender as redes de poder que permeiam as relações sociais, inclusive as de gênero, e como essas redes se incluem no currículo, este estudo apoiou-se em Michael Apple (1989), Jurjo Torres Santomé (1995, 1998) e Tomaz Tadeu da Silva (1995, 1996, 1999).

A escola, como lugar de produção e transmissão do saber, é também palco do exercício do poder dentro do qual se dá a resistência. Segundo Apple (1989, p.41),

[...] os próprios estudantes possuem um poder calcado em suas próprias formas culturais. Elas agem sob forma contraditória, formas que tanto sustentam o processo reprodutivo quanto o ‘penetram’ parcialmente.

Foucault (1979) defende que o poder não tem apenas a função de oprimir, pois, se assim fosse, ele seria muito fraco. Na verdade, ele se faz forte porque, ao invés de impedir o saber, ele o fabrica. É nessa fabricação do saber que o poder

se faz presente no cotidiano do espaço escolar, institucionalizado por um de seus mais poderosos artefatos, ou seja, o currículo que, por sua vez, tem a função de moldar, além de *prevenir e corrigir nas crianças e adolescentes as deformidades do corpo*.¹²

O termo currículo vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida” (SILVA, 2001, p.15). Essa definição faz sentido ao se observar a corrida das professoras e professores na intenção de cumprir o programa proposto que define, em seu interior, o tipo de pessoa que deverá estar formada ao final dessa corrida, o tipo de indivíduo de uma sociedade e faz isso com todo o poder que lhe é conferido de incluir e excluir.

O currículo desenvolvido nas escolas geralmente obedece a uma escolha de conteúdo apresentado ao professorado e aos alunos e alunas como o único pensável e possível. Munidos dessa escolha feita *a priori*, professores e professoras cumprem o seu conteúdo programático, sem nenhuma interferência do corpo discente sobre o que ensinar e por quê. Segundo Silva (2001, p.16), “[...] selecionar é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo o ideal é uma operação de poder”; mas quem seleciona, ou quem define o quê, para que e para quem ensinar?

A resposta pode estar aqui: como representante da cultura hegemônica no espaço escolar, e pelo qual a ordem é mantida e assegurada, o currículo se expressa e é transmitido na linguagem da cultura dominante, deixando de fora muitas outras culturas, grupos e vozes consideradas minoritárias. É por meio do currículo que a sociedade capitalista garante o domínio dos que possuem sobre os que nada possuem, a não ser a sua força de trabalho. Silva (2001) aqui nos atenta para a similaridade existente entre a organização da economia e a do currículo, idéia já trabalhada por Apple (1979, p.98), em seu livro *Ideologia e Currículo*.

¹² Ver gravuras de N. Andry sobre o tema In: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir* (2000).

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de área de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o “corpus formal do conhecimento escolar” pode se tornar uma forma de controle social e econômico.

As relações sociais, estabelecidas no contexto escolar entre os indivíduos que compõem esse espaço, são de grande relevância na socialização de alunos e alunas. Por terem um caráter socializador, elas tornam-se, também, um canal disseminador da ideologia que, de forma implícita, permeia as atitudes, os gestos e as práticas dos indivíduos, estabelecendo e reafirmando no cotidiano escolar os códigos de classe vigentes na sociedade. Por meio das características estruturais existentes na escola, aprende-se sobre disciplina, obediência, conformismo e submissão. Esse aprendizado não está explícito, mas se faz presente pelo que foi definido por currículo oculto. Sobre este, Silva (1999, p. 78) define:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

É importante salientar que, por aspectos do ambiente escolar, se entende também as resistências, as brechas, os *não-lugares*, as transgressões cometidas por professoras e professores, alunas e alunos; as experiências e vivências que estão fora do controle das educadoras e educadores, e da própria escola, constituindo “maneiras de fazer” que, segundo Certeau (1994, p. 41), *formam a contrapartida*. O currículo oculto está presente nos conhecimentos e interações que acontecem no dia-a-dia escolar, produzindo ele mesmo um outro tipo de saber que, na maioria das vezes, não é visto como tal e não é trazido à luz das discussões, silenciando-se as vozes. Segundo Santomé (1995, p.2001),

[...] o desenvolvimento do currículo oculto nem sempre vai na direção de uma consolidação dos interesses dos grupos sociais dominantes e das estruturas de produção e distribuição vigentes. A análise do currículo latente em cada situação concreta põe em relevo que a vida dos estudantes nas escolas não se caracteriza por uma submissão sem mais aos ditados das normas, tarefas e significados que lhes impõem os seus docentes. Os alunos e alunas costumam resistir e alterar as mensagens a que a instituição os submete.

Dentre *as vozes ausentes na cultura escolar*,¹³ o mundo feminino é uma das culturas que são silenciadas. Embora a mulher tenha conquistado espaços importantes, principalmente no campo da educação, é preciso lembrar que muito ainda há de se construir para superar as discriminações que acontecem dentro da dimensão de gênero. É necessário que se observe como o currículo contribui com a manutenção das relações de poder, opressão e submissão vivenciadas pela mulher ao longo de sua existência. Ele reforça, de forma disfarçada e velada, o poder de um em detrimento ao outro, por meio de seu programa e de sua linguagem que selecionam e destacam como superior a supremacia masculina, branca, hetero e ocidental.

A construção de um currículo voltado para uma pedagogia comprometida com a realidade histórica e social dessas relações seria um passo importante, no sentido de trazer à luz essas minorias invisíveis. Há de se prestar atenção, principalmente, no que não está escrito, nos silêncios que se fazem notar e trazê-los à tona, fazê-los falar. Mas como seria e o que se poderia esperar de um currículo voltado para uma pedagogia comprometida com a realidade histórica e social dessas relações?

Penso que um dos aspectos que deveriam ser contemplados nesse modelo de currículo seria a questão da diferença¹⁴ em oposição à igualdade. Mas a que diferença e igualdade refiro-me aqui? À diferença de fato e à falsa igualdade. Explicando melhor, há na escola, assim como nos demais espaços sociais, a famosa frase: “somos todos iguais”. Penso que nessa frase reside um grande equívoco: somos todos iguais em que sentido? E se somos todos iguais, por que há tantos disparates sociais que beneficiam uns, em detrimento de outros? Onde está essa igualdade?

Na verdade, a única igualdade que deveria existir entre os seres humanos é a igualdade de direitos, inclusive o direito de viver e expressar sua diferença. A

¹³ Expressão usada por Santomé (1995; 1998).

¹⁴ Giroux (1999, p. 199-206) adverte sobre as várias abordagens à diferença e sobre os cuidados que se deve ter ao analisar o conceito.

escola, presa aos dogmas curriculares e ideológicos, ignora as diversas diferenças existentes em seu espaço, quais sejam, as étnicas, de classe, de gênero e de sexualidade; ignora-as em nome de uma falsa igualdade. Penso que um currículo que seja comprometido com a visibilização das diferenças e com a sua discussão crítica, estaria contribuindo com a construção de conhecimentos sobre essas diferenças, possibilitando compreender suas origens, valorizando-as, ao invés de fingir que não existem.

Nesse sentido, Giroux (1999, p. 193), defende os estudos culturais como prática pedagógica, afirmando, entre outras, que

Uma versão mais crítica dos estudos culturais levanta questões sobre as relações entre as margens e o centro do poder, especificamente quando elas são configuradas através e em torno das categorias de raça, classe e gênero.

O estudo que aqui se apresenta foi fundamentado na cotidianidade vivida e observada em um ambiente escolar, sem, no entanto, desconsiderar a visão do espaço familiar e da rua, por entender que esses três diferentes contextos, por mais que se tente compartimentá-los, dialogam todo o tempo. Portanto, é no interior dessa dialogicidade que se entra em contato com os vários aspectos das relações que constituem e são constituídas pelos sujeitos em questão — alunas e alunos —, buscando elementos que permitam analisar como essas jovens e esses jovens, participantes desse cotidiano e desse estudo, reconhecem, percebem, assumem, vivem, resistem e transgridem essas relações penetradas pelo gênero, sendo, ao mesmo tempo, elas e eles produtores e produtos dessas mesmas relações.

No contexto escolar, considero ser o currículo o principal artefato ideológico, por meio do qual a “ordem social” se confirma e o poder se estabelece, disciplinando os indivíduos. As identidades de gênero são produzidas também pelo currículo, à medida que se difunde o saber. Dessa forma, *o indivíduo é uma produção do poder e do saber.*

1.3 O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pode-se considerar este estudo de caráter qualitativo, por se apoiar em dados oriundos de observações acompanhadas de descrição densa, questionário, entrevistas e conversas informais. Durante o período de coleta de dados, houve contato direto e contínuo da pesquisadora com os sujeitos por um período de dois meses.

A população escolhida para o estudo foi composta por indivíduos, meninas e meninos com idade compreendida entre treze e dezoito anos, alunas e alunos da 7ª e 8ª. série, de uma determinada escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória. A escolha da população deve-se ao fato de essas séries serem compostas por sujeitos que se encontram na fase da adolescência e por se considerar ser essa “[...] uma marca crucial no processo de identidade e nas identificações” (CARVAJAL, 2001, p. 110).

Nota-se, nessa faixa etária, que os indivíduos estão mais voltados para questionamentos sobre si e o mundo à sua volta. As meninas começam a se identificar como mulher, no sentido físico, mas qual será a sua percepção sobre essa mulher, social e culturalmente falando? E os meninos começam a se identificar como homem? Que percepções têm de si mesmos e das meninas? Percebem-nas como mulheres? E como percebem, eles, a mulher e as relações sociais com elas?

A seleção da escola obedeceu a critérios preestabelecidos pela pesquisadora, dentre eles, estar localizada em um bairro periférico de classes populares e classes médias de segmentos mais baixos. Segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), “[...] fica evidente que nas instituições públicas é significativamente maior o percentual de alunos com renda familiar mais baixa e, inversamente, nas privadas é maior o percentual de alunos com renda familiar mais alta [...]”.¹⁵ Essa preferência justifica-se por considerar que a interferência da diferença social desses jovens e dessas jovens no universo global

¹⁵ Informativo INEP nº 19, de 16 de novembro de 2003.

é mais explícita, no sentido de que a inclusão desses indivíduos se dá de forma mais inadequada.

Na intenção de detectar as relações que se constituem como tema desta pesquisa, foram feitas observações da população escolhida, de acordo com um roteiro previamente construído (APÊNDICE A), diretamente no seu espaço escolar, no turno matutino e vespertino, quatro vezes por semana, por um período aproximado de dois meses. Utilizei para isso um diário, onde foram anotadas as situações observadas para futuras análises.

Para a concretização dessa etapa, fazia-me presente no local a partir das 7h, com o intuito de acompanhar o andamento da escola desde a chegada de alunos e alunas, professores e professoras, até o final do turno matutino, o mesmo acontecendo com o turno vespertino. A escola foi observada em seus vários espaços, assim como a vivência, as relações e as várias formas de socialização dos sujeitos no interior desses espaços: aulas, festas cívicas, reuniões, festas religiosas, festa do Dia dos Professores, atividades na Semana da Criança, formatura, etc.

Outro mecanismo utilizado foi o questionário com perguntas abertas (APÊNDICE B), do qual emergiram questões que, somadas às advindas das observações feitas, foram articuladas e aprofundadas em uma série de entrevistas parcialmente estruturadas (APÊNDICE C), realizadas com seis diferentes grupos de meninas, meninos e um grupo misto.

A técnica utilizada nessas entrevistas foi a de grupo focal. A escolha justifica-se por ser essa uma estratégia que, por não buscar o consenso, proporciona a manifestação de uma grande diversidade de idéias, assim como uma maior interação da entrevistadora com as entrevistadas e os entrevistados; além de trazer à tona, por meio de suas falas, fatores críticos ligados à problemática que normalmente não apareceriam em questionários ou entrevista individuais.

Sendo o grupo focal uma modalidade específica de grupo, a seleção dos sujeitos participantes se deu seguindo critérios que contribuíssem com uma identificação e cumplicidade que os ajudassem a se expressar como tal.

Os grupos para as entrevistas do grupo focal foram constituídos a partir dos critérios já estabelecidos pelos próprios alunos e alunas, ou seja: ao deixar que os indivíduos, de acordo com seus interesses e afinidades, formassem os grupos que se apresentariam para as entrevistas, foi observado que os participantes buscaram seus pares de modo que os grupos originados tiveram a mesma formação já existente em sala de aula.

Dessa forma, foram trabalhados seis grupos distintos, a saber: dois formados apenas por meninas, dois formados apenas por meninos e dois mistos. Cada grupo foi composto por oito a dez indivíduos. Esse número, além de contribuir com uma melhor dinâmica, permitiu uma melhor interação entre os membros.

A definição do número de reuniões dependeu de como o tema em questão foi conduzido e esgotado. As discussões duraram de uma a duas horas. Nessa fase, fui acompanhada de uma assistente que teve como função registrar as informações (em um gravador e com anotações), além de colaborar com a entrevistadora no que se refere à manutenção da dinâmica do grupo e observação do comportamento dos participantes.

As conversas informais, por considerar a espontaneidade com que as falas fluíram nesses momentos, foi outra forma de estratégia utilizada nesta pesquisa. Essas conversas aconteciam sem hora ou lugar preestabelecidos, em momentos de descontração, tanto da pesquisadora como dos sujeitos.

O tratamento dos dados, resultantes das observações, questionário, entrevistas e conversas informais, deu-se por meio de análise do conteúdo. Essa escolha justifica-se por se entender ser este o conjunto de técnicas que melhor se aplica à análise de discursos com alta diversificação, como os originados das entrevistas com os grupos focais.

Os dados foram examinados buscando extrair as percepções das alunas e alunos tal como elas e eles as expressaram, ou seja, sem censura ou discriminação. As categorias para análise emergiram do próprio contexto e se apresentaram no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO II

OS OLHARES, OS ESCRITOS E AS VOZES

Os olhares são vários e a pesquisa é eterna.

A presente pesquisa valeu-se de três instrumentos para o seu desenvolvimento, a saber: observações, questionário e entrevistas. Tratarei aqui de colocar como esses três momentos se deram e as impressões e dados colhidos em cada um. Ao me valer desses instrumentos, tive a intenção de abordar não apenas o contexto da escola — já que os indivíduos aqui tratados não pertencem somente a ele — mas também o da casa (família) e o da rua, para poder, assim, relacionar o aprendido e vivido nesses três espaços procurando entender as visões e concepções dos sujeitos, levando em consideração não somente as suas referências como aluno e alunas, mas também como sujeitos sociais.

2.1 OS OLHARES

2.1.1 O Espaço Escolar Como *Locus* da Pesquisa

Tendo a pesquisa em questão como principal enfoque as relações de gênero no cotidiano escolar, o seu *locus* não poderia ser outro senão a escola. Para tal, foi escolhida uma escola municipal localizada num bairro periférico de Vitória. Tal escolha deve-se ao fato de a pesquisadora fazer parte dessa Rede de Ensino e ter visto nascer, no dia-a-dia das salas de aula desse sistema, o seu interesse pelo referido objeto de estudo.

A busca pelo cotidiano escolar apresenta-se como necessária por se entender que esse espaço muito contribui com a formação de identidades do que cada um é ou do que será, reformado-as e confirmado-as na prática do dia-a-dia. Entendo também que o cotidiano vivido na escola está carregado do que se vive em casa, no seio da família e ambos presentes na rua. Porém, o espaço da escola é diferente do espaço da casa que, por sua vez, é diferente do espaço da rua.

Embora se diferenciem entre si, esses espaços se completam e se configuram como principais instâncias das práticas sociais dos indivíduos — casa, rua e escola — mantendo entre eles uma relação dialética que vai influenciar diretamente na formação de suas identidades. Esses espaços, como se verá adiante, irão agir de forma diferenciada sobre meninos e meninas, gerando significados diferentes e sendo diferentemente representados, tanto por eles quanto por elas.

2.1.1.1 O Primeiro Contato: o estranhamento e a necessidade de se sentir fazendo parte

Estar na escola agora não somente como aluna ou professora, mas como pesquisadora e ter alunas e alunos, professoras e professores, funcionários e funcionárias como sujeitos expostos a um olhar instigante possibilitou-me experimentar sensações até então desconhecidas. O contato anterior com a diretora, ao estar colocando a minha intenção de desenvolver a pesquisa naquele estabelecimento, foi agradável, mas esse sentimento não se repetiu no primeiro dia do meu contato direto com os demais integrantes da equipe escolar, salvo algumas exceções, quando foi passada uma visão muito negativa em relação à acessibilidade aos professores e professoras. Fui logo advertida de que *os professores não querem que entre na 5ª. série, por ser uma turma muito agitada*. Embora esta não fosse a turma em questão, foi por meio dela que me chegou o primeiro sinal da animosidade que ali encontraria.

A resistência por parte de alguns integrantes do corpo docente foi sentida de imediato. Fosse apenas uma professora que ali se apresentasse, acredito que esta não seria tanta, mas como pesquisadora, já havia algo mais a ser vencido: conquistar a confiança das professoras e professores, que não se opuseram ao meu trabalho, mas também não se mostraram amigáveis.

A aproximação com o corpo discente, num primeiro momento, também foi outro obstáculo vivenciado mais por mim que pelo grupo, acredito. A sensação de deslocamento e o estranhamento experimentado levaram-me a analisar sobre a

razão de tais sentimentos. Concluí que eles eram causados pelo fato de sentir-me diferente e distante. Minha roupa e mesmo o perfume que usava me afastavam daqueles de quem minha intenção era aproximar-me; e os olhos que me olhavam me viam justamente da forma como eu me sentia: a intrusa. Era necessário sentir-me mais próxima e mais igual até mesmo na vestimenta, nas atitudes, na fala. A necessidade de sentir-se igual, acessível, inserida e fazendo parte, apresentou-se como o primeiro desafio a ser vencido. Somente no dia seguinte quando me apresentei como alguém diferente, porém semelhante ao grupo, é que eu mesma me senti aceita e inserida no campo de pesquisa e pronta para dar início ao meu trabalho que na verdade já havia começado pela minha própria mudança.

2.1.1.2 “*Olhando os Lírios do Campo*”

Vista como um dos principais instrumentos de investigação, no que se refere a pesquisas educacionais (LUDKE; ANDRÉ, 1986), por apresentar uma maior possibilidade de contato do pesquisador com o objeto pesquisado, a observação me permitiu acompanhar as ações cotidianas dos sujeitos pesquisados no contexto escolhido, buscando, assim, captar a sua visão de mundo.

A visão aqui exposta é fruto de observação sistemática, que buscou ver a escola como um espaço de diversidade étnico-cultural, construído por sujeitos socioculturais, dispersos em suas funções (alunas e alunos, professores e professoras, funcionários e funcionárias, diretora, pedagoga, coordenadora e comunidade), e as diversas relações estabelecidas entre esses sujeitos — em especial as alunas e os alunos — no cotidiano escolar, dentre as quais, as relações de gênero. Tal observação foi conduzida por um roteiro que se encontra em anexo (APÊNDICE A).

2.1.2 O Espaço Escolar e a sua Construção Social

A escola é um espaço socialmente construído por vários indivíduos que trazem consigo diferentes visões de mundo e toda uma bagagem constituída no espaço

da casa e da rua. Dessa forma, embora se mostre e se situe, arquitetonicamente, como se verá adiante, tão separada desses dois segmentos, a escola, por meio de seus sujeitos, atravessa e é atravessada por esses dois espaços sociais. Ela é vista aqui não como um contexto isolado, mas como parte dessa tríade (casa, rua e escola) formadora de sujeitos tão diferentes entre si.

No que se refere ao seu espaço físico, observou-se uma arquitetura que faz com que a escola se projete visualmente no bairro onde está localizada. Seus muros altos, seus portões de ferro, a altura de sua construção, tudo contribui para que ela seja notada, e ao mesmo tempo, destacada (no sentido mesmo de separada) pela e da comunidade onde se situa.

Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempo (DAYRELL, 1996, p.147).

O edifício escolar é dividido em dois andares. O inferior abriga as duas principais bases funcional-burocráticas da escola: a secretaria e a sala da direção. Estas estão próximas, assim como próximos são os seus desempenhos, sugerindo que tudo o mais que acontece na escola passe antes por essas duas instâncias. No andar superior, as salas de aula e a sala das professoras e dos professores também estão tão próximas como a ligação entre os sujeitos que as ocupam (alunado e professorado).

Eu já havia observado como a sala da direção encontra-se sempre perto da secretaria, mas nunca havia relacionado isso com a burocracia e a falta de humanização que envolve esses dois setores da escola. A direção é burocrática e, sendo assim, está sempre afastada das questões sociais e humanas referentes aos alunos e alunas, professores e professoras. Quem tenta dar conta disso de forma mais efetiva é a coordenadora e a pedagoga, mas sempre sob a égide da burocracia (direção). Observou-se que o que confere à figura da diretora essa áurea de inacessibilidade, pelo menos nessa escola, é a sua aproximação maior com o burocrático e não com o humano dentro da instituição.

As vias de locomoção são amplas, com corredores, escadas e rampas, mas essa última não é usada, limitando toda a ligação entre andar térreo e superior à escada; o que também facilita o “controle” da disciplina pelas coordenadoras, pedagogas, professores e professoras.

Os estímulos visuais são observados em todo o pátio interno, com pinturas e trabalhos dos alunos e alunas baseados na obra de alguns pintores, tais como, Picasso, Miro e Monet. Nota-se a presença do trabalho desenvolvido na aula de Educação Artística. Não existe apelo visual por parte da escola, a não ser os avisos de manter a disciplina; nada que prestigie alunado ou professorado vindo do corpo técnico. Somente o trabalho desenvolvido em sala dá à escola um tom mais pessoal.

Os espaços da escola não pertencem aos alunos e alunas; a escola não lhes pertence, como é falsamente passado. Sustentando essa afirmativa, os seguintes fatos foram observados:

- a) os alunos e as alunas somente têm permissão para transitar pelos corredores no momento de entrada e de saída;
- b) permanecem em sala de aula somente se houver aula;
- c) o pátio interno só lhes é permitido de passagem: na entrada, na descida para o recreio e na saída;
- d) o refeitório só é usado na hora do recreio ou como lugar para realizar alguma atividade dada para alunos que foram colocados para fora de sala, como forma de punição;
- e) o pátio externo e a quadra são os lugares onde eles têm maior liberdade, mas, ainda assim, a permanência lá é limitada e vigiada;
- f) os banheiros externos são sempre alvo de acontecimentos “ilícitos”, envolvendo alunos e alunas, por exemplo, explosão de bombas e invasão do banheiro feminino pelos meninos.

Quando as aulas terminam mais cedo, muitos alunos e alunas manifestam o desejo de ficarem espalhados/as pelo pátio, em rodas de conversa ou

brincadeiras, numa demonstração clara de que gostam do ambiente escolar, quando este não se restringe somente às salas de aula. Essa afirmação encontra apoio em Durand e Souza (2002, p.174):

É nítida e reveladora a preferência dos jovens/alunos por determinados espaços dentro da escola — estar em seu pátio, na cantina, nas quadras de esportes e seus arredores, e não propriamente na sala de aula. Para eles, uma das grandes vantagens da escola é propiciar o encontro com os seus pares, com amigos e com a “galera”. É nela que trocam informações e impressões sobre os acontecimentos do seu cotidiano, mostrando a importância que atribuem a outros espaços onde podem criar relações identitárias, onde podem viver suas diferenças e diversidades, serem mais autônomos e autênticos, trocarem seus medos, anseios e desejos, que apreciam nas relações entre seus pares ou entre eles e os adultos.

Porém, contrariamente a essa preferência, alunas e alunos são literalmente expulsos pelo segurança da escola, pois não lhes é permitido permanecer na escola a não ser quando estão tendo aula ou fazendo alguma atividade escolar. Um fato constata essa observação.

Num determinado dia, um aluno da 7ª série reclama da forma como a coisa é feita: diz que falam com eles (os alunos) como se eles fossem cachorros e recusa-se a sair, caminhando para a biblioteca e dizendo que a escola lhes pertence. Outras crianças correm escada acima, escondem-se no banheiro, tentam burlar a imposição feita, mas encontram pela frente outra figura para mandá-los embora: a pedagoga.

Quando o pátio fica vazio, o portão que divide a ala interna da externa é fechado, batendo de forma forte e barulhenta: faz lembrar os portões de uma prisão. Relacionei a cena com muitas já vistas em filmes com essa temática; talvez pela expulsão dos alunos e o fechamento do portão serem feitos pelo segurança uniformizado da escola. A forma como os alunos e alunas são mandados embora acaba chocando.

A fala do aluno – o único que vi rebelando-se contra a ação do segurança, mas não o único a ser contra ela –, expressa revolta e exemplifica bem o paradoxo existente entre a idéia de que a escola pertence aos alunos e alunas que ali

estudam, e o cotidiano por eles vivido. Na verdade, a escola é um espaço de restrição, limitação e delimitação para todos que nela atuam.

2.1.3 Os Rituais

Considerando que a escola caminha de acordo com uma estrutura dominante que usa de rituais para impor sua conduta autoritária aos sujeitos que a habitam, importa esclarecer que, por rituais, aqui compreendo todas as ações cotidianas, comportamentais, que fazem parte do dia-a-dia escolar e não apenas as cerimônias cívicas ou religiosas, organizadas e celebradas em um determinado dia.

Olhando a escola por dentro, a partir do momento em que seus indivíduos atravessam o portão que a separa do espaço da rua, observa-se que todas as ações praticadas passam a ser parte de processos ritualizados: o comportamento no pátio e na quadra, a formação em linha reta, a reza, a entrada enfileirada, o burburinho da sala de aula, o posicionamento do professor e da professora na hora de ministrar os conteúdos, a hora do recreio, a saída das aulas. Essas ações rotineiras são praticadas de forma ritualizada, visando a manter a ordem e a disciplina preestabelecida.

Os rituais estão diretamente ligados à cultura, de modo que estudá-los significa compreender a cultura do grupo social em questão. Sendo assim, qual é a cultura da escola?

Segundo Giroux, apud McLaren (1991, p. 61),

A cultura da escola é na verdade um campo de batalha onde os significados são definidos, onde o conhecimento é legitimado, e onde os futuros são às vezes criados e destruídos. É um lugar de luta ideológica e cultural favorecido primariamente para beneficiar os ricos, os homens e os brancos.

A cultura da escola, na perspectiva de Giroux, é atravessada pela classe, pelo gênero, pela etnia e pelo poder. Sendo assim, analisar os rituais significa também não ignorar essas categorias.

Relacionando o que foi observado com as leituras de base, concluí que, na escola, existem dois tipos de rituais que interagem e agem ao mesmo tempo, que classifico aqui como rituais de manutenção e rituais de oposição.

2.1.3.1 Os Rituais de Manutenção

Os rituais de manutenção, como o próprio nome já revela, têm por objetivo manter o estado de ordem das coisas, as funções normativas e dominantes da escola. Fazendo parte dessa classificação está todo o sistema que, segundo McLaren (1991), é formado por ações realizadas no microrritual, macrorritual, rituais de revitalização e rituais de intensificação.

As ações consideradas como microrritual, são ações ou lições isoladas que ocorrem no dia-a-dia, na sala de aula; enquanto as do macrorritual são caracterizadas pelo agregado de lições, observadas ao longo de um único dia. Esses são os dois tipos de rituais que conduzem alunos e alunas na sala de aula. Nessas duas caracterizações, os professores e professoras têm papel fundamental: eles funcionam “[...] como cúmplices involuntários na reprodução cultural e social num sem número de contextos” (MCLAREN, 1991, p.302).

Os rituais de revitalização têm como característica ações que objetivam renovar o compromisso dos indivíduos participantes do sistema escolar. Esse tipo de ritual pode ser exemplificado com as reuniões de equipe nas quais a autoridade, no papel do/a diretor/a ou vice-diretor/a, tenta reforçar os compromissos do grupo com a instituição ou com a educação.

Entre algumas reuniões observadas, a partir desse critério, destaco a acontecida no dia 9-12-2002, às 10h: a diretora reuniu-se com as professoras e os professores para formularem o PLANO DE AÇÃO ESCOLAR PARA O ANO 2003.

Ela iniciou a reunião lendo um documento, mas a maioria dos presentes não estava atenta para o que estava sendo lido. A diretora foi chamada e, ao retirar-se, a leitura foi interrompida. Após alguns minutos, o grupo continuou sem ela. Nessa reunião, foram lidos dois textos sem qualquer comentário crítico sobre eles. Alguém sugeriu a mistura dos dois, no sentido de se obter um. Alguns professores e professoras liam jornal, viam revista de perfumes e cosméticos ou trabalhavam em suas pautas, sem nenhuma participação efetiva no que estava sendo discutido. As conversas paralelas tomaram conta da reunião e o tempo se esgotou sem que se tivesse chegado a uma conclusão.

De outra vez, a reunião de toda a equipe objetivou discutir a GESTÃO PEDAGÓGICA E A GESTÃO PARTICIPATIVA da escola. Literalmente, havia dois grupos na reunião: os que participavam e os que não participavam. A diretora reclamou da ausência de um dos grupos e convidou a professora F. a estar colocando suas idéias para serem discutidas, mas ela continuou afastada e usou alguns argumentos para não responder ou participar da elaboração do documento. Protestou quanto à exigência da Secretaria Municipal de Educação (SEME) em querer tudo assim “para ontem”, sem dar tempo suficiente aos professores e professoras de se organizarem. Finalmente, ela abriu sua bolsa, tirando de dentro um caderninho onde trazia anotadas todas as suas sugestões para um melhor andamento dos assuntos escolares e começou a lê-las. A essa altura, a diretora já apresentava uma atitude agressiva em relação à professora que, em suas sugestões, deixou claro o descontentamento do grupo com o corpo técnico e administrativo daquele estabelecimento. Novamente os participantes acabaram levando a reunião para outros assuntos, diferentes do objetivo inicialmente proposto.

Observou-se que as reuniões sempre convergiam para questões que estavam incomodando o grupo docente e que acabavam sendo razão de angústia para os professores e professoras, tais como: o sistema de Nova Oportunidade de Aprendizagem (NOA), a questão das salas ambientes na escola, o acionamento da família e do Conselho Tutelar no caso da baixa frequência dos alunos e alunas que assumem responsabilidades domésticas, substituindo pai e mãe, etc. Por fim,

o assunto se volta para religião: todos falam sobre a sua num clima jocoso e a reunião chega ao fim. Voltarei a comentar sobre esses dois fatos mais adiante.

Os rituais de intensificação, ainda falando dos rituais de manutenção, comportam ações cujos objetivos são trabalhar o emocional de professores e professoras e de alunos e alunas, fortalecendo e unificando o grupo emocionalmente sem, no entanto, a necessidade de enfatizar o valor e os objetivos dos participantes do ritual. Penso que a reza diária e as atividades religiosas, como a realizada no Dia de Ação de Graças, exemplificam esse tipo de ritual, em que toda a escola junta roga por um dia de trabalho feliz e eficaz, como que se espiritualizando para as ações de ensino e aprendizado daquele dia.

Os rituais de manutenção são impostos e estruturados de cima para baixo, numa hierarquia não somente social, mas também política. Esse fator atravessa os portões escolares tanto de fora para dentro, como de dentro para fora, ou seja: as funções normativas da escola são estabelecidas por um órgão externo e político que rege e dita as normas que deverão ser executadas dentro da escola; esta, por sua vez, ao executá-las por meio de seus artefatos — entre eles, o currículo formal — visa a incutir nos indivíduos as normas que o sistema espera que eles executem na sociedade, no sentido de manter a ordem desta. Os rituais de manutenção objetivam garantir a ordem social não somente dentro da escola, mas também, e principalmente, fora dela.

2.1.3.2 Os Rituais de Oposição

Contrariamente aos rituais de manutenção, enquadram-se nessa característica todas as ações de resistência praticadas pelo corpo discente, observadas na escola. Essa resistência pode ser inconsciente-passiva ou intencional-consciente-ativa; esta última com o claro objetivo de subverter ou sabotar as regras e normas autoritárias dominantes estabelecidas por professores e professoras e por todo corpo técnico.

Os rituais de resistência são vistos como desestruturadores da ordem vigente ou *status quo* que acontecem como formas culturais e podem se apresentar de forma sutil ou agressiva.

A resistência dos alunos [e alunas] em muitos casos está enraizada na necessidade de dignificar e afirmar aquelas experiências que constituem suas vidas fora da escola. [...] tal resistência é tanto uma questão de auto confirmação quanto é uma reação à ideologia e práticas opressoras (GIROUX, apud MCLAREN, 1991, p.19).

A já mencionada reza diária, que antecede a entrada para as salas de aula, encontra grande resistência por parte de alguns alunos e alunas da 8ª série. Tal resistência se revela no tempo que levam até que façam o silêncio imposto para a prática desse ritual. Retardam-no o máximo que podem, usando de táticas e astúcias contra um ato preestabelecido que não lhes agrada (CERTAU,1994): ora conversando sobre vários assuntos ou dançando passos típicos dos bailes que freqüentam, ora desorganizando a fila; rindo e brincando todo o tempo: tempo este que é sempre subtraído da primeira aula.

A realização da reza, considerando as diversas religiões praticadas na cultura brasileira, acaba por impor apenas uma delas em detrimento das outras. Observando esse momento, a idéia passada é a de que todos ali são adeptos da mesma religião. Como reagiria a escola, caso alguém exigisse que, da mesma forma que se faz uma oração voltada para determinada religião, se fizesse também uma dirigida para o islamismo, o budismo, o judaísmo, etc.? Qual seria a reação e o procedimento dos que determinaram tal reza, dentro de tal religião? Nesse caso, estaria a escola sendo laica?

A hora do recreio, momento de maior liberdade no pátio e na quadra, é quando os alunos e alunas se “soltam” mais. McLaren denomina esse momento de “estado de esquina de rua”, porque nele os alunos e alunas apresentam comportamentos típicos do espaço da rua.

Observando esse momento na escola, notei uma maior efervescência e uma dinâmica de idas e vindas e toques e esbarrões entre os alunos e alunas, com grande contato físico entre eles. A quadra e o pátio tornam-se o lugar onde se

pode dar vazão às atitudes reprimidas em sala de aula. Os vinte minutos do recreio são vistos como uma concessão para sair do “estado de estudante”, em que se está sob o controle dos rituais do ensino, para o “estado de esquina de rua”, quando se é permitido brincar e se relacionar de forma mais próximas com os/as colegas. É no momento do recreio, no espaço do pátio e da quadra, que as maiores ações de resistência acontecem.

Os rituais de resistência não são praticados na escola apenas pelos alunos e alunas, mas também por professores e professoras. Voltando às duas reuniões anteriormente comentadas, notei que o que acontece ali é uma grande resistência do corpo docente em relação à gestão da diretora atual e ao sistema de ensino em geral. Desestruturadores que são, esses rituais co-existem com os de manutenção, num dinamismo contraditório no qual ambos formam uma unidade de faces opostas, ou seja: os rituais de resistência estão sempre presentes nos de manutenção e vice-versa, de forma sutil ou dramática, mas sempre desestruturando, causando assim uma nova estrutura.

Na busca de uma nova dinâmica dentro da escola, tanto os alunos quanto as alunas protagonizam papéis importantes. Para isso, estão sempre reunidos/as em grupos, e é no interior do dinamismo desses grupos que se observa a diferença entre meninos e meninas no exercício de seus rituais.

2.1.4 Os grupos: denominação, constituição e as relações entre eles e os/as componentes¹⁶

Na escola, visivelmente, cada turma constitui um grupo diferente da outra: a 5ª série é diferente da 6ª, que é diferente da 7ª, que é diferente da 8ª; e, dentro de cada uma, há seus subgrupos.

A 7ª e a 8ª têm uma maior aproximação uma com a outra, mas é na 8ª série, principalmente, que se nota como os grupos existentes marcam as relações entre

¹⁶ Importa esclarecer que estou ciente de que toda classificação é problemática, reducionista e estereotipante; mas, ainda assim, arrisco-me aqui aos seus perigos, pois, ao observar alunos e alunas em seus diferentes grupos, concluí que tanto eles quanto elas se reconhecem dentro desse enquadramento.

meninos e meninas adolescentes na escola. Diante disso, que marcadores ou características fazem os indivíduos na 8ª série se buscarem e se agruparem mais que nas outras?

Um dos fatores que pode contribuir na formulação de uma resposta foi constatado no momento das entrevistas. Ao serem perguntados sobre o tempo que tinham naquela escola, observei que esse tempo variou de quatro a onze anos. Isso significa que a maioria da turma vem estudando junta há pelo menos quatro anos, o que faz com que os laços de amizade e identificação se fortaleçam. Além disso, conviver durante esse tempo propiciou viver, superar, alcançar e enfrentar, juntos, algumas fases da vida.

Outro aspecto considerado foi o fato de a maioria dos alunos e das alunas morarem no mesmo bairro ou, quando muito, em bairros vizinhos. A escola atende especificamente a quatro bairros. Dos indivíduos entrevistados, apenas dois revelaram morar em bairros diferentes dos quatro mencionados pela maioria. Pode-se dizer aqui que a relação dos grupos dentro da escola é fortalecida pela relação que seus/suas participantes têm no e com o bairro; o que, nas palavras de Pais (1993), é denominado de *identidade de habitat*.

A faixa etária dos alunos e alunas da 8ª série também é outro fator que não deve ser ignorado ao observar os grupos. Com idade entre quatorze e dezoito anos, meninos e meninas identificavam-se não apenas na forma de viver socialmente esse período, mas também na forma de encará-lo psicologicamente. Segundo Zimmerman (1997, p.59),

[...] todo e qualquer grupo, quer tenha sido formado espontânea ou artificialmente, quer tenha um ou outro tipo de finalidade, sempre estará sujeito a uma mesma série de fenômenos psicológicos, tanto conscientes como inconscientes, os quais se reproduzem de forma análoga em todos os campos grupais formados, com algumas variantes específicas, é claro.

Posso afirmar que o aspecto da sexualidade também se faz imperar nessa formação mais nítida dos grupos na 8ª série. São jovens adolescentes, moças e

rapazes descobrindo a vaidade e a sensualidade dos corpos, atraindo e sendo atraídos/as entre si.

Observei e detectei nessa série quatro grupos distintos, que chamarei aqui de G-I, G-II, G-III e G-IV. Importa esclarecer que a denominação aqui usada para cada um dos grupos difere daquela que de fato lhe é atribuída pelos componentes dos demais. O “nome” do grupo é sempre dado pelos outros e revela a percepção que estes têm de seus/suas integrantes. De modo que, seguindo a denominação dos alunos e alunas, teríamos:

- a) G-I = CDFs ou O Caldeirão
- b) G-II = Radicais ou Rebeldes
- c) G-III = Patricinhas ou Mocarongas
- d) G-IV= As Irmãs

A quadra de esportes é o lugar onde melhor se evidencia a divisão dos grupos e suas relações conflitantes. Eles interagem ali, como interagem na sala de aula, ou seja, de forma muito bem delimitada. Sendo assim, o grupo G-I é formado pelo “caldeirão” de estudantes que são consideradas/os as/os melhores da turma: sentam-se nas primeiras carteiras, tiram boas notas e têm “bom” comportamento — duas coisas sempre destacadas pelos professores e professoras — e, de acordo com os/as componentes dos outros grupos, recebem uma atenção maior. Na visão dos demais, são os/as chamados/as CDFs da turma. Quando estão na quadra, ocupam sempre um espaço isolado, onde lêem algumas dessas revistas voltadas para as adolescentes. Nota-se nesse grupo uma liderança diluída, ou seja, esta não se concentra em apenas um ou uma componente, variando e sendo difícil para quem observa detectar a liderança por parte de apenas um membro específico.

Contrariamente, o grupo G-II é formado pelos/as considerados/as “bagunceiros/as”, “rebeldes” ou ainda “radicais”. Na sala de aula, posicionam-se sempre nas cadeiras que ficam atrás, não tiram notas elevadas, sentem-se excluídos da atenção dos professores e professoras, mas se fazem notar

participando, agitando, incomodando e denominando, isto é: é o grupo “radical” que nomeia os outros grupos. O G-II se impõe pela postura “agressiva” de suas meninas, que usam dessa característica para estabelecerem uma relação de igualdade e respeito com os meninos que participam do mesmo grupo: jogam futsal, brigam, xingam, discutem, mostrando-se iguais em atitudes, o que, para eles, torna-se razão de união com elas. A fala da menina que se impõe como líder por suas atitudes e assim é reconhecida pelos demais, exemplifica a observação feita. Diz ela:

A única relação maravilhosa que eu tenho com os meninos é o jogo. Gosto de jogar handball, então tenho que ter uma boa relação com os meninos.

O grupo G-III, ou “Patricinhas”, tem como característica a vaidade de suas componentes e a beleza física da que se destaca como líder. Esta aparenta ter uma condição financeira mais elevada e observei que parece conferir um certo “*status*” às/aos demais integrantes do grupo. Tiram boas notas, também se sentam nas primeiras carteiras e demonstram estar sempre cuidando da maquiagem e da aparência. Aqui, segundo Pais (1993, p. 145), “[...] a maquiagem expressa um modelo; e um modelo de classe”. O grupo “Patricinhas” não se mistura com as/os componentes do G-II (Radicais), mas há uma aproximação com as/os componentes do G-I (CDFs).

O G-IV é liderado por duas irmãs. É um grupo quieto e fechado que não se destaca em sala de aula a não ser pela quietude de suas participantes, que têm fama de brigonas e de não levarem desaforo para casa, sendo muito respeitadas por isso. “As irmãs”, como são chamadas, e as meninas do G-II têm entre si uma particularidade que as une: rejeitam o G-I e o G-III.

Os temas desenvolvidos nas conversas variam entre sexo, namoro, família, estudos e futebol. As meninas concentram suas conversas na família e nos estudos. Lêem Carícia (G-I) e sonham com o namorado ideal, embora uma das líderes diga que acha que não vai se casar nunca, pois não se vê “servindo” a um

homem. Esta tem como leitura predileta os livros de mistério de uma famosa escritora inglesa.

Esses grupos observados, em especial na 8ª série A, são formados, em sua grande maioria, por meninas: elas constituem a base e têm a liderança de todos os grupos, porém os meninos participam, de acordo com o seus interesses, e maneira de ser, de cada um desses grupos. O que se observa é que essa participação gira em torno das meninas; eles agem como coadjuvantes delas. No entanto, no elenco do G-II, grupo formado pelos/as considerados/as “rebeldes” e/ou “bagunceiros/as”, esse fator não acontece da mesma maneira: os meninos não têm uma participação satélite, mas efetiva na formação do grupo junto com as meninas, porém, ainda assim, como nos outros, a liderança fica por conta de uma delas. Mas, se as meninas são educadas para serem submissas, passivas, caladas e silenciosas, como afirmam Mann (1994) e Belotti (1975), como explicar a força e a liderança que elas exercem dentro dos grupos acima mencionados?

Observando os grupos, notei que a liderança é conferida espontaneamente, de acordo com a posição ou aceitação do indivíduo por pelo menos um dos seguintes segmentos, ou seja, o/a líder tem que ser reconhecido/a como tal por um dos ou por todos os segmentos abaixo:

- por professores e professoras;
- pelas outras turmas;
- e pelos/as colegas em sala de aula.

Exemplificando, as líderes do G-I, ou CDFs e do G-III, ou Patricinhas, assim o são por terem notas boas, por freqüentarem um curso preparatório para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e por representarem, para seus professores e professoras, a figura do/a aluno/a ideal. Diante das outras turmas, além desse demarcador social, existe o fato de serem da 8ª. série, o que, por si só, já confere uma posição diferenciada dentro da escola. Na sala de aula, são invejadas pelas/os outras/os, justamente por tirarem notas boas e terem dos professores e professoras uma maior atenção. As líderes

das Patricinhas, além de se assemelharem às CDFs, no que se refere à notas e comportamento perante à escola e seus professores, também fazem uso de uma supervalorização do corpo, no sentido estético.

Por outro lado, as meninas dos Radicais e as Irmãs conquistaram essa posição justamente por serem o oposto das CDFs e das Patricinhas. A líder dos Radicais, por exemplo, revelou que, apesar de não ter notas ruins, não é bem quista pelos professores e professoras porque incomoda e briga pelo que quer, questionando e vendo tudo com desconfiança. Sua postura, assim como sua aparência, fere os padrões tidos como “aceitos”, de modo que sua liderança se impõe, nas palavras de Zimmerman (1997, p.61), “[...] pelo impacto estético ou, pelo contrário, pela antiestética”: usa longos cabelos coloridos, no estilo *hastafari*, o que a faz ser percebida por toda a escola, além de impor ao seu físico quase sempre uma posição de agressividade, sempre pronta a se defender, o que contrasta com a “criancice” presente na voz e na forma de falar.

Posso dizer que a liderança conferida a determinadas pessoas se dá tanto pela adequação aos padrões estabelecidos, quanto pela transgressão dessas normas. Nos grupos mencionados, essas características de adequação e de transgressão são mais fortemente observadas nas meninas, assim como mais claramente vividas por elas. Dessa forma, elas lideram por se adequarem ou por transgredirem, e os grupos são formados obedecendo às tendências “espontâneas” ou identificações que cada um/a dos/as demais aparentar em relação às líderes.

Zimmerman (1997, p. 63), listando alguns pontos relevantes na formação dos grupos, cita:

A tendência a se agruparem também se deve ao fato de que: sentem-se menos expostos às críticas diretas; discriminam-se dos adultos; confiam mais nos valores dos seus pares; diluem os sentimentos de vergonha, medo, culpa e inferioridade quando convivem com outros iguais a eles; reasseguram a auto-estima através da imagem que os outros lhe conferem.

Vindo ao encontro da fala de Zimerman, temos o diálogo abaixo, entre as meninas do grupo CDFs:

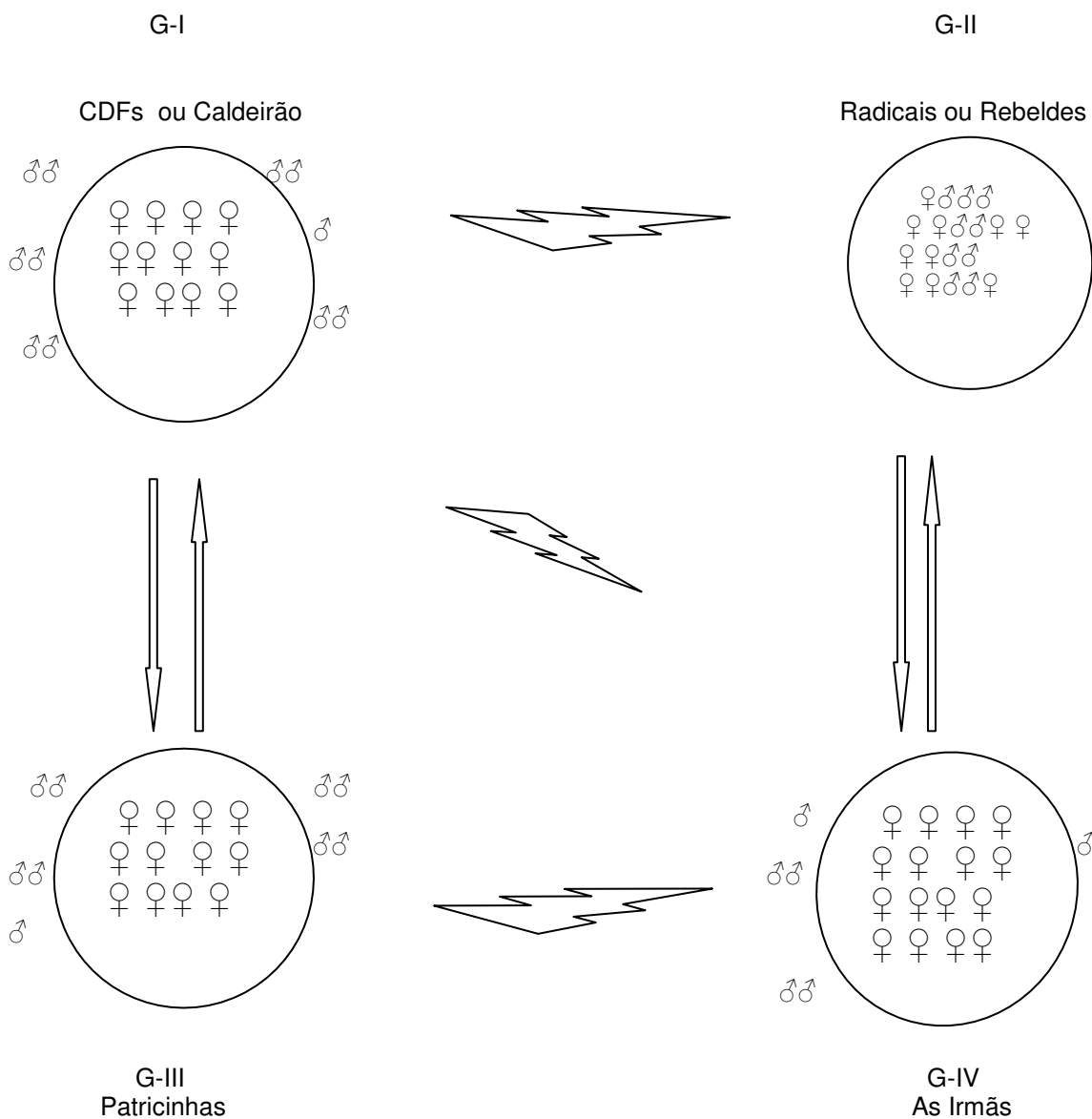
- _ [...] Grupo influencia muito na maneira de você ser também...
- _ Acho que tem muitas coisas que você faz em grupo que sozinha você nunca faria, entendeu?
- _ Não... Com certeza... Grupo também te ajuda muito... O grupo, eu acho que também te dá força... Se for um grupo bom, um grupo que você se dá bem, acho que o grupo te dá força, ele te ajuda também.

Confluindo a falas, observa-se que as meninas fortalecem-se enquanto vistas como grupo; grupo este que traz em sua marca as diferentes características acima citadas. Dessa forma, posso afirmar que o grupo passa a ser uma estratégia usada pelas meninas no sentido de se impor, de resistir e fazer frente nas relações não somente com os meninos, mas também com os professores e professoras.

A interação entre esses grupos raramente se dá de forma harmoniosa, notando-se até uma certa rivalidade entre um e outro. O confronto maior se verifica entre o grupo das/os “CDFs” (G-I) e o dos/as “radicais” (G-II). As amizades são fortalecidas entre os/as componentes do mesmo grupo, mas estremecidas entre os elementos de grupos diferentes, conforme atestam as falas seguintes.

- _ Como diz, é um monte de panelinha, um monte de grupinho... Então você convive mais com o seu grupo.
- _ É... São grupinhos...Então eu me relaciono com ela que é do meu grupo, mas aí, o outro grupo se relaciona com o outro grupo... E o meu grupo não dá certo com o outro grupo... Então, tipo assim, há uma certa rivalidade de grupos (Diálogo entre as componentes do G-I e G-II).

De todos, o G-I é o grupo mais isolado, embora o G-III tenha com ele uma boa aproximação. Segundo Pais (1993, p. 93), “[...] as imagens que os grupos de jovens formam de si mesmos e dos outros parecem orientar as relações que se estabelecem entre esses grupos”. Sendo assim, o esquema a seguir contribui para a visualização da constituição dos referidos grupos e as relações entre eles.



♂♂ = meninos

♀♀ = meninas

↑↓ = relacionam-se

⚡ = antagonizam-se

Figura 1- Os Grupos e Suas Relações

De acordo com esse esquema, observa-se que os grupos que se relacionam guardam algumas características entre si, assim como os que se antagonizam. Chamarei aqui de características convergentes as que aproximam e de divergentes as que afastam. Sendo assim, que características entre os grupos favorecem a aproximação e/ou o afastamento?

Para responder a essa pergunta, baseei-me nas características das componentes, levando em consideração que são as meninas que lideram e formam o núcleo de cada grupo. Dessa forma, observa-se que o G-I, ou CDFs, assim como o G-III, ou Patricinhas, relacionam-se por terem como característica convergente o padrão feminino de suas componentes. Em contrapartida, antagonizam-se com o G-II, ou Radicais e com o G-IV, ou As Irmãs, que têm características do padrão masculino e, por isso mesmo, convergem entre si.

Quanto aos meninos, por sua vez, observei que não constituem grupos isolados e sim integrantes, de forma coadjuvante ou efetiva. Os meninos acompanham essa relação de convergência e divergência, embora os momentos do confronto tenham sido observados com mais frequência entre as meninas.

Os grupos existentes no contexto escolar, tanto os formados pelo corpo docente como pelo discente, seguem estritamente os rituais que fazem parte do cotidiano da escola, ou seja, eles se inserem no cotidiano ritualizado e institucionalizado da escola e são responsáveis pela sua manutenção e/ou desconstrução. Assim, cabe afirmar que os grupos I e III inserem-se nos rituais de manutenção, pelo fato de seus componentes e suas líderes adequarem-se aos padrões desejados, ou seja, as meninas são femininas e tanto elas como os meninos tiram boas notas e são comportados, preenchendo os requisitos do/a aluno/a ideal. Por outro lado, os grupos II e IV inserem-se nos rituais de oposição por transgredirem a ordem estabelecida.

Diante disso, nota-se que meninas e meninos têm comportamentos diferenciados em relação a esses rituais, mas tais comportamentos serão regidos pelas características do grupo.

2.1.5 O Espaço da Sala de Aula

A ocupação no espaço da sala de aula obedece a mapeamentos definidos pelos professores e pelas professoras. Têm por finalidade inibir a ação dos/as chamados/as “bagunceiros/as” e ter sobre eles e elas um maior controle.

O tempo de aula, principalmente na primeira, é bastante subtraído, devido à formação dos alunos e alunas e à espera de silêncio para a oração diária. Na quinta-feira, dia de se cantar o Hino Nacional, esse tempo fica ainda mais reduzido. As aulas, que oficialmente são de cinqüenta minutos, na prática acontecem em trinta ou quarenta, podendo-se dizer que o alunado, tanto quanto o professorado, conduz esse tempo usando estratégias próprias de cada um.

Aqui também, no espaço da sala de aula, é possível observar as dimensões do currículo oculto, assim como outros tipos de rituais, tais como o ritual da condução do tempo, da condução do ensino e dos conteúdos; todos eles sempre co-existindo com o ritual da resistência: alunos e alunas, em seus respectivos grupos, e professores e professoras desencadeiam uma relação de competitividade e de conflitos.

A cultura de sala de aula não se manifesta como uma unidade pura ou desencarnada, uma entidade homogênea, mas é, ao invés disso, descontínua, turva e provocadora de competição e conflitos. (...) a sala de aula é uma arena simbólica onde estudantes e professores lutam a respeito das interpretações de metáforas, ícones e estruturas de significados, e onde os símbolos têm força tanto centrípeta quanto centrífuga (MCLAREN, 1991, p. 35).

A prática pedagógica se limita ao uso dos livros, quadro e giz. A apresentação de filmes acontece muito quando o/a professor/a falta e então é deixada como atividade, sob a responsabilidade da pedagoga, para preencher o tempo da aula. A diversidade em sala de aula não é comentada, ou analisada, ou até mesmo, talvez, percebida. Ensina-se da mesma forma, como se todos/as aprendessem do mesmo modo também. Os meninos, pelo que foi percebido, são tratados com maior despojamento na sala de aula, enquanto as meninas, com uma maior exigência em relação a notas e comportamentos. Nota-se que, também no

interior da escola, a questão da permissividade juvenil segue os moldes da família: esta é bem maior para os meninos e bem mais limitada para as meninas.

2.1.6 A Relação Escola e Família na Visão das Alunas e dos Alunos

Para as meninas, a escola, além de aparecer como sua segunda casa, aparece também como o lugar da construção, a base para o futuro, onde se começa a ter a primeira responsabilidade sobre si mesma. Afirmam ter uma boa relação com a escola e declaram ser nela o reflexo do que são na família, revelando a proximidade que vêm da família com o ambiente de ensino, como se pode notar na fala de uma aluna, abaixo destacada:

Na escola, sou o reflexo das minhas atitudes no contexto familiar. Mas não sei se aqui é a hora certa de questionar para mim e para eles (professores), acho que eles não gostam de serem questionados, mas, se não concordo com algo, questiono mesmo. Como em casa, na escola sou uma boa aluna, ou me esforço bastante.

Ao serem perguntadas sobre a relação escola-família, suas respostas giraram em torno da palavra REGRA.

Regras é comum em todos os lugares, entendeu?
Regras... Regras... E regras...

Regra, segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1977), define-se como:

- aquilo que regula, dirige, rege ou governa;
- fórmula que indica ou prescreve o modo correto de falar, raciocinar, agir, etc. num dado caso;
- o que está determinado pela razão, pela lei ou pelo costume;
- estatutos de certas ordens religiosas;
- método, ordem.

De acordo com as alunas, as regras punem mais as meninas e são típicas em todos os lugares na sociedade. As regras estão no mundo (na rua), na escola e

em casa. A partir dessa conclusão, discorreram sobre as regras que lhes são impostas dentro de casa, na família, pelos pais e irmãos.

Nota-se que a questão da regra para as meninas está ligada diretamente à figura do pai, como nos revela a fala da declarante abaixo:

Na minha casa... Eu não tenho regras na minha casa. É só eu, minha mãe e meu irmão, então... Eu não tenho regras. Eu faço o que eu quero, entre aspas, né? Porque não tenho pai... Se eu quiser ficar pelada, ando pela casa pelada... Minha mãe tá lá, meu irmão tá na rua... Pronto...

Evidencia-se na fala da declarante que, segundo suas convicções, onde não há a figura masculina, não há regras. Foge ao seu entendimento que as regras sociais regem inclusive o pai e que a falta dele não elimina a existência das regras, ainda que ela não o perceba.

Na fala da menina referente à relação entre escola e família, esta se sobrepõe àquela, evidenciando-se mais e, de uma certa forma, refletindo o tênue limite que as meninas colocam entre uma instância e outra.

Diferentemente, os meninos têm da escola uma visão mais de formação: a escola, além de ser o lugar que educa, também é o caminho e a preparação para um futuro melhor no sentido financeiro, como fica evidenciado nas falas abaixo:

Sou um aluno aplicado, respeito os meus colegas, mesmo aqueles que não me convêm, cumpro as tarefas, tiro boas notas e sei que a escola é o melhor caminho para quem quer um futuro.

[...] estou na escola para ter capacidade de conseguir um emprego digno...

Eu sou um aluno que não gosta muito de fazer as atividades, fasso [sic] um pouco de bagunça quando não gosto da aula. Eu sou apenas um aluno que tenta conseguir o diploma.

Essa visão que os meninos têm da escola encontra aporte nas palavras de Charlot (2002), referindo-se aos meninos de classe popular na França, quando pesquisou sobre a relação destes com o estudo. Segundo esse autor, a resposta mais freqüente entre os meninos estava relacionada com o trabalho.

[...] aproximadamente 75% a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um bom emprego. É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que para se ter um bom emprego se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal (p. 27).

Para os jovens/adolescentes, sujeitos dessa pesquisa, o aspecto pragmático dessa relação é reforçado pelos professores e professoras. Para eles, a contribuição dos educadores e educadoras em sua formação, está muito voltada para o mercado de trabalho, levando a concluir que a escola, obedecendo aos dogmas sociais, preocupa-se mais com a preparação do menino para o espaço público da rua; enquanto na educação da menina ainda se nota a preocupação com o aspecto comportamental.

A cobrança é uma das relações mais significantes que os meninos vêem entre escola e família. Para eles, o interesse dos pais sobre a vida escolar dos filhos e filhas contribui para o bom andamento deles/delas na escola, mas isso deveria ser algo espontâneo. Segundo os meninos, a família exige mais do menino no que diz respeito à nota e este é muito mais cobrado na questão referente à não ficar em recuperação.

Para ter uma vida normal, para alguém que nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem sucedido na escola e as famílias sabem disso. [...] eles dão grande importância à escola porque sabem que não tem outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida (CHARLOT, 2002, p. 27).

Há também uma relação de troca, recompensa, ou seja: boa nota tem tudo; nota ruim perde tudo, de acordo com a fala abaixo.

Minha tia até... Minha tia... Ela fala: 'Tirou nota boa?'. Aí cê fala que tirou... Aí você fala que não tirou, cê perde ponto... Ela não bate, ela não fala nada... Ela só briga e você perde tudo com ela... Eu já perdi muita coisa... No meu aniversário, eu perdi o quê? Um churrasco...

Os meninos, diferentemente das meninas, definem claramente três espaços de aprendizado: a escola, a casa e a rua. O aprendizado em casa é visto como a base principal para todos.

Você aprende na escola, aprende em casa e aprende na rua. Tem pessoas que... Tem pessoas que preferem o modo mais difícil, que é na rua. A gente tem que aprender na rua, tudo bem... Só que a gente tem que aprender o máximo em casa... Aí tem que ver a experiência da rua também... Mas a gente tem que aprender no máximo em casa... não aprender tudo na rua... Entendeu? Se a gente aprender mais em casa, se a gente aprender, por exemplo, em casa e depois na rua, vai ser ainda mais fácil... .

Para os meninos integrantes do grupo G-II, tido como “Os Rebeldes”, escola é simplesmente escola. Não vêem nenhuma relação com a família. Condenam as atitudes que a escola toma em frente à rebeldia dos alunos, dizendo que muitas vezes elas só fazem incentivá-la ainda mais.

Tem vez que o aluno faz coisa errada, eles já dão suspensão. Aí o aluno fica mais rebelde ainda... Entendeu? [...] Aí fica com raiva da escola... Fica com raiva do colega... Fica com raiva da coordenadora... Entendeu... Mais ainda...

Nota-se que a definição espacial de aprendizado que o menino revela, não está manifestada na menina. Ao longo das observações e nos dados gerados, observei que a palavra liberdade, ou seja, a falta dela no espaço da rua e da casa é muito marcante para elas. Isso irá se refletir no terceiro espaço, a escola, de duas formas diferentes: de forma a ter a escola como a válvula de escape para essa liberdade comedida e vigiada, ou ter a escola como “a primeira responsabilidade de si mesma”.

Observa-se que a escola e a família mantêm entre si uma relação recíproca de cobrança sobre esses indivíduos, quase conflituosa. A escola, nas pessoas dos professores e das professoras e do seu corpo técnico, cobra uma participação maior dos pais, mães ou responsáveis; enquanto estes esperam que a escola assuma e dê conta de funções que nem sempre ela está preparada para arcar. Por isso, é comum se ver a família na escola apenas por motivos relacionados com indisciplina de alunos ou alunas, seus filhos e filhas.

O contato com a escola [...] só se dá no apagar do incêndio... Tá entendendo? Quando tá dramático, que aí se exige a presença do pai, e se o pai não vier o filho não vai entrar... E ainda tem pai, que ainda assim, tenta se eximir da responsabilidade... Tem pai que mandou o número do celular pra gente: ‘Qualquer problema me contate pelo celular’ (PROFESSORA).

A escola desconhece os jovens e as jovens adolescentes em suas várias identidades, considerando que são apenas alunos e alunas, seres em formação, ou seja: seres que ainda estão por vir (CAMACHO, 2003). Junto com a família, ela até tenta formar uma parceria em prol desses indivíduos, mas acaba por desconsiderar o sujeito social construído pelos diversos espaços que, na verdade, alunas e alunos já são, independente da idade ou fase de vida que estejam vivenciando. Para a escola, assim como para as outras esferas sociais, o jovem e a jovem adolescente transitam entre a ambigüidade de “[...] ser transformado em um espelho de um sonho e ideal e, paradoxalmente, também transformado em algo a ser temido e controlado, adaptado e modelado” (MAGRO, 2002, p.67). É visando a essa transformação e a esse controle do sujeito aluno e aluna que a escola e a família se relacionam numa cobrança constante de cumprimentos de papéis.

Um dos raros momentos em que a família comparece à escola sem o intuito dessa cobrança — em termos, pois se não há a cobrança de um lado, há a prestação de contas do outro — é na solenidade de formatura. A formatura é o momento da prestação de contas da escola à família, ou seja, é quando ela entrega o indivíduo formado, até onde lhe cabe — aqui, especificamente, até o nível fundamental — aos outros espaços. Por essa ocasião, foi interessante observar como casa, rua e escola interagiram.

A festa de formatura da 8^a-A realizou-se no auditório da própria escola e fui convidada pelos formandos e formandas a comparecer. De fato, assim teria agido, mesmo que não o fosse, pois creio que seria uma oportunidade de mostrar aos sujeitos da pesquisa que, como pesquisadora, eu também compartilhava daquele momento tão importante para eles e elas.

Cheguei à escola às 19h30min. Tudo ornamentado, alguns alunos e alunas ainda lá ajudando na decoração. Logo todos foram para casa a fim de se prepararem para a cerimônia. Pela primeira vez, vi o grande portão de ferro da entrada principal da escola aberto em toda a sua extensão, ainda que por alguns minutos, possibilitando que se avistasse, do pátio, a rua. Muitos estudantes moram ali

mesmo, logo do outro lado da escola, e atravessavam a rua para irem se arrumar. O frenético movimento do entra-e-sai através do portão aberto em toda a sua extensão dava a idéia de que casa, rua e escola naquele momento interagiam de fato.

Os formandos começaram a chegar: moças e rapazes, de certa forma, tão diferentes da sala de aula. Penso em como o uniforme tenta igualar as personalidades, homogeneizar o que por natureza é heterogêneo. Acredito que isso deve dificultar muito para o professor e professora em sala de aula. A tendência, ao olhar uma turma vestida da mesma forma, com a mesma cor, é imaginar que ali todos os indivíduos são iguais: a igualdade fixada pela disciplina (FOUCAULT, 1987). Os diferentes estilos e personalidades são quase encobertos pela roupa que uniformiza. Ainda assim, algumas pessoas conseguem se fazer notar, revelar. Impossível esquecer o estilo de T. ou de J. ou de JJ, que teimavam em não se deixar invisibilizar entre tantos “iguais”. O uniforme é a primeira maneira de tentar eliminar as diferenças; diferença tão rica, eu pude confirmar, ao vê-los/as chegar, cada um/a no seu estilo e ao seu jeito, marcando tanta presença.

A banda se faz presente; a mesma onde T. toca, mas hoje ela é uma das formandas. Os familiares tomam seus lugares no auditório e parecem muito orgulhosos de seus filhos e filhas. Junto-me a eles e tomo uma cadeira na platéia.

Os/as formandos/as entram e são aplaudidos. Tomam seus lugares no palco e a professora de Ciências é a mestre-de-cerimônias. A banda executa o Hino Nacional que é cantado por todas as pessoas presentes no auditório. A cerimônia começa: a fala da diretora, da madrinha (Ciências), do padrinho (Geografia) e do orador da turma. Começa a cerimônia de entrega dos diplomas e cada professora é chamada a subir ao palco para entregar o diploma a um aluno ou aluna. Fiquei surpresa ao ouvir chamar o meu nome, como “uma pesquisadora da UFES que conviveu e compartilhou conosco aqui nos últimos meses do ano letivo”. Fiquei emocionada com as palavras e me dirigi ao palco e entreguei o diploma a F., abraçando-o e dizendo-lhe que desejava que aquele momento fosse apenas um

dos muitos momentos de realização que ele teria em sua vida futura. E, realmente, desejava e acreditava naquilo.

T. e J. distribuem flores para os professores e professoras e todo o corpo técnico. Recebo a minha das mãos de T. e, no meu abraço desejo a ela toda felicidade. Ela faz uma homenagem à mãe e nessa hora vejo que ela nada tem da T., líder das “radicais” em sala de aula ou na quadra, jogando bola e brigando, dando ordens com e para os meninos. Ali, naquele momento, é como se ela tivesse se libertado da sua armadura de proteção e deixou-se ser apenas uma adolescente vivendo um momento especial e sonhando com tantos outros futuros. Que eles aconteçam para ela e para todos/as os/as seus colegas.

Essa parte da cerimônia termina, mas, antes, muitas fotos com as professoras, professores e familiares. Sinto-me fazendo parte, tão diferentemente do primeiro dia, como se todos/as fossem meus alunos e alunas. Participo da festa como se tivesse contribuído para aquele momento também. Espero que sim.

A segunda parte da festa acontece no pátio interno, onde cada um dos alunos e alunas teve direito a uma mesa que ocuparam com seus familiares. Começa a música; os garçons servem os salgadinhos e as bebidas. Eles e elas estão felizes. Fico um pouco. Observo a convivência deles/as com os seus ali naquele momento. Por fim, despeço-me de algumas professoras que estão mais perto, despeço-me dos alunos e alunas e deixo a festa, deixando-os/as vivendo a alegria do momento que é deles/as.

Na rua, encontro com as gêmeas, integrantes do grupo “as irmãs”. Elas me chamam e perguntam como está a festa lá. Estão tão diferentes das alunas fechadas que são em sala de aula: têm o sorriso aberto, estão relaxadas e despojadas, num verdadeiro “estado da rua”. Paro com elas e pergunto por que não participaram da festa. Elas dizem que não puderam: era R\$ 30,00 para cada uma e, no caso delas, seria R\$ 60,00. Impossível! A festa de formatura, da qual todos e todas deveriam participar, acaba por ser também um delimitador de classe: somente quem pôde pagar pela festa participou dela. Converso um pouco

com elas, pergunto se moram ali por perto e elas mostram-me a casa onde residem. Convidam-me a aparecer. Agradeço o convite e despeço-me delas. “Tão simpaticamente diferentes das ‘Irmãs’ da sala de aula, líderes do grupo IV”, pensei.

Ao longo do caminho, encontro outros alunos, alguns rapazes reunidos em um grupinho, conversando entre si. Paro, converso e eles me dizem que posso ir pelo bairro sem problemas. Mostram-se responsáveis. Agradeço a atenção e o cuidado.

Vou caminhando pela rua pensando naqueles alunos e alunas. Penso em quão diferente se comportam fora do espaço da sala de aula e da escola. Penso principalmente nas diferentes faces que uma pessoa constitui nos diferentes espaços que ocupa.

Concluo que o tempo que convivi com eles/as foi muito pouco. Quando uma aproximação e confiança maior se fizeram, já era hora de terminar e prosseguir: tanto para mim, quanto para eles/as. “Talvez, não; na verdade tudo terminou no momento exato em que deveria realmente terminar”, disse-me alguém. “Porque, daquele momento em diante, a condição de pesquisadora começava a se perder para dar lugar à da amiga”.

Ao refletir sobre o último evento registrado no campo de pesquisa, acabo por indagar sobre a minha postura de pesquisadora. Na verdade, para mim, foi também um grande aprendizado no sentido de tentar manter o olhar livre de maiores interferências; não sei se consegui, levando em conta alguns aspectos:

- o ambiente escolar, sendo eu, ainda que ali apenas como pesquisadora, também uma professora;
- a própria história de vida, de sujeitos e pesquisadora, que trazem entre si semelhanças impossíveis de não constatar;
- a empatia criada: os indivíduos/sujeitos passaram a ver na pesquisadora alguém que se importava com eles.

O fato de possibilitar o refletir e o falar sobre si mesmo, sobre seus conflitos e inquietações, tanto para o corpo discente, como para o docente, constituiu-se num momento de valorização dessas falas e, conseqüentemente, dos sujeitos que falavam.

Obrigado, porque eu estava precisando de umas perguntas dessas (ALUNO, 15 anos).

Adorei! (PROFESSORA)

Terapia grupal! (PEDAGOGA)

Concluo a minha reflexão argumentando que todo/a e qualquer pesquisador/a é um indivíduo que traz consigo a bagagem de toda uma história de vida da qual ele não pode se livrar. Sendo assim, ninguém é apenas pesquisador, pesquisadora ou sujeitos: todos/as são também seres humanos constituintes e constituídos.

2.2 OS ESCRITOS: MENINOS E MENINAS SE REVELANDO NO TEXTO

O questionário foi um instrumento usado na intenção de obter aspectos que seriam mais tarde enfocados na entrevista. As perguntas buscaram evidenciar a visão que os sujeitos em questão têm de si próprios e do seu relacionamento em casa, com os membros da família, na escola, com os/as colegas e na rua. Ele foi aplicado primeiramente aos alunos e alunas da 7ª série, na intenção de testar-lhe a eficiência.

Nessa primeira fase, que foi denominada plano piloto, alguns participantes, tanto menina quanto meninos, mas em sua grande maioria as meninas, mostraram-se resistentes, meio sem saber o que e como começar a responder, dando a impressão de sentirem dificuldade em se traduzir e se revelar diante das perguntas feitas. Parar e pensar sobre si mesmo/a, num primeiro momento, pareceu ser algo difícil para os jovens e as jovens adolescentes. Passando alguns minutos, porém, uniram-se em interesse no desempenho da tarefa proposta, com exceção de um aluno que não se mostrou disposto a participar, permanecendo todo o tempo de cabeça baixa. Ao ser incentivado a participar, desculpou-se

dizendo que não estava bem. No final, quando as folhas foram recolhidas, ele entregou as perguntas em branco, mas, no canto da folha, havia um desenho de um pássaro preso na gaiola, o que por si só já se constitui numa resposta.

Nessa fase da pesquisa as adolescentes usaram maior riqueza de detalhes ao se definirem. Os rapazes se mostraram mais rápidos em suas respostas, usando adjetivos curtos, mas que expressaram de forma clara o seu lugar nos diferentes espaços abordados. Observei a diferença de uso desses adjetivos por parte dos meninos e das meninas, o que nos possibilitou trabalhar na elaboração de novas questões.

Num segundo momento, após algumas modificações, o questionário foi aplicado aos alunos e alunas da 8ª série, dos turnos matutino e vespertino da referida escola.

Os/As participantes dessa fase mostraram-se abertos à experiência, sem oferecer nenhum tipo de resistência ao que foi solicitado: boa e total aceitação, com participação de todos os indivíduos que se encontravam presentes nesse dia. Os sujeitos demonstraram maior amadurecimento em suas respostas, revelando opiniões mais concisas sobre as questões abordadas. Vale ressaltar que esse foi um momento em que alunos e alunas sentiram-se bem, com a oportunidade de estarem pensando e escrevendo suas impressões sobre si e sobre a realidade em que viviam. Participou dessa fase um total de 65 estudantes, sendo 26 meninas e 39 meninos.

2.3 AS VOZES: QUANDO ALUNOS E ALUNAS FALAM

A entrevista foi o terceiro instrumento do qual me utilizei no desenvolvimento da presente pesquisa. Constituiu-se em um fator de grande importância na obtenção dos dados. Isso não significa que os instrumentos anteriores não tenham tido o seu valor, mas, tendo como apoio um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE C), a entrevista teve o objetivo de aprofundar e esclarecer questões surgidas principalmente quando da aplicação do questionário. É importante também que

se esclareça que a observação foi o instrumento presente em todas as fases desse estudo.

A técnica utilizada nas entrevistas foi o grupo focal. Foram realizados seis encontros com seis grupos diferentes, sendo dois compostos por meninas, dois por meninos e dois por meninas e meninos. Cada grupo teve de oito a dez participantes. Todos/as que aceitaram participar dessa fase participaram antes do questionário; mas nem todos/as que participaram do questionário quiseram ou aceitaram participar dessa fase. A formação dos grupos, apesar de ter tido a orientação da pesquisadora, obedeceu à livre escolha e organização dos/as integrantes.

Durante os encontros, houve uma grande interação entre os/as jovens formadores/as dos grupos e a pesquisadora (mediadora). Esse fator criou uma dinâmica que veio possibilitar uma grande fluidez das percepções, atitudes e comportamentos, do ponto de vista dos sujeitos em questão, nas diferentes esferas sociais focalizadas nas perguntas. A forma como as questões emergem nesse tipo de encontro — livre de consenso e com uma grande diversidade de idéias — vem a ser uma das vantagens dessa técnica.

Nos grupos formados por alunas, alunos e no misto, os indivíduos mostraram-se acessíveis e com muito boa vontade em participar, com um/a ou outro/a aluno/a mais reservado/a, mas sendo sempre solicitado/a pela mediadora do grupo, que procurava, assim, garantir a participação equilibrada de todos/as os/as integrantes. Ainda assim, foi notória a participação mais efetiva das adolescentes participantes em relação aos meninos, assim como a maior facilidade com que se colocaram diante das questões apresentadas.

A duração dos encontros variou das 1h30min à 1h50min. O fato de terem sido realizados no horário escolar, obedecendo ao horário do turno, tornou-se um elemento limitador desse tempo.

Também foi realizada uma entrevista com um grupo de professoras e professores (APÊNDICE D). Essa entrevista aconteceu devido à necessidade que se apresentou de se ter conhecimento do ponto de vista, das opiniões e conceitos desse contingente referente a alguns aspectos enfocados nos grupos do corpo docente. Os dados surgidos da entrevista com as professoras e professores viriam mais tarde ajudar na compreensão e sustentação de algumas questões geradas pelos alunos e alunas.

Os encontros foram gravados num total de nove fitas cassetes, que resultaram em 156 páginas de transcrição: muitas horas de trabalho para um resultado que, ainda, nessa fase, encontrava-se bastante intrincado, mas que, de certo, seria a fonte de onde emergiram as respostas às nossas perguntas.

CAPÍTULO III

VISÕES E CONCEPÇÕES DAS ALUNAS E DOS ALUNOS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Mas poderei dizer-vos que elas ousam?
Ou vão, por injunções muito mais
sérias, ilustrar pecados que jamais
repousam?

(Ana Cristina César)

3.1 QUEBRANDO O SILÊNCIO

Neste capítulo serão tratados os dados obtidos nas entrevistas feitas com os diferentes grupos, tendo como base a observação e o questionário aplicado anteriormente.

Participaram das entrevistas 49 estudantes da 8ª série dos turnos matutino e vespertino; meninas e meninos com idade entre 14 e 18 anos, que se dispuseram a participar. Esse número foi dividido em seis grupos, a saber: dois de meninas, dois de meninos e dois mistos.

As perguntas, mais uma vez, giraram em torno das relações dos/as respondentes no contexto familiar, na rua e na escola. Não estou aqui colocando, em números, as respostas obtidas, mas sim considerando a força e insistência com que determinadas palavras, idéias e nuances aparecem no bojo das declarações e como estas vêm contribuir com as concepções dos sujeitos em questão. As declarações que vierem a constar aqui zelarão pelo anonimato do/a declarante, de modo que serão omitidos os nomes ou estes serão fictícios.

Nessa fase, participaram também com suas respostas e opiniões um grupo formado por cinco professoras e um professor, docentes dos alunos e das alunas participantes dos grupos mencionados acima. Conhecer a opinião dessas professoras, assim como do professor, fez-se necessário no sentido de estar reconhecendo de que forma a sua visão e concepção de vida vêm influenciar a visão e concepção dos/as estudantes.

É importante ressaltar, no grupo dos docentes que aceitaram participar da entrevista, a presença única do professor que também era o único no turno matutino. Como representante do sexo masculino no turno da manhã, ele sempre se mostrou seguro, rígido e era tido, por seus alunos e alunas, como autoritário. No entanto no grupo, junto com mais cinco professoras, ele se mostrou muito diferente do que era em sala de aula. Tímido e retraído na maior parte do tempo, colocou-se muito rapidamente em relação às perguntas feitas; enquanto suas colegas sentiram-se muito à vontade durante toda a entrevista.

Analisando o comportamento tão adverso nas duas situações, o que se pode notar é que, no universo do corpo docente ou na sala de aula, o professor sentia-se “protegido” pela invisibilidade de questões e fatores sociais que, no grupo focal, ganharam visibilidade nas perguntas e nas respostas de suas colegas: o poder exercido no exercício da docência, no momento da entrevista, deu lugar à timidez e à retração.

3.1.1 As Relações de Gênero na Família

A família foi e ainda é, em grande medida, o espaço do cotidiano, o tempo mais típico na história das mulheres, símbolo dos ritmos do nascimento e da morte, do amor e do sofrimento. Um tempo lento, quase igual a si mesmo, feito pela repetição de dias e de gestos, um tempo de muitos silêncios e poucas palavras. É nesse tempo, repetitivo e quase natural, que as mulheres começam a redefinir os sinais do seu oposto, da mudança, da ação feminina portadora de sentido. E descobrem, assim, traços da identidade feminina que podem silenciosamente se tornar palavras, enquanto o cotidiano se revela não mais manipulação e opressão, mas espaço de sentido (MELUCCI, 2001, p. 106).

Historicamente, o conceito família origina-se de *famulus* — escravos domésticos. “A expressão foi criada pelos romanos para designar um novo organismo social cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles” (ENGELS, 2002, p. 61).

Do seu conceito histórico à definição gramática atual, pode-se considerar, segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1977), família (sf) como:

- pessoas aparentadas que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos;
- pessoas do mesmo sangue;
- ascendência;
- genét. Conjunto de gêneros afins.

O modelo de família que emergiu da fala e concepção dos atores deste trabalho enquadra-se na primeira definição gramatical acima apresentada, embora, na prática, a instituição familiar venha sofrendo grandes transformações e se adequando a novos arranjos, revelando um perfil diferente do tradicional.

A saber, de acordo com o IBGE, o censo de 2000 revela que metade dos lares não apresenta mais o modelo clássico de família constituída pelo pai, pela mãe e pelos filhos nascidos do mesmo casamento (Época, dez. 2003). Hoje já são reconhecidas outras constituições, tais como: a família formada por casais sem filhos, a unipessoal, a constituída por mulheres com filhos/as e sem cônjuge — cerca de 23% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres —, ou ainda a família constituída simplesmente da luta pelo direito de se estar junto, no caso dos/as homossexuais. Mas, apesar dessas mudanças, o modelo nuclear ainda é maioria e a família ainda guarda do seu sentido histórico duas grandes características, ou seja: é patriarcal e monogâmica.¹⁷ E, ainda que se atente para o fato de que muitas famílias atualmente têm as mulheres à sua frente, deve-se levar em conta que elas estão inseridas num sistema que atua não somente sobre a família, mas, de forma muito mais ampla, sobre a sociedade em questão, que é o regime patriarcal.

Entendemos também que a monogamia hoje perdeu o sentido histórico que possuía ao ser instituída juntamente com o domínio do homem, no intuito de se preservar os bens de fortuna e a transmissão por herança (ENGELS, 2002), mantendo hoje, como característica própria daquela, apenas o fato de se destinar

¹⁷ Para os outros vários tipos de família que antecederam a família monogâmica, ver ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

somente à mulher. Portanto, é nessa família patriarcal e monogâmica, no sentido etimológico da palavra, influenciada por fatores econômicos advindos do capitalismo que irei me situar.

Em uma das reuniões citadas, uma das professoras ao falar da situação dos alunos e alunas da escola observada, afirma que “[...] muitos alunos vêm de famílias predominantemente mantidas por mulheres, no caso, a mãe”. No decorrer da sua fala, ela usa o termo “desestruturada” para qualificar a família que não tem o homem como “chefe” da casa.

Observa-se, pela fala exposta, que a idéia que a escola abraça de família é aquela que em sua hierarquia traz como líder o pai, seguido da mãe e depois os filhos e filhas: a chamada família nuclear. Quando essa ordem não se dá, principalmente por separação do casal, e a mulher assume o papel de “chefe” da casa, considera-se, então, uma desestruturação.

Na época atual, diante das novas e diferentes formas de família que se fizeram existir, o que deveria ser considerado é que há uma estrutura sim, mas que esta apenas difere daquela dominante, preestabelecida e padronizada socialmente.

De acordo com as respostas das meninas, elas pertencem ao seio de uma família constituída de pai, mãe, irmãos e irmãs, onde a palavra do pai é sempre a última. Definem família como união, fortalecimento dos laços, independentemente dos problemas existentes. Segundo a concordância entre suas falas, valorizam as tradições, ainda que as considerem um tanto quanto perdidas, como manifestou uma aluna:

Eu acho legal quando as pessoas chegam em casa... Igual bênção... A gente não pede bênção lá em casa... Agora, tipo assim, eu acho legal aquela família que faz... Vai sair... Qualquer um vai sair: 'Bênção, pai! Bênção, mãe!'. Dá beijinho... Entendeu? Chega e fala 'eu te amo!'. Porque lá em casa não é assim... Eles falam assim... Meu pai falou 'Eu te amo!' pra mim... Tipo assim, ele falava sempre quando estava bêbado, assim.... Aí agora ele falou assim... No meu aniversário, né... No meu aniversário, chorando assim, mas... Não deu pra acreditar... Mas às vezes assim, sei lá... Eu queria que fosse aquela família que... Sei lá...

Percebe-se, na fala da menina, que manter as tradições é como manter a família. Ser criada para o lar reforça em seu imaginário a importância do amor familiar, redefinindo, assim, o seu papel feminino e suas atividades no âmbito doméstico.

Em casa, o membro da família com quem elas mantêm um melhor relacionamento é a mãe e a irmã, tendo aparecido também a figura da tia e da avó, em alguns casos. Para as adolescentes declarantes, a figura feminina nos papéis acima citados se apresenta como a mais amiga e a mais igual para elas. Por outro lado, as figuras do pai e do irmão aparecem como sendo as pessoas com quem elas mais desenvolvem algum tipo de conflito.

Poder-se-ia dizer que as mulheres guardam entre si algum tipo de relação solidária desenvolvida há muito nas esferas privadas do lar, durante as confecções das colchas de retalhos, contando casos. A menina traz em si a história das mulheres da família.

Já o menino, por sua vez, segue o caminho do pai rumo ao público. Segundo a própria fala de um declarante, “[...] ele se vê uma autoridade como o pai [...]”; e ao assumir-se como o pai, ele assume também que “[...] o nome do Pai é Lei e proibição [...]” (CHULAM, 1995), principalmente para a menina. Daí ela ter com esses dois membros da família — o pai e o irmão — uma relação antagônica: ambos representam a autoridade, a repressão e a proibição.

Contestação e respeito são duas palavras que aparecem quando se perguntou sobre o termo “boa filha”. Declaram que viver entre a contestação e o respeito devido ao pai e à mãe é um grande desafio que requer diálogo sempre. A boa filha, segundo uma declarante,

É aquela que contesta... Que sabe contestar, mas sabe contestar na hora certa e sabe quando ela deve respeitar... Quer dizer, a gente deve respeitar sempre, mas saber conversar, saber manter o diálogo.

Mas ser “boa filha” para elas compreende, acima de tudo, ser boa filha para a mãe, ser obediente e compreensiva com a mãe.

A gente tem que ser obediente também, mas também de um lado, tem que ser compreensiva, né...? Porque se a gente não compreender o que ela fala... Ela fala assim: 'Não vai a tal lugar porque pode acontecer alguma coisa'; ela fala, se a gente for e acontecer, ela vai se sentir culpada... Então, eu acho melhor a gente obedecer e também ter paciência com ela...

Quanto às suas atividades, já desde o período escolar a menina desempenha a chamada “dupla jornada” que, mais tarde, virá se confirmar no seio da família que vier a formar. A fala de uma delas em relação aos afazeres domésticos confirma esse aspecto:

Também estudo de manhã e de tarde, né... Aí, de manhã, quando minha mãe vai trabalhar fora, aí eu tenho que chegar igual a uma maluca em casa pra vê se dá tempo... Eu não gosto de sair de casa, eu estudando de manhã e à tarde, eu não gosto de chegar em casa... e quando eu voltava mais tarde, ainda, e ter tudo desarrumado ainda, porque quando a minha mãe chegar ela vai ter que arrumar ou vai ter que ficar do jeito que tá... E eu não gosto de arrumar... Eu falo mesmo, eu não gosto... Mas eu não gosto de ficar bagunçado... Então chego, arrumo, faço o que eu posso... Saio correndo... Chego correndo... Mas, de um modo geral... Eu tenho que fazer, mas eu não gosto.

A fala de uma professora também contempla o aspecto dos afazeres domésticos que a menina, antes mesmo de se tornar adulta, já tem sob sua responsabilidade.

Eu vi alunas, é... envolvidas no trabalho doméstico como compromisso, como obrigação indiscutível e isso, para os meninos, é quase como uma colaboração com a família. Eu já tive uma aluna da 5ª série com um rendimento escolar muito fraquinho e, quando nós tentamos colocá-la num grupo à tarde, ela não podia, porque tinha que limpar a casa, cuidar da casa...ela tinha uma série de compromissos, então ela não podia realmente participar das aulas de apoio. Mas o irmão podia... o irmão mais novo que ela podia... Se os dois estavam na 5ª série, os dois precisavam de apoio, ela mais, porque era mais velha...E teve mais... Essa menina eu propus que ela ficasse mais cedo... Ficasse um pouquinho além do horário... Ela também não podia.

A cobrança em relação aos afazeres domésticos é mais por parte da mãe e, nesse caso, o querer e o poder, para a menina, estão sempre em desacordo: *eu não gosto* (eu não quero), *mas eu tenho que fazer* (não posso deixar de fazer).

Aqui a questão da permissividade independe da idade; ela acontece de acordo com o sexo. Segundo Pais (1993), dependendo da classe social, a menina é educada para ser uma boa dona-de-casa, se for das classes populares; ou para

contrair um bom casamento, caso seja das classes sociais mais altas. Em ambos os casos, a educação da menina está voltada para o privado, para cuidar de seu marido e filhos. Antes, porém, ela já cuida do pai e do(s) irmão(s). A aluna a quem a professora se referiu já tem essa responsabilidade.

As meninas participam mais das relações conflitantes em família e normalmente as desenvolvem mais com a figura masculina do pai ou com o irmão e quase nunca com a mãe. A razão principal do conflito para elas está sempre ligada à falta de liberdade, ao desejo de vivê-la e às estratégias das quais lançam mão para consegui-la.

Os meninos, da mesma forma que as meninas, vêem na mãe o membro da família com o qual eles mantêm um melhor relacionamento, mas, no caso deles, o pai aparece de uma forma mais destacada que para as meninas. Nota-se que surgem aqui dois tipos de relação: uma com a mãe, mais voltada para a afetividade; e a outra com o pai, mais baseada no espelho do comando, da autoridade, da chefia e do poder. A relação com a mãe é de cuidado afetivo, cuidando e preparando o menino para a vida.

Segundo Hartmann (1981) a família também é o lugar onde a dominação e a submissão é aprendida; crianças obedientes tornam-se trabalhadores obedientes. Nesse sentido, a mãe torna-se uma aliada do sistema capitalista, pois é responsável pelo aprendizado de meninas e meninos em seus respectivos papéis.

Obediência e respeito são as palavras mais usadas pelos meninos no que se refere a ser um “bom filho”. Os meninos parecem se enquadrar mais nesses termos; até mesmo para aprenderem a exigí-lo mais tarde. Não se nota, por parte destes, uma transgressão efetiva a essas duas regras. A transgressão, de alguma forma, é dada às meninas que respeitam, mas também contestam.

Para Safiotti (1995), a transgressão é própria das mulheres, pelo simples fato de que as leis são criadas e vivem não para quem as faz, mas para quem as desafia. Ou seja, as leis são feitas pelos homens, objetivando atender a uma sociedade

comandada por eles, de forma que, quando têm a capacidade de ultrapassar os limites dos padrões estabelecidos em relação à sua masculinidade, eles não só reafirmam o poder que têm nessa sociedade, como também o seu caráter conservador. Diferentemente para a mulher, transpor limites significa violar leis, transgredir regras, e essa transgressão será sempre subversiva por contestar a ordem social.

Nota-se uma participação significativa dos meninos nos afazeres domésticos, pelo fato de a mãe trabalhar fora e exigir isso deles. Mas, diferentemente das meninas, o menino é *recompensado* por isso, como se confirma nas falas dos declarantes abaixo.

_ [...] a gente fazendo isso depois a gente ganha recompensa...
[risos].

_ É... Tem a recompensa... [risos]... A gente sair.

A recompensa para o menino evidencia a supervalorização dada ao fato de ele participar dos afazeres domésticos. Enquanto a participação da menina é vista como uma obrigação (não gosto, mas tenho que fazer), a do menino é vista como um ato que merece uma recompensa que quase sempre é uma maior liberdade para sair. Essa tendência a supervalorizar a participação do menino, nas tarefas definidas como sendo da menina, é também observada na escola, como expõe uma das professoras.

Muitas alunas deixaram de vir pra treinar e cumprir isso ou aquilo de obrigação com a escola porque sabe qual era a obrigação primeira? Arrumar casa, limpar, fazer isso, fazer aquilo... Entendeu? A obrigação da mulher... Ali do lar... Os meninos nunca fizeram isso... E elas deixam de cumprir a tarefa delas numa escola porque têm que cumprir em casa... A tarefinha delas. [...] E o professor, ele acaba deixando transparecer que também acha natural. Porque, por exemplo, ninguém achava incomum ou absurdo que as meninas da 5ª série ou da 6ª tivessem que cuidar de casa, cuidar de irmãos, limpar casa... Porque é evidente, a menina, imagina... Não fala-se assim, mas a nossa atitude de aceitação. Porque nós vimos o P, que é um menino, que assume o compromisso de cuidar de casa, esquentar comida, pegar o bebê da creche, quase todos os professores ficaram: 'Oh, coitadinho do P.! Ele tem que fazer isso, isso e isso!'. E eu não vi, em nenhum momento, nenhum professor dizer: 'Coitadinha de fulana, ou de fulana, ou de fulana!!!'. Eles têm a mesma idade, estão na mesma série e têm dificuldades de conteúdo... Ele era o coitadinho que tinha que assumir esse papel de casa... E as meninas, elas têm mesmo que ajudar...

O que ficou confirmado, pela fala da professora, é que as necessidades do menino sobrepõem-se às da menina; e o menino, quando desempenha as tarefas que “comumente” deveriam ser desempenhadas pela menina, é vitimizado pelos professores e professoras, que, com essa conduta, corroboram o que já está socialmente colocado; ou seja: “os afazeres domésticos é coisa de mulher”; independente da sua idade.

Pude observar a diferença de tom presente nas declarações das jovens e dos jovens adolescentes. Enquanto as falas dos meninos são imbuídas de elevada alta-estima, as das meninas conotam o inverso: baixa-estima e um acentuado peso social, com indicação de atritos no seio da família. Presente também, nos escritos dos meninos, o paradoxo vivenciado pela juventude: o de se ver como “[...] um temido problema social e ao mesmo tempo espelho de futuro ideal”.

3.1.2 As Relações de Gênero na Sociedade

Segundo Durozoi e Roussel (1993, p. 440), “[...] sociedade é o conjunto de seres humanos cujas relações são organizadas por instituições e eventualmente garantidas por sanções (explícitas ou difusas) que fazem cada membro sentir o peso do coletivo”. Sendo assim, família e escola são duas instituições, microestruturas formando e, ao mesmo tempo, sendo formadas por uma macroestrutura social. As relações entre essas três esferas são fluidas e complementares, ou seja: a sociedade contém a escola e a família, assim como estas representam e fazem parte daquela. Apesar dos muros e das cercas que separam esses espaços, e de serem referidos sempre como esferas distintas que são, elas contêm uma à outra e a linha demarcadora que as separam é quase imperceptível devido à força ideológica que as permeiam. Dessa forma, compreende-se que a sociedade a que me refiro contém e está contida, reflete e está refletida tanto na família, como na escola.

Para as adolescentes jovens desta pesquisa, a falta de liberdade, relacionada quase sempre com a vida sexual, é vista como uma de suas principais desvantagens na sociedade. Constatam que, socialmente, a responsabilidade do

sexo é atribuída somente a elas e colocam que o fato de amadurecerem mais rápido que os meninos, na verdade, é uma vantagem que acaba agindo como desvantagem, por incutir nelas uma responsabilidade precoce e sempre cobrada pelos pais e mães.

A questão da liberdade aparece de forma bastante visível no que se refere à desvantagem para a menina e vantagem para o menino, como será visto a seguir. A maioridade para a menina aparece, ao mesmo tempo, como a conquista ou a possibilidade de conquista da tão desejada liberdade. Na concepção dela, isso se dará por meio do casamento, com a saída de casa; porque ter dezoito anos, mas ainda continuar na casa dos pais significa uma liberdade limitada, conforme a declarante.

Complicado, né...? Quer fazer várias coisas e não pode fazer por causa dos pais... Aí por isso muitas meninas arrumam namorado cedo, vão morar com o namorado... Pra ter mais liberdade. Eu acho que depois que você completa dezoito anos, os pais falam assim que você é de maior de idade; então eles pegam e... Alguns não ligam mais, né, mas se você continuar dentro da casa deles, eles pegam e ficam falando: 'Ah, você tá na minha responsabilidade ainda... Completou 18 anos, não sei o quê...' Aí muitas pessoas pegam e arrumam namorado, casa, pra...

Percebe-se, na fala da declarante, que o sair de casa para ela está relacionado com o desejo de liberdade. Porém, revela-se falsa tal aquisição, pois, em nenhum momento, ela deixa claro que a liberdade será fruto do seu trabalho ou do seu esforço de independência. Muito pelo contrário, ela espera que essa liberdade chegue pelas mãos de um homem: o namorado. Como já foi citado, o que acontece nesse caso é apenas uma nova domesticidade, ou seja, ela passará da guarda do pai à do namorado. Para o menino, essa liberdade já vem sendo posta desde cedo e vai crescendo com o avançar da idade: os dezoito anos seriam apenas mais um *status*.

Ao lado da falta de liberdade, aparece também como desvantagem a obrigação dos serviços domésticos além de outra ligada ao aspecto biológico, que é a menstruação.

As meninas revelam ser alvos de uma atenção maior por parte de pais e mães, mas o “ser mais protegidas”, que é apontado como uma vantagem no contexto de vida dessas meninas, pode acarretar grandes desvantagens se essa proteção não existir. Sendo assim, esse aspecto deixa de ser uma vantagem e passa a ser uma obrigatoriedade, ou seja, os pais e mães têm a obrigação de proteger suas filhas para que elas não sejam molestadas. Assim dizem:

__ Uma vantagem é que a gente é sempre mais protegida...

__ E isso é bom?

__ É claro, né? Eu, heim! Porque muitas pessoas que não são protegidas... crianças, que não são protegidas aqui, são estupradas, vendem o corpo.

Por outro lado, por se saberem mais protegidas, usam isso como uma tática, uma estratégia de sedução, para conseguir o que querem.

Às vezes eu pergunto, eu quero uma coisa... Aí ele [referindo-se ao irmão] vai me dá, porque sou menina, né...?

A exploração da “fragilidade” da mulher é outro artifício usado por elas, na intenção de driblar e burlar a obrigação das tarefas domésticas, como fica evidenciado na seqüência de declarações das alunas.

Também assim, uma desvantagem de ser menina, é você não poder... É... Tudo é sempre o machismo junto... ‘Lava louça, Fulano...!’ ‘Não, não quero, não, manda ela que é mulher!’ [...] ‘Não, mas é serviço de mulher... manda ela... manda ela!’.

_ Lá em casa também é assim, né... Aí eu falo: ‘Ah, mãe, não quero lavar vasilha, não!’. Se não lava, aí diz assim: ‘É, lava... lava a vasilha, lava o banheiro, arruma a casa, porque isso é coisa de mulher... não é de menino, não’. Pra mim é exatamente igual: sujar a roupa e você lava. Eu... Eu, não! Só porque sou mulher? Eu não dou liberdade... Ontem mesmo, quando cheguei em casa daqui, eu fui fazer comida e deixar pra mim sozinha... Eu vou dar aos meninos?

_ Isso é um preconceito.

_ É um preconceito.

_ A gente tem como driblar isso aí, né? Porque, quando os meninos falam isso, a gente tem que pensar também na...

_ Olha aqui... Lá em casa pra driblar isso, só chorando e fingindo que tô doente... [risos].

As meninas não vêem a questão da inteligência entre meninos e meninas como uma questão de gênero, mas sim de esforço de ambas as partes: ser mais inteligente depende de quem estuda mais. Acham-se mais esforçadas, enquanto eles são mais racionais; daí atribuírem o êxito maior deles em certas matérias, por exemplo, a matemática. O acúmulo de responsabilidades, segundo elas, influencia o seu “mau desempenho” nessa matéria. Declaram que tanto meninas quanto meninos têm a capacidade de serem inteligentes: são apenas de sexo diferente; mas, segundo elas, as oportunidades de estudo não são iguais.

A entrada tardia da mulher no campo educacional e o teor das disciplinas dirigidas a elas mostram a distinção que sempre existiu entre o processo de educação destinado ao menino e à menina. Até os meados do século XIX, a educação escolarizada das jovens não foi uma preocupação para a sociedade patriarcal brasileira. E, quando aconteceu, deu-se de forma bastante diferenciada.

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (LOURO, 2001, p. 444).

A matemática é citada por elas ao responderem sobre a inteligência; relacionam uma com a outra e atribuem o desempenho que têm nessa disciplina às responsabilidades designadas diferentemente aos sexos. Não acredito que, ao responderem a essa questão, fazendo tal relação, as alunas respondentes tivessem conhecimento de que essa diferença de atribuições também tenha sido marcante ao não se inserir no currículo destinado às meninas, lá no século XIX, a geometria e a matemática.

Na época, a opinião de alguns intelectuais positivistas foi decisiva no que se refere à educação dirigida às mulheres.

Embora aceitassem a educação feminina, recomendavam que ela não ultrapassasse os limites da formação de dona-de-casa e mães de família [...]. Aceitavam, e mesmo recomendavam, a educação feminina, para que as mulheres pudessem ser boas mães (MANOEL, 1996, p. 31).

Pela ocasião, não somente as diferentes atribuições foram ressaltadas, como também a questão da inteligência; pois, por julgarem ser esta menor nas mulheres, ficou decidido que elas não deveriam receber instrução em matemática e em outras disciplinas científicas. A menina era educada, considerando as palavras de Belotti (1975), para aquilo que ela viria a dar, ou seja: afeto, gratidão, companheirismo e boa ajuda no trabalho doméstico.

Diante das falas atuais e dos fatos ocorridos em meados do século XIX — considerando o tempo decorrido entre as falas e os fatos — uma pergunta se faz imperar: com que força e por meio do que, essa idéia é propagada, de modo a ser proferida ainda hoje por meninas que talvez não tenham conhecimento de como essa idéia foi formada, mas que, independente disso, já a trazem infundida em si? A resposta pode estar na herança da ideologia positivista que por anos formou professores e professoras e que, ainda hoje, se faz tão presente em nossas escolas.

As adolescentes, embora declarem viver numa sociedade machista e preconceituosa, gostam de ser meninas, apesar dos inconvenientes citados.

Até que eu gosto de ser menina... Eu gosto! Mas só tem alguns inconvenientes... Alguns inconvenientes, né? É bom ser menina, mas...

Os inconvenientes, mencionados na fala acima, relacionam-se com o fato de menstruarem, de serem abusadas sexualmente de vez em quando, com o ato de dar à luz e com a falta de liberdade, conforme dizem:

Eu gosto de ser menina, sim, mas meninas sofrem mais... Eu acho legal ter um filho...Eu acho legal... Mas na hora do parto... Ela falou que não tem medo... Eu tenho!

_ Eu queria ser menino por causa da liberdade...

O gostar de ser menina está limitado pelo medo da maternidade e pelo desejo de liberdade. Os inconvenientes também se devem às críticas sofridas na sociedade. Mas, por outro lado, falam de uma facilidade maior em estar conseguindo seus intentos e atribuem isso a um poder de conquista proveniente da sensualidade que possuem.

Eu acho que a mulher tem um poder de sensualidade bem mais que o homem, sabe? O poder de conquistar...

Com base nas discussões, observei que as meninas tendem a ridicularizar o choro do menino ou do homem. Concordam que eles devem chorar, pois são humanos, mas, ao mesmo tempo, ridicularizam o choro deles: o homem que chora, o namorado que chora, é tido como “um idiota” na percepção delas. E, ainda, segundo elas, o homem chora, mas ele mesmo vê isso como uma fraqueza, vergonha e diminuição.

_ Igual... Eu antes... Eu tinha um namorado que ele era o maior idiota... Eu chegava pra ele... Tudo o que eu falava pra ele, ele aceitava. Aí tinha vez que eu chegava pra ele e falava pra ele assim... Só pra ver o que ele ia falar: ‘É, não vai dá, não... a gente vai ter que terminar... que não sei o quê...’. Aí, ele foi, o olho dele enchia de água assim... Ele começava saindo lágrimas... Então me dava uma vontade de rir... Ele falava assim: ‘Mas o quê que há?’. ‘É, não sei...’. E começava a chorar, cara... (risos). Toda vez eu fazia isso... Só que eu nunca terminava com ele... Toda vez... E ele toda vez chorava, meu namorado...

_ Idiota!

É importante destacar que os jovens nessa idade já internalizam as idéias machistas de que homem não deve chorar. A expressão de sentimento é considerada fraqueza e fragilidade, que são próprios das meninas.

Quanto às mudanças ocorridas referentes ao papel social da mulher, demonstram ter visão dessa mudança, mas acreditam que isso gera uma crescente irresponsabilidade do homem. Relacionam também a mudança com a falta de feminilidade e indelicadeza da mulher, como revelam no diálogo abaixo.

_ Ah, sim... A mulher tem crescido muito... Hoje em dia... A mulher evoluiu muito... Muito mesmo... No trabalho... É... ser independente e tudo... Tem mulheres que tomam conta da casa e o marido fica em casa fazendo o serviço do lar... Hoje em dia os papéis estão trocados.

_ E o homem está mais irresponsável, cada dia mais... A mulher tomou o lugar do homem...

_ A mulher deixou de ser feminina também...

_ A mulher deixou de ser delicada...

A idéia de incompatibilidade entre independência e feminilidade ou delicadeza já era vista como perigosa na década de 50, quando a mulher passou a ter uma maior participação no mercado de trabalho. A independência, por associar-se ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, ao mundo da rua, pertencente até então quase que totalmente ao homem, cria a imagem preconceituosa de que a mulher se masculiniza e que *toma o lugar do homem*.

Outro perigo alegado era o da perda da *feminilidade* e dos *privilégios do sexo feminino* — *respeito, proteção e sustento* garantidos pelos homens — praticamente fatal a partir do momento em que a mulher entra no mundo competitivo das ocupações antes destinadas aos homens. As revistas femininas da época fizeram eco a essas preocupações, aconselharam e apelaram para que as mulheres que exerciam atividades fora do lar não descuidassem da aparência ou da reputação pessoal e soubessem manter-se femininas (BASSANEZI, 2001, p. 624).

Elas consideram que as relações entre homens e mulheres mudaram porque as pessoas mudam; estão mudando a cada dia. Essas mudanças são positivas para as mulheres, no que se refere a ter mais responsabilidades e com isso merecer uma maior confiança de pais e mães e das pessoas em geral. Mas, *ter responsabilidade o tempo todo* não soa de forma prazerosa para elas.

Acreditam que o direito de voto conquistado pelas mulheres é um dos fatores que contribuíram para as mudanças ocorridas nessas relações entre homens e mulheres na sociedade e, aliado a isso, o próprio desejo de mudança da mulher, pois atribuem que tal desejo encontra-se dentro de cada uma, que há um motivo e que é necessário descobri-lo, porém essa descoberta só se dá diante da necessidade de fazê-la. A fala de uma das alunas confirma:

A gente mesmo contribui para a nossa mudança... A gente é que tem que perceber que se a gente cresce ou não... As nossas responsabilidades, se a gente gosta ou não... Isso do nosso desenvolvimento, isso é de nós mesmos... Nós é que temos responsabilidades. Se a gente quer crescer, se a gente continua boba, isso é coisa da gente... E há um motivo... Depende de cada pessoa.

Para as meninas, pelo que pude perceber diante de suas falas, ver a mudança cria o desejo, o sentimento de mudar. Ser livre significa, para muitas, morar sozinha. Pensam no futuro, mas não sabem com clareza **o que** querem fazer, mas trazem dentro delas a certeza de que **querem** fazer algo diferente do que foi

a vida das mulheres que lhes antecederam, até então. Querem um futuro diferente para si.

Eu ainda... Tipo assim... Eu não sei ainda que que eu quero fazer... Eu sei que eu [ênfase] quero fazer!

Na concepção delas, os homens percebem as mudanças sociais referentes à mulher, mas poucos apóiam, devido à sociedade machista. Fica claro nas respostas que, para algumas jovens, o avanço social da mulher é percebido como *a mulher mandando no homem*. Ou seja, o avanço social na visão das meninas está associado à posição de mando.

Já para os jovens alunos, a liberdade que lhes é conferida não tem a ver com a questão da vantagem ou desvantagem em ser menino ou menina; mas com o modo diferente que a sociedade tem de ver a mulher e o homem. Segundo eles, a liberdade que a família, diferentemente no caso da menina, confere ao menino, pode transformar-se também em uma desvantagem, pois ela os expõe mais ao mundo, ou espaço da rua, colocando-os em uma situação de vulnerabilidade social e pessoal, ou seja: vícios, violência, etc.

A vantagem é que a família é mais liberal com o menino... Pode sair pra qualquer lugar... A desvantagem é que se você tá na rua, o vício te domina. E com as meninas, não... Sei lá...

Acreditam que inteligência depende da capacidade de cada um, mas tocam na questão biológica, ao afirmarem que meninos têm mais neurônios que as meninas.

Observam e admitem que há um tratamento diferenciado proporcionado à menina nos referidos espaços sociais; “a menina é paparicada”, concordam eles entre si, e essa “paparicação” se justifica por elas serem meninas, por serem, segundo eles, do sexo frágil, visão que, em suas opiniões, já vem de muito tempo e que “eles” querem manter. Compreende-se aqui, por *eles*, o sistema social. Destacam, em suas respostas, as diferenças impostas às meninas e meninos desde a infância, conforme o diálogo seguinte:

_ A sociedade mesmo vai tratando as mulheres junto ao homem de forma diferente, assim... Vai... Até nos brinquedos, né? Vai começando a brincar de boneca... É... Fazer comidinha... Esse negócio de brinquedos assim...

_ Isso...

_ E o homem, não... É mais largado assim com bola... Esse negócio assim... Vai levando um comportamento diferente do outro, até chegar...

_ As mulheres gostam de novela e os homens gostam de futebol...

As falas acima são consubstanciadas por Belotti quando esta diz que:

A cultura a qual pertencemos se vale de todos os meios para obter dos indivíduos dos dois sexos os comportamentos mais conformes aos valores que lhe interessa conservar e transmitir (1975, p. 8).

Ainda que essas opiniões tenham tido seu destaque na discussão, alguns meninos, contrariamente aos padrões impostos, admitem gostar de assistir à novela, da mesma forma que as meninas já gostam de assistir ao futebol e até mesmo praticar esse esporte.

A questão racial, assim como a de classe, aparece na argumentação dos meninos. Segundo eles, essas duas questões ditam o tratamento dado à mulher na sociedade. A beleza também influencia nessa diferenciação: ser branca, no máximo morena, e bonita, pressupõe maior oportunidade e melhor *status* social.

As questões de classe e raça, aqui evidenciadas na fala a seguir, obedecem à tríade simbiótica do patriarcado-racismo-capitalismo, cuja supremacia masculina, branca, rica e adulta se faz seguir da mulher branca, rica e adulta (SAFFIOTI, 1987).

_ Eu acho, quando a mulher... Quando é uma mulher bonita, assim pra conseguir emprego, acho que ela consegue emprego mais fácil... É uma... É mais fácil [...]. Igual a uma secretária assim, a mulher bonita chega na empresa assim, toda arrumada, assim... Tipo assim... Se for branca, morena, isso já...

_ Isso aí também é preconceito de cor, né...?

Além das questões raciais e de classe, aparecem também o preconceito sexual homofóbico:

- _ É... Por exemplo, eu detesto, cara, homossexual... Eu não gosto... Se eu ver uma pessoa... A pessoa pode não ser *gay*, mas pô, pra mim, se eu achar que aquela pessoa, se eu achar que aquela pessoa é, ela pode não ser, mas se eu achar que é, ah, bicho... Pra mim...
- _ Como todo mundo falou, é... Eu também não concordo, homem *viado*, mulher *viado*... Pra mim homem tem que ser homem...
- _ Homem tem que... Dar uns amassos na bundinha... [risos]... Homem pra mim é homem...
- _ Botou na terra tem que ser homem, né... Mas eu não tenho preconceito, não...

Essas falas revelam claramente como as questões relacionadas com as diferenças são ignoradas na escola, que é viva, mas que vive emperrada sob um sistema maior e muitas vezes se mostra cega em relação às diversidades que a habitam; diversidades essas que poderiam ser de grande aprendizado, não fosse a cegueira que a impede de se ver a riqueza que as diferenças podem conceder. Elas não são trabalhadas e, ao contrário, fomenta-se a reprodução de idéias e valores preconceituosos, machistas, racistas e sexistas. Nesse sentido, observa-se a contribuição dada, tanto pela professora quanto pelos alunos e alunas, numa determinada aula. Era uma aula geminada, ou seja, duas aulas seguidas da mesma disciplina. A professora diz que reservou a primeira para atender ao pedido da turma que solicitou, anteriormente, que ela contasse uma história de amor. Ela pede a atenção da classe e inicia o seu relato, que foi seguido pelo de uma aluna.

3.1.2.1 Contando Histórias...

A professora inicia dizendo que vai contar uma história de amor, o que muito agrada a turma. São duas histórias: a primeira falava de um tipo de amor solidário e a segunda, de um amor opressivo. Ao terminá-las, a professora atendeu ao pedido de uma aluna que também quis contar uma história. Foi registrado o teor delas.

1ª) A história contada pela professora

Um certo casal vivia há muito tempo junto e nunca brigava ou discutia; então, uma vizinha indagou da mulher qual a receita para um casamento tão harmonioso? A mulher respondeu: “Um dia, vínhamos eu e meu marido em nossa charrete, puxada por uma égua que nós tínhamos. Nesse dia chovia muito, o que fazia a estrada estar muito cheia de lama. O animal, cansado, empacava a todo o momento. Cada vez que o animal parava de andar, meu marido dizia: ‘oooooooooIIlhaaaaa!’, e a égua voltava a caminhar. Isso aconteceu por três vezes. Na terceira vez, ele não disse nada e simplesmente deu um tiro na égua que morreu.”

A vizinha, sem entender direito a relação da sua pergunta com a resposta dada, perguntou: “E o que isso tem a ver com a boa relação de vocês?”. A mulher respondeu: “Sempre que eu abria a boca para falar alguma coisa, nunca deixei que ele chegasse ao terceiro *ooooooooIIlhhhaaa!*”.

2ª) A história contada pela aluna

Mulheres de diferentes países resolveram fazer greve no sentido de obter uma maior participação de seus maridos nos afazeres domésticos. Depois de quatro semanas de greve, elas se reuniram para falar sobre o resultado de suas experiências. Assim, foi perguntado a elas como as coisas aconteceram naquele período. A norte-americana foi a primeira a se manifestar, dizendo: “Ah, na primeira semana foi ruim, mas, na segunda, ele já me ajudou com as crianças; na terceira ele lavou a louça, e na quarta, ele já aceitava, de forma tranqüila, a divisão de tarefas”. “Ótimo!”, disse o entrevistador... “Muito bem!”.

A mulher francesa, ao dar seu depoimento, disse: “Para mim, também foi bom. Ele endureceu na primeira semana, mas mantive-me firme e, na segunda, ele já estava mais maleável. Na terceira arrumava o quarto e na quarta já participava de quase todas as tarefas domésticas”. “Ótimo!”, tornou a responder o entrevistador... “Muito bem!”. E assim foi com a mulher argentina, com a inglesa,

com a sueca, até que chegou a vez de a brasileira dar o seu depoimento. Esta, com a voz apagada e cabisbaixa, disse: “Olha, lá em casa, na primeira semana, foi horrível! Na segunda, ainda foi tudo bastante dolorido! Na terceira, comecei a tentar enxergar as coisas melhor! E, na quarta, embora ainda muito roxo, consegui abrir o olho!”.

Toda a turma caiu numa gargalhada uníssona ao término da história, achando tudo muito normal e divertido. A professora, mais uma vez, não fez nenhuma menção ao conteúdo ali exposto. Um aluno começa a gritar: “Homens unidos, jamais serão vencidos!”, chamando as mulheres de *mocreias*. A professora seguiu com a aula e começou a revisar os testes sem comentar nada sobre o que tinha acontecido ali: primeiro, um homem que tratava a sua mulher como tratava a sua égua, além da opressão a ela submetida; e, depois, a agressão física explicitada na segunda história contada pela aluna. Nenhum comentário crítico foi feito por parte da professora ou por parte de qualquer aluna ou aluno. Tudo foi visto de forma muito “natural” e assim permaneceu.

Mas por que assim foi? Por que as histórias expostas ali não sofreram, ao seu término, nenhum tipo de reflexão sobre a mensagem que elas passaram? Talvez pelo fato de a construção social, não somente da mulher, como também do homem, apresentada nas duas histórias, ter encontrado eco na representação que alunos e alunas têm de si mesmos/as, considerando que “[...] as representações são também uma expressão da realidade intra-individual; uma exteriorização do afeto” (SPINK, 1995, p. 120). A professora, por sua vez, ao não provocar uma discussão crítica sobre as histórias, contribuiu com a ratificação dessa construção e com a idéia de que *nossas representações orientam nossas práticas e que mudar a prática significa, além de tudo, mudar nossas representações*.

Esse acontecimento, além de ser uma amostra de como a escola — por meio da conduta das pessoas que a compõem — reflete, reproduz e perpetua as práticas sociais, também veio consubstanciar as palavras de Belotti (1975, p.10), referindo-se aos efeitos que os mecanismos sociais provocam nos indivíduos:

São mutilações catastróficas: a do homem, por achar que pertence a uma casta superior só porque nasceu homem; a da mulher, convencida de sua inferioridade, pelo simples fato de pertencer ao sexo feminino.

Existe ainda entre os meninos uma unanimidade em relação a gostarem de ser meninos. Acreditam que ser mulher deve ser muito difícil e demonstram total aversão pela menstruação, vendo-a como uma das maiores dificuldades para as meninas. Mas, de onde viria essa aversão?

Primeiramente, defendo que ela vem da total falta de informação que tanto os meninos quanto as meninas têm sobre a menstruação que, antes de tudo, é uma função biológica e, como tal, deveria ser mais bem conhecida. Mas, acontece que esse conhecimento fica prejudicado e acaba não acontecendo devido ao mistério que existe em torno dessa função e de tudo que se relaciona com o corpo e com a sexualidade.

Observo a dificuldade de alguns alunos e alunas em mencionar a palavra “menstruação” e o ar de incredulidade e choque quando esse termo é falado de forma espontânea. Menstruação é vista como algo incômodo e impuro e em torno dela cultivam-se tabus originados nas sociedades primitivas.

Por exemplo, nas sociedades matriarcais, segundo Beauvoir (1980), a menstruação tinha um duplo significado: maléfico para uns e benéficos para outros. No primeiro caso, a mulher, no período menstrual, era proibida de trabalhar na lavoura, pois, caso o fizesse, a plantação não vingaria; da mesma forma ela era proibida de tocar nas carnes que serviriam de alimentação, pois estas se estragariam. Então, como destinada à uma espécie de maldição, a mulher era condenada ao isolamento periodicamente por conta da menstruação. Por outro lado, em algumas tribos, o sangue menstrual também tinha utilidade medicinal e religiosa, sendo usado em ferimentos e oferendas. “Mas desde o advento do patriarcado só se atribuíram poderes nefastos ao estranho licor que escorre do sexo feminino” (BEAUVOIR, 1980, p.189) e, nos dias atuais, algumas falas ainda ajudam a reforçar o mito criado em torno da menstruação e que se conserva até hoje.

Mulher é bicho esquisito, todo mês sangra.¹⁸

Os meninos citam também a *fragilidade feminina* e declaram que ser tratada como diferente significa sofrer mais. Vêem a mulher como sendo mais sensível, tratada com mais rigor e merecedora de menos confiança por parte do pai. Os meninos enfatizam o fato de eles merecerem e terem mais essa confiança. Por outro lado, renegam o fato de viverem sempre presos aos padrões, como revela a fala abaixo:

O *palha* de ser menino é que, por exemplo, vai numa loja pra comprar uma coisa, pra menina tem tudo, qualquer coisa lá cê pode comprar pras meninas, mas pros meninos cê não pode comprar um negócio rosa, não sei o quê [...]. Porque hoje a sociedade é muito... É... preconceituosa... Pô, cê bota qualquer coisa na menina, ninguém fala nada... Sabe? No menino tem que ser uma coisa específica mesmo...

A ilustração acima evidencia que o menino, assim como futuramente o homem que esse adolescente será, já sente o peso da cobrança do desempenho de um papel não definido por ele, mas sim *a priori*. Pesa também para ele, diria que de forma mais velada, a obrigação do cumprimento de regras e padrões preestabelecidos. O que faz o menino que deseja comprar algo da cor rosa: compra e se decide a ouvir o escárnio que, com certeza, farão dele, ou esquece o seu desejo e opta por outra cor — pois, segundo o estabelecido, rosa é cor de menina. Por essa fala, não é difícil concluir qual será a decisão do menino: sem dúvida, ele optaria pela “coisa específica”, que estivesse de acordo com a figura de homem superior e dominador que dele é exigida.

Segundo Saffioti (1995), essa obrigação do cumprimento de funções de poder acaba por ocasionar uma negação do prazer do homem, que poderia ser mais completo se ele não estivesse tão atrelado aos padrões sociais.

Essa reflexão remete ao desenho do pássaro na gaiola entregue por um aluno, numa folha em branco, por ocasião da fase do questionário, mencionada anteriormente. Na verdade, o adolescente autor do desenho pode bem ter se representado no pássaro; porque o menino, assim como a menina, também se

¹⁸ Letra de Rita Lee e Roberto de Carvalho. Gravada por Rita Lee em 1982.

sente aprisionado pelos grilhões da sociedade: de forma diferente, mas não inexistente, o externo se impõe e aprisiona a comportamentos socialmente padronizados.

O pássaro que se move no espaço estreito de sua gaiola, pode ver somente através das barras da sua ira, pois suas asas estão cortadas e seus pés amarrados. Então, ele abre a sua garganta e canta (ANGELOU, 1993, p. 183).

Concordam que o choro é uma capacidade divina e por isso mesmo não pode ser evitado. Homem chora, concordam, mas não na frente dos outros; é divino, mas o fato de esconder revela que, para eles, o divino não se sobrepõe à idéia de fraqueza criada em torno do choro do menino ou do homem.

Observa-se aí uma inversão: enquanto os meninos admitem chorar e chegam a divinizar tal capacidade, as meninas admitem que homem chora, mas, diferentemente, elas ridicularizam e são cruéis, exigindo deles a força, a insensibilidade e o autocontrole.

Em relação às transformações referentes à condição da mulher na sociedade atual, revelam perceber a mudança principalmente no mercado de trabalho e na criação que, anteriormente, era voltada totalmente para o lar. Consideram essas mudanças positivas no que se refere à maior liberdade para sair, namorar longe da vista dos pais; mas também negativa, analisando as conseqüências que o uso dessa liberdade sem algumas devidas informações pode trazer.

Os meninos vêem, como resultado dessas mudanças, um maior respeito do homem pela mulher. Acreditam que o poder para isso sempre esteve com ela, mas que esta só não soube usá-lo até então. Porém, ao longo de seus depoimentos, observei que os meninos conferem esse poder à sedução que a menina pode exercer para conseguir o que quer, e não à sua competência. Declaram que a competência é uma arma maior que a sedução e esta ainda pertence ao homem.

Eu acho que as mulheres sempre tiveram esse poder aí, esse poder de [...] na mão; elas só não souberam como usar, entendeu? Ela não sabia que elas podiam seduzir o patrão para elas conseguir um emprego, entendeu? Eles não conseguem fazer isso... Se fizer também, é...

_ Mas a competência é uma arma maior que a sedução, né?

_ É... É a arma mais competente do homem... É isso aí!

Nota-se, nesse ponto, que a menina tem sobre si a mesma idéia de sedução que lhe é atribuída pelo menino, sendo, para os meninos, a sedução vista como um poder do qual as mulheres lançam mão “[...] para ingressar em um campo definido — pelos homens — como ‘naturalmente’ masculino” (RAGO, 2001, p. 582); enquanto para as meninas, a sedução é uma forma de transgressão: seduzem para burlar, para conseguir o que é negado.

Na verdade, a educação inicial destinada à mulher sempre buscou prepará-la para a vida familiar, no sentido de atender ao marido e à sua prole. Essa atenção era dada de forma a prender, sem se fazer notar e, para conseguir tal intento, “[...] devia-se aguçar seu instinto feminino na velha prática da sedução, do encanto” (ARAÚJO, 2001, p. 51). Segundo a visão dos meninos, as mulheres continuam a usar essa sedução na intenção de conseguir seus objetivos fora do lar, o que, para eles, implica falta de competência; mas, fora a visão masculina acima evidenciada, pode-se dizer que as mulheres *reinventaram a arte da sedução* para transgredir o que lhe era limitado, ou seja, o espaço público, ou da rua.

3.1.3 As Relações de Gênero na Escola

De que escola se está falando aqui? De uma escola pública municipal, localizada num bairro periférico de Vitória. Entenda-se por “periféricos” os bairros situados ao redor dos considerados como “bairros nobres”. A situação socioeconômica da maioria dos alunos e alunas matriculados nessa escola se traduz na fala de uma professora.

Os alunos e alunas que freqüentam essa escola vivem, muito de perto, os conflitos da desigualdade social, pois esta se faz mais expressa devido à localização da comunidade em que vivem. Eles são oriundos de bairros como Mangue Seco, Andorinha e Santa Marta que, apesar de serem considerados periféricos, estão muito próximos das chamadas

áreas nobres,¹⁹ possibilitando, assim, que eles transitem muito facilmente entre as diferenças sociais e mais facilmente, notá-las.

A questão da diferença social evidenciada nos bairros aparece na fala desses alunos e alunas com a constatação: “mora bem, heim!”. Para eles/as, morar bem significa residir fora dos seus bairros, nos chamados “bairros nobres”.

Para as meninas, os professores e as professoras contribuem com as mudanças sociais referentes às mulheres, no sentido de que as ensinam a ser mais a partir do que eles, professores e professoras, já são; ensinam a ir além. Os exemplos, segundo elas, vêm de todas as facções dentro da escola; ou seja, todos os mais velhos são vistos como exemplo não somente do que elas querem, como também do que elas não querem ser. Encontram apoio nas professoras e nos professores, mas revelam que os alunos e as alunas mais comportados/as são alvos de maior atenção.

Encontro apoio em alguns também, só que os professores, alguns... É... Escolhem um lado. Tipo assim, uns gostam mais de ficar do lado de homens... Nem todos... E outros gostam de ficar do lado das meninas... Puxa mais saco, assim... Ainda mais numa sala que tem muito barulho, sempre assim... Aí eles puxam mais o saco dos mais quietinhos, cdfs...

Elas concordam com a maior atenção dada às pessoas com necessidades especiais, mas não aceitam o tratamento diferenciado para aqueles e aquelas que são tidos/as como “normais”. Destacam que, quando isso acontece em prol das meninas, é pelo fato de elas mostrarem maior interesse pelas aulas que os meninos. Observam que essa diferenciação não se dá apenas com alunos e alunas isoladamente, mas também com os grupos. Segundo elas, o grupo que senta na frente, denominado pelos demais de “CDF” ou “Caldeirão”, recebe apoio maior de professores e professoras; enquanto o grupo que senta na parte de trás da sala de aula, que são os chamados “bagunceiros”, sente-se desprestigiado.

Pude observar que meninos e meninas componentes do grupo “CDFs” representam os *alunos ideais* na escola; daí a alta aceitação deles por parte dos

¹⁹ Referência aos bairros de Jardim da Penha, Praia do Canto e Santa Lúcia.

professores e professoras, que trazem em sua formação a expectativa desses alunos e alunas.

As relações na escola entre meninos e meninas, na visão das meninas, são delimitadas pelos grupos, como já foi descrito no capítulo II. No interior de um mesmo grupo, as relações são consideradas amigáveis e bem estruturadas, conforme a fala de uma das componentes do grupo chamado “CDF”.

[...] Nosso grupo, assim... Entre as meninas e os meninos nós nos relacionamos muito bem. As três meninas e os três meninos, né?

Porém, com os indivíduos de outros grupos, a relação é de distanciamento. As meninas, por exemplo, revelam em suas falas não se darem bem com os meninos da escola devido ao fato de os acharem “babacas”, “idiotas” e “infantis”; no entanto, algumas admitem se relacionar bem com os meninos do curso preparatório que freqüentam: “São outro tipo de menino”, dizem. Entende-se por “outro tipo de menino” aquele que possui um nível intelectual, social e econômico maior que o dos colegas da escola e, por isso mesmo, parecem mais amadurecido.

As componentes do grupo das “radicais” revelam ter maior liberdade com as meninas, mas assumem que confiam mais num menino e gostam de conhecer o “pensamento diferente” deste. As meninas desse grupo parecem estar sempre se lançando em busca do diferente; vão sempre em direção contrária àquela preestabelecida.

Na visão dos meninos, os professores e as professoras contribuem pouco com as mudanças ocorridas nas relações entre homens e mulheres na sociedade. Observa-se, em suas falas, que tanto professores quanto professoras, em suas disciplinas, falam sobre a sociedade, mas não de pessoas; ou seja, não dessas relações básicas entre as pessoas, como se a sociedade não fosse regida por elas. Para eles, o foco das contribuições está voltado para o diálogo sobre a aquisição de seus direitos e sobre o mercado de trabalho.

- _ Os professores conversam pouco sobre isso [...] conversam mais sobre a sociedade. Eles falam mais quando a gente sair daqui, o que vai acontecer com a gente...
- _ Dos que falam mais... Quem na escola que fala mais é a professora de Português... Ela estudou muito sobre esse negócio de pessoas, aí quem fala mais é ela... Mas ela fala muito pouco dessa relação homem e mulher... Fala mais sobre... Conversa de mercado de trabalho quando a gente sair da escola...

Nota-se aqui que a relação trabalho-escola é enfatizada pelos professores e professoras, que contribuem assim para criar nos alunos um relacionamento com o saber voltado para o mercado de trabalho. Segundo Charlot (2002, p.28), “[...] para os alunos de bairros populares, é o professor que cria o saber na cabeça dos alunos, é o professor que tem a atividade no processo de ensino-aprendizagem, não o aluno”.

Quanto ao fato de haver ou não um tratamento diferenciado na escola para meninos e meninas, os meninos concordam entre si que essa diferenciação é notada mais por parte do professor que por parte da professora. Segundo um deles, o professor tende a “[...] entender as meninas e chutar os meninos [...]” e acreditam que isso aconteça “[...] por causa desse negócio de sexo frágil”.

Por outro lado e concomitantemente, vêem as mulheres mais unidas e conversando mais entre elas, o que aproxima mais as meninas das professoras; enquanto os meninos não têm a mesma abertura com o professor e nem se sentem à vontade para tentar uma aproximação. Sendo assim, na opinião dos meninos, a menina na escola é duplamente “protegida” e eles são duplamente preteridos.

Os professores, eles dão mais atenção pras meninas; e as professoras, diferente deles, as professoras também dão muita atenção pras meninas, porque as mulheres são mais unidas nesse negócio... Elas conversam mais... E o aluno não tem como. Tem como, só que é muito difícil o professor ficar conversando com um aluno assim... Um aluno homem.

Na escola, dá mais atenção, eu acho, que é pras meninas, né? Por causa desse negócio de sexo frágil, pode ser... Isso aí é do sexo frágil... [risos]

No que se refere à relação entre meninos e meninas na escola, nota-se que os meninos acham-nas mais abertas ao diálogo, mas revelam também uma certa

timidez no trato com elas e atribuem-lhes, com certo incômodo, uma determinada superioridade, como revela a fala de um aluno de quinze anos.

As mulheres, quando elas chegam a uma certa idade, elas se acham superior ao menino, acham que os meninos é criança [...]. Tem umas meninas na sala, só porque elas estão arrumando namoradinho, acham que é adultas, entendeu? Antes elas era legal pra caramba; agora ela tá com namoradinho, acha que já pode tudo... Já acha que é mulher... A gente nem fala mais com elas... Já acha que é mulher, que pode tudo.

Observa-se, assim, que, a superioridade da menina transforma-se em opressão para o menino.

É constante no menino compreender a expressão “relação com o sexo oposto” apenas no sentido sexual. Falam em “ficar”, “zoar”, “aproveitar o máximo”. Apesar dessa compreensão, sentem-se inibidos e tímidos com as meninas, embora alguns tenham revelado sentirem-se melhor com elas que com outros meninos. Os tímidos sentem-se tolhidos na palavra diante de uma menina; não tendo ou não sabendo o que falar. Isso ficou claro nas entrevistas feitas com os grupos mistos, quando as meninas se expressaram bem mais.

- _ As meninas eu já... Tenho um pouco de timidez... Aí a... vergonha [...]. Quando chega assim pra conversar, assim, com elas assim, não pode conversar qualquer coisa... Tem que pensar um pouco assim, no que vai falar... Tenho mais dificuldade.
- _ É, com os meninos é mais fácil conversar de futebol, esses negócios... Com as meninas não tem muita coisa pra falar, não.

O menino, na relação com a menina, sente-se mais arreado e inibido. Demonstra conhecer do universo da mulher apenas que ela é o sexo oposto ao dele; tem dificuldades de se aproximar, até porque, como sexo oposto, a menina se mostra mais madura e exigente em sua postura. Essa inibição dos meninos em relação às meninas é percebida também pelas professoras:

Eu acho os meninos mais contidos e as meninas mais vivenciadas [...]. Inclusive não só em questão de sexualidade, não... Eu digo em visão de mundo... Os meninos são muito mais na deles e as meninas muito mais conscientes.

Para as professoras entrevistadas, assim como para o professor, a relação entre os meninos e as meninas adolescentes na escola, até a 7ª série, é de muita provocação. Depois disso, começam a aparecer os namoros...

Mas na sétima série... Segundo semestre... Eles se apaixonam... Aí se apaixonam... Fazem uns poemas semi-eróticos... E é muito bonito... Ficam apaixonadíssimos, aquele olho brilhando, e aí ficam envergonhados de assumir isso diante da turma...

Notei, em relação à escola, que as meninas demonstram inquietação com o estereótipo da “boa aluna”; ao passo que o menino não menciona tal aspecto, vendo a relação professor(a)/aluno(a) até mesmo com uma certa distância. Para as meninas, o preço exigido por ser boa aluna é não ter direito ao erro, além da cobrança que sofre sempre por parte dos demais.

Creio ser cabível aqui o comentário feito pela jornalista Gisele Camargo, em um texto em que ela discorre sobre o aumento da escolaridade da mulher e sobre o fato de que sua presença, em determinadas profissões, já está superando a presença do homem. Segundo ela, em cada aspecto do aparente avanço da mulher, há uma máscara que oculta os motivos da sua ascensão na sociedade. No caso acima citado, o fato que se mascara é que, para desempenhar a mesma função que o homem, a mulher precisa estudar mais, para provar que é competente; por isso busca mais e mais conhecimento e escolaridade.²⁰

Penso que o mesmo mecanismo se aplica às declarantes que se dizem boas alunas, pois elas se sentem na obrigação de mostrar ou provar todo o tempo que são competentes, não lhes sendo concedido nunca o direito de errar. Mas qual seria, no entanto, a razão de tal cobrança em relação à menina e não tão contundente em relação ao menino?

Mais uma vez, fez-se constatar como a escola traduz de muitas maneiras a conduta social que impera fora dela, porque a cobrança exercida sobre a menina, na pessoa dos professores, professoras e colegas, é a mesma que lhe é

²⁰ Camargo, Gisele. *A Face Oculta da Jornalista*. Disponível em: < www.canaldaimprensa.com.br/bedate/>. Acesso em: 27 out. 2003

acometida em casa, na vizinhança, na rua, etc; em casa, ela é cobrada pela organização e manutenção do lar, enquanto na rua, ou no espaço público, ela é cobrada pela ousadia de ter se lançado para além dos limites dos limites domésticos.

Para os meninos, contudo, a cobrança acaba sendo de outra ordem: em casa, são recompensados pelos afazeres domésticos, quando os executam; e a sua relação com a escola é quase estritamente profissional, ou seja, ela é o caminho que o conduzirá ao diploma, que, por sua vez, lhe abrirá as portas para o mundo do trabalho, consolidando-o na esfera pública.

3.1.4 Identificações: o que é ser adolescente?

A juventude não é mais que uma palavra que não consegue explicar ou conter todas as particularidades que engendram o fato de ser jovem. Margullis (1996) já nos diz que as dimensões dadas à palavra não são válidas para definir as mulheres e que o sentido construído atende apenas à realidade dos homens.

A adolescência se compõe de diferentes grupos caracterizados por diferentes gêneros, etnia e classe social. A diversidade que envolve a construção do termo é preterida em nome de uma adolescência hegemônica que atende às regras de uma classe dominante branca, classe média alta e masculina.

As meninas identificam a adolescência como uma fase de mudança; mudança é a palavra de ordem para elas. Porém, segundo elas, essa mudança se dá mais em nível mental, de personalidade. Vêm-se mais envolvidas com a família e com os problemas relacionados com ela. A mudança física também é notada, mas é a de comportamento que fica mais evidenciada para elas. Acreditam que a mudança nelas se processa de forma mais intensa que nos meninos, pois, para elas, os meninos crescem fisicamente, mas demoram mais a amadurecer mentalmente.

Muita mudança, mesmo... Eu, por exemplo, mudei muito foi na minha cabeça... Assim... Sentimentalmente... Porque antes eu era mais fechada com minha mãe... Começando minha adolescência eu era mais fechada com minha mãe... Eu não tinha essa relação boa que eu tenho

hoje. Eu era mais assim, brigona... Qualquer coisa eu gritava: 'Ah, não vou fazer nada, não; vou sair mesmo, não quero nem saber, vou embora também' [...]. Tudo que eu fazia, tudo que ela falava de ruim pra mim, eu falava: 'Vou embora... vou embora'; e deixava eu ir embora. E hoje, não; hoje eu estou mais amorosa, mais sentimental, tô ligando mais pros problemas... O problema que é dela é meu... Então eu tô mais assim; mais envolvida nas coisas dela e minhas também. Mudei muito...Muito mesmo. Antigamente, hi! Eu era criança quando fazia isso.²¹

Responsabilidade é outra palavra usada pelas meninas para definir a adolescência. Consideram também que não existe liberdade e quando há, é de forma bastante diferenciada da vivida pelo menino: o “zoar” não existe para elas. Elas relacionam a liberdade com a questão “ser mais forte” e “ser mais fraco”. Na visão delas, os meninos são considerados mais livres porque são mais fortes para enfrentar o mundo; enquanto as meninas são consideradas fracas. Isso se reflete também na escola, segundo a fala abaixo.

Eu não sei, mas como eu tava dizendo aquela hora, que os meninos saem de madrugada e faz isso e aquilo... Estava dizendo porque eles são os mais fortes; nós somos as mais fracas [...]. Assim, às vezes eles não nos respeitam, acham a gente mais fraca... Nessa escola aqui eles implicam muito com a gente por causa do tamanho...

A falta de liberdade também se reflete na falta de diálogo com a família. O autoritarismo presente nas atitudes tomadas provoca uma relação de antagonismo com as demais pessoas.

Eu sou uma adolescente meio histérica assim... Meio nervosa... Num sou solta com quase ninguém, num falo nada da minha pessoa, sou presa assim... Num declaro pra ninguém nada da minha vida, entendeu? [...] Eu não gosto de falar... Eu não gosto de me abrir pra ninguém... Não gosto, sabe, de chegar pra minha mãe e falar as coisas com ela...

Importa dizer que a menina, quando se percebe autoritária, reconhece-se na figura do pai.

_ Eu sou muito... digamos... Eu sou muito puxada para o meu pai... Sou muito autoritária também...

_ Eu acho que o adolescente é muito insistente... Quando quer alguma coisa fica naquele negócio até conseguir...

²¹ Essa declarante tinha, na época da entrevista, dezesseis anos. Durante o processo, ela se revelou de forma a exemplificar como o sujeito de uma pesquisa, diferentemente de ser alguém amorfo, coloca-se tão cheio de vida e com uma significativa história.

- _ O adolescente também quer muita personalidade... É ser autoritário, né? Prender os namorados... Ser igual ela falou, né...Aí, nisso que sabe que tá errado, mas já quer continuar fazendo que tá certa... Sempre perde a amizade das pessoas, do bom viver com as outras pessoas também...

A falta de liberdade está relacionada com a possibilidade da gravidez. Deixam claro que, embora uma gravidez na adolescência traga conseqüências para ambas as partes, o preço mais alto é pago sempre pela mulher: “[...] o menino faz o filho porque é homem; a menina, porque é boba, porque deu, porque foi [...]”, dizem elas.

Para os meninos, considerando o contexto em que vivem, a adolescência é exercida entre dois extremos: o mundo das drogas e o mercado de trabalho. Se o indivíduo for pobre, as chances de ir pelo caminho das drogas é maior; se for rico, o mercado de trabalho está mais garantido. A classe é um demarcador, o que faz da condição social é um fator decisivo no desafio de ser adolescente para o menino.

- _ Hoje a adolescência é difícil, né? Drogas, assim... Você fica pensando no mercado de trabalho... Mercado de trabalho hoje pra pessoa que tem experiência tá difícil... Ainda mais pra pessoa que vai entrar ainda e que não tem experiência.
- _ Se o adolescente for pobre, ele vai pras drogas rapidinho... Quando é rico...

Consideram a sociedade preconceituosa quando esta coloca que ser adolescente é como ser vagabundo; para eles a adolescência é estudar, curtir, sair, namorar, zoar e azarar.

Pude observar que o menino percebe e vive o paradoxo existente em relação a esse estado de ser, que é a adolescência: por um lado, se vê relacionado com as drogas e é tido como um ser vulnerável e instável que, em sua vulnerabilidade e instabilidade, constitui-se em uma preocupação social; por outro, é tido como o futuro, a esperança, a continuação... (PAIS, 1993; SPOSITO; CARRANO, 2003; CAMACHO, 2003).

Se ele percebe esse paradoxo, indago-me onde se situa: se como jovem-adolescente-problema social ou jovem-adolescente-esperança? Segundo declarações, concluo que ele transita entre as duas vertentes, pois reconhece sua vulnerabilidade (problema), assim como mostra preocupação em relação à sua formação para o mercado de trabalho (futuro). No entanto, deixa claro que sua maior preocupação é “[...] viver o tempo da juventude; viver à sua maneira o seu tempo de ser jovem” (PAIS, 1993).

As duas concepções de juventude parecem encontrar maior eco entre os rapazes; enquanto as adolescentes não fazem alusão ao fato de serem problema ou serem futuro. Na tentativa de responder a essa inquietação, retomo uma fala anterior, quando um declarante coloca que “[...] a vantagem da liberdade conferida ao menino pode transformar-se também em uma desvantagem, pois, estando na rua, o vício te domina; e com as meninas não”.

A rua, espaço público predominantemente masculino de viver as aventuras de forma marcante, é um local perigoso, de luta entre estranhos, como diz DaMatta (1997). A menina, ainda que deseje a liberdade vivida pelo menino e a busque fora de casa, ainda vê o casamento como via para alcançá-la, reafirmando-se no espaço doméstico. Dessa forma, a situação de vulnerabilidade vivida pelo menino no espaço da rua atinge menos a ela.

Outro aspecto que vejo contribuindo para que a atribuição das concepções de juventude recaía mais sobre os meninos é a questão da moratória. O controle familiar sobre a menina, ainda que variável de acordo com a classe a que ela pertença, diminui o grau de permissividade concedida a ela, o que, de certa forma, diminui também sua exposição ao espaço público.

O menino adolescente tem mais liberdade que as meninas para “azarar” e “curtir” durante a sua adolescência. Embora isso resulte em maiores cuidados e seja mais preocupante para os pais, ela é conferida ao menino no intuito que este descubra o mundo lá fora.

Mas aí, por exemplo, meus pais me dão liberdade para sair, porque eu tenho que descobrir como é o mundo lá fora. Mas, se eu não for descobrir, depois sai, e aí? Quem vai descobrir? A única coisa da adolescência é isso: que é um período de descobertas. Tem muitas pessoas que... umas até no grupo... que... Eu no colégio, eu não gosto de andar em grupo... Tá...?

De acordo com as declarações de meninos e meninas, observa-se que tanto um quanto outro reconhece a propriedade dos espaços por eles mencionados; ou seja: a menina, ao mencionar a falta de liberdade, reconhece-se no espaço da casa; enquanto o menino, no espaço da rua. Se, por um lado, a casa, como diz Da Mata (1997, p.57),

Distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que define a nossa idéia de 'amor', 'carinho', e 'calor humano', a rua é um espaço definido precisamente ao inverso. Terra que pertence ao 'governo' ou ao 'povo' e que está sempre repleta de fluidez e movimento. A rua é um local perigoso.

Amor, carinho e calor humano são palavras usadas na definição de casa. Nota-se que casa é definida quase com as mesmas palavras atribuídas a quem lida no interior do seu espaço: definem casa como definem a mulher no seu papel de mãe. Já a rua é definida como local de perigo: ser da rua é ser do mundo. Ao menino é dada a liberdade de conhecer o mundo. Sendo assim, a casa está para a menina e para a mãe como a rua está para o menino e o pai.

Apesar de suas adversidades, casa e rua se complementam de forma dinâmica como espaços sociais. O menino, valendo-se da liberdade que lhe é conferida, transita no dinamismo dessa complementaridade, enquanto, para a menina, "[...] prevalece o desejo de poder avançar para o espaço da rua, o espaço comunal onde as pessoas e os acontecimentos estão presentes, e que são atrativos" (FERNANDES, 2002, p. 89).

As declarações demonstram que ela se sente mais envolvida pelo misto de sensações e sentimentos que a adolescência lhe provoca, mas, ao mesmo tempo, vê-se sem liberdade para viver tudo isso. A casa torna-se a prisão doméstica e social, dentro da qual ainda há quem espere pelo príncipe encantado, passando da guarda de um (o pai) à guarda do outro (o marido).

Os meninos, no entanto, condenam a atitude de zelo que os pais e as mães têm em relação às suas filhas, demonstrando com isso que são vítimas da própria permissividade que lhes é concedida. Aqui se constata a presença de um outro paradoxo existente em relação à adolescência: alguns meninos a vêem como um “conhecer o mundo”, se preparando para a vida futura; enquanto outros a têm como um perigo. Essa dubiedade é, novamente aqui, demonstrada pelos meninos pelo fato de possuírem eles uma maior liberdade para viver no espaço público e, dessa forma, se exporem mais às situações de *vulnerabilidade juvenil*,²² o que lhes permite vivenciar tal complexidade.

²² A restrição ao uso do termo “adolescente em situação de risco” decorreu do entendimento de que este remete para a mensagem preconceituosa de que só os pobres são vulneráveis, quando, na verdade, a sua maior sujeição à vulnerabilidade está na sua condição de adolescente, amplamente potencializada pela sua situação de pobreza.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÃO

O pássaro preso canta
Com um acorde de medo
Das coisas desconhecidas, mas ainda assim desejadas.
E sua melodia é ouvida nas montanhas distantes
Porque o pássaro aprisionado
Canta a liberdade.

(Maya Angelou)

Ao chegar à conclusão deste trabalho, faz-se importante retornar às questões que me incomodaram e que, por conseguinte, me instigaram durante sua realização. Diante dessa necessidade, optei por trazê-las à tona, uma a uma, a fim de comentá-las individualmente; já agora, expondo-as e tratando-as com base nos resultados obtidos. Dessa forma, esta conclusão se baseará no relacionamento entre as questões existentes e expostas no primeiro capítulo e as reflexões às quais fui levada no decorrer da pesquisa.

Retomo aqui o objetivo que me conduziu ao longo deste trabalho que foi compreender como as relações de gênero estão sendo constituídas, percebidas, apreendidas, assimiladas, resistidas e transgredidas no contexto escolar. Embora esse espaço tenha sido privilegiado no estudo, por ter sido, inclusive, o terreno no qual as investigações se deram, considero também dois outros — o da casa e o da rua — por entender que os três espaços interagem todo o tempo e agem juntos na formação dos sujeitos — alunos e alunas, jovens adolescentes da 7ª e 8ª série — que, nos vários momentos, soltaram suas vozes, revelando suas visões e concepções. Importa dizer que, embora tomados aqui numa situação de alunado, teve-se a intenção de não considerá-los apenas nesse aspecto, mas também como indivíduos constituídos e constituintes nas/das outras esferas nas quais eles lidam.

4.1 COMPREENDENDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO

As respostas reveladas neste estudo me levaram a concluir que, para a menina, toda e qualquer transformação passa pela mãe, mais do que por qualquer outra

pessoa; é por meio da mãe que toda mudança ou perpetuação se faz.

... Minha mãe sempre faz... Então...

Nota-se nas reticências da fala da adolescente a condição de seguimento de conduta, ou seja: “[...] se minha mãe faz, eu não posso ser contrária a ela, ainda que eu seja contrária ao que ela faz”.

A falta de liberdade tantas vezes colocada pelas meninas não se caracteriza apenas pela falta de liberdade de ação, mas também de expressão. Dessa forma, concluí que a menina, mesmo quando contesta, quando expressa a sua voz, o faz de maneira inibida pelo respeito. Respeitar, para ela, significa não se rebelar, aceitar a ordem estabelecida na família, ainda que essa ordem a incomode, como foi colocado em diversas ocasiões; respeitar implica ser obediente e compreensiva, especialmente com a mãe.

Essa conduta, observada no meio familiar, de certa forma, é vista também na escola. A menina, de maneira mais acentuada que o menino, carrega consigo, para a escola, o contexto familiar. Daí sua percepção da escola como a segunda casa; enquanto o menino a vê mais como um lugar de preparação para o trabalho, ou seja: para o mundo da rua.

Ela percebe a estrutura social em que vive como machista e preconceituosa. Começa por ter essa visão dentro de casa, pelas relações com o pai, mãe e o(s) irmão(s) e irmã(s). Concebe o seu estar-no-mundo ainda muito ligado ao espaço da casa, principalmente se for filha ou irmã mais velha, quando recebe a herança das tarefas domésticas ainda muito cedo:

[...] mulher, piorou se for primogênita... Aí que sofre mesmo... E quando são assim irmão e irmã dentro de casa, o filho pode ir pra todo lugar e a filha não; tem que ficar em casa arrumando casa.

A questão da classe social está muito presente na menina, no que se refere à “se valorizar”. Valorizar-se significa não engravidar, não ser motivo de comentários no bairro onde vive: um “bairro pequeno” ou “um bairro pobre”.

A liberdade comedida e vigiada, principalmente do pai sobre a filha, é exercida na intenção de manter o seu “valor” alto; a menina se valoriza pelo valor que o homem, na figura do pai, namorado, irmão ou colega, lhe confere. A questão do “valor” ainda está conectada à manutenção da virgindade até o casamento: uma espécie de *capital social*, usando as palavras de Pais (1993). Considerando esse aspecto, manifestou-se uma adolescente:

Os pais pensam assim: ‘Ah, você é menina, então vou ter que te dar mais valor’. E tem que se valorizar mais...

Fica clara a forma como a menina se vê com os olhos do menino; com o olhar que ele tem sobre ela. Não se trata apenas de se ver pelos olhos dos outros de seu grupo, num processo coletivo de individuação, mas de se colocar no mundo do outro. Assim, ela também não gosta em si do que o menino não gosta nela, por exemplo, a menstruação. Ao falar sobre menstruação, usa do mesmo desprezo existente na fala dele:

Detesto! Eu não gosto! De mês em mês tem aquele sangue... Nossa senhora [com ênfase]! Aquele negócio horrível... Já tem que lidar com isso com minha mãe e minha namorada, já... Todo mês vem aquilo [...] Aí tem que ficar esperando que nem um pastel... Aí com aquele negócio não pode ir na praia... Começa aquele sangue, um monte de sangue na água... [risos] (ADOLESCENTE MENINO).

Por mim, vocês vão até rir... Porque [Risos]... Sabe...Porque eu não gosto da menstruação... [risos, acompanhado de várias falas de concordância]... Eu queria ser homem só por causa disso [...]. Ficar menstruada todos os meses... Ai, isso aí é um horror! Eu acho! Eu... (ADOLESCENTE MENINA)

As respostas revelaram que tanto um quanto o outro tem um sentimento de desprezo por esse fator biológico, o que acaba corroborando a hierarquização das diferenças, em que a inferiorização da menina, nesse aspecto, se dá não somente pelo menino, mas também por ela mesma: a menina se nega e, ainda que não tenha consciência dessa autonegação, percebe-se inferior, porque se vê com o olhar do menino que a inferioriza e a repele.

O mesmo fator, porém com um efeito diferente, é observado em relação à força de sedução da menina. Esta se percebe e é percebida sedutora pelo menino; só

que essa percepção do outro sobre si, desta vez, revela-se positiva. Sendo assim, ela reverte esse aspecto da positividade para si mesma, fazendo da sedução uma estratégia de transgressão e conquista, não apenas em casa, mas também na escola.

Recorro à imagem da líder das “Radicais” que, na quadra, num jogo misto de futebol durante a aula de Educação Física, se livra da blusa do uniforme ao se perceber observada. Ao exibir a parte superior do seu corpo, ela procurava não apenas seduzir o olhar das pessoas que a viam, mas também conquistar e reafirmar o seu espaço junto aos meninos e às meninas, nos jogos.

Costa (2002) aponta vestimenta e corpo como aspectos diferenciais no jovem. Apoiando-me em sua fala, concluo que, para a menina acima citada, o corpo naquele momento, passa a ser um elemento extremamente importante: é uma mensagem, pois é usado como tal.

Diante das práticas observadas, das falas e dos rituais cotidianos, a idéia que se tem é a de que o pano de fundo está mudado: as meninas, partícipes do presente estudo, revelam do que gostam e do que não gostam; o que querem e o que não querem; reconhecem a forma diferenciada como são tratadas em casa (pela família), na escola (pelos professores e professoras) e na rua (pela sociedade em geral) e têm noção das mudanças ocorridas hoje, em relação às mães; e destas em relação às suas avós, mas, ainda assim, precisam do espelho e quase sempre o buscam na mãe ou na figura da professora:

Ah... Por exemplo, a gente vai vendo as mulheres independentes... ‘Ah, eu também quero ser independente...’. Então, isso vai fazendo com que a gente vá crescendo assim... ‘Não, eu vou ser independente... Vou trabalhar, vou ter a minha casa... Minha [enfático] casa, assim, separada dos meus pais...’. Então, vai criando esse sentimento de independência já nas moças, assim... Que já tá vendo...

Assim como as meninas adolescentes, os meninos adolescentes também se miram em um espelho, mas o buscam no pai: diferentes espelhos, diferentes imagens. A mãe, assim como a professora, continua refletindo a imagem de tudo que constituiu até aqui a sua *identidade feminina*, ou seja: os padrões sociais

ligados ao mundo da casa; enquanto o pai ainda continua refletindo os *padrões masculinos* ligados ao mundo da rua. Apesar das mudanças ocorridas, estas ainda não são suficientes para destituir lugares e desestruturar as hierarquias. O cenário é outro, mas as ações, as práticas e as falas desses sujeitos continuam a desempenhar os papéis de mantenedores de uma ordem fixa e preestabelecida; é necessário que as imagens nos espelhos, tanto para meninos quanto para meninas, se transformem.

Toda transformação e/ou perpetuação se dá por meio da mulher, principalmente na figura da mãe, concluí. Isso, talvez, pelo fato de as leis terem sido criadas para a mulher, mas não por ela. À mulher é dada a transgressão, como afirma Saffioti (1987). As meninas revelam não gostar da imagem social que lhes é passada e desejam livrar-se dela criando uma nova para o futuro, mas sem, no entanto, saber ao certo **o que** vão fazer; mas sabendo que **querem** fazer:

A gente já ta aqui pensando no futuro...

4.2 A ESCOLA: PROFESSORES E PROFESSORAS COMO FOMENTADORES DO SUJEITO SOCIAL

Nessa construção da imagem futura a ser refletida para a menina e para o menino, a escola também tem papel fundamental, mas, para isso, seria necessário que seus atores e atrizes, ou seja, as pessoas que tornam a escola concreta, transformassem também suas práticas. Há quem acenda a velinha ao meio dia, como disse uma professora, mas entre uma luz e outra, “cai a sombra”.²³

Então, nós não vamos modificar o mundo, mas nossa velinha ao meio dia, nós vamos acender.

Entende-se por “acender a velinha” a contribuição dada pelas professoras e professores ao desenvolvimento do discernimento dos alunos e alunas de 7^a e 8^a série em relação às letras pejorativas das músicas veiculadas pelos meios de

²³ Verso do poema *The Hollow Men*, de T. S. Elliot

comunicação. Não apenas as palavras, mas também a entonação colocada deixam claro o grau de comprometimento do grupo em questão com a sua prática. “Acendem a vela ao meio dia”; confessam que “já conversamos em relação a sexo, sexualidade, homossexualismo ou não, e com relação a preconceito racial”, mas confessam também que “em relação a gênero, nunca!”, conforme declarou uma das professoras.

... Eu acho que às vezes a gente não percebe... Eu nunca percebi isso em sala de aula...

4.3 AS CONSTITUIÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola, ao ser olhada em seu cotidiano, revela-se como um espaço social contraditório, marcado por movimentos de acomodação e de resistência, de opressão e de contestação, de manutenção e oposição, conforme visto em seus rituais. É nessa dinâmica de contraditoriedade que seus sujeitos — professores e professoras, alunos e alunas — instituem e constituem-se a si mesmos, instituem e constituem os outros e são instituídos e constituídos por eles. Dessa forma, “produzimos a sociedade que nos produz”.

As resistências acontecem sempre de forma desorganizada, mas numa desorganização que contém em seu interior uma certa ordem; tanto por parte dos docentes, como dos discentes.

Para os alunos e alunas, as resistências são reveladas em atos vistos como indisciplina, como tomarem o corredor numa hora indevida (meninos e meninas) ou soltar bombas no banheiro (meninos); mas, mesmo a indisciplinaridade guarda em si uma ordem e acarreta razões de ser.

Para os professores e professoras, as resistências acontecem mais efetivamente durante as reuniões, quando alguns, apesar de estarem ali, não tomam parte e ficam lendo ou conversando sobre qualquer outra coisa. A forma de resistência do professorado muitas vezes é revelada na artimanha de não fazer acontecer.

Professoras e professores são vistos, pelos alunos e pelas alunas, como pessoas capazes de prepará-los/as para a vida social adulta; alguém que ensina sempre a ir além. No entanto, com base nas declarações recolhidas, digo que toda preparação e ensinamentos são feitos sob a égide patriarcal, ou seja: valorizando a cultura hegemônica que é, antes de tudo, masculina.

A escola possui uma ótica masculina ou masculinizada e o seu olhar acontece por meio das pessoas que ali estão e das construções que se efetivam dentro dela. Essa visão se revela nas escritas, nas falas, nas condutas, nas práticas pedagógicas reafirmadas pelo currículo. Revela-se não somente no que se escreve, no que se fala, em como se conduz ou no que se pratica, mas principalmente no que **não** se escreve, na palavra **não** dita, na ação **não** conduzida ou **não** praticada, ou seja: a força do que se revela está principalmente no que se oculta.

Assim, a escola, na pessoa dos que a compõem, forma meninos e meninas para virem a desempenhar seus respectivos papéis como homens e mulheres, obedecendo à ordem social capitalista-racista-patriarcal. Recorro aqui à lembrança das duas histórias contadas, uma pela professora e outra pela aluna: com efeito, as relações de gênero são constituídas de forma a serem reafirmadas e reestabelecidas, sem que se tenha sobre elas qualquer reflexão crítica. No entanto em suas falas, meninas e meninos revelaram visões e concepções que remetem à natureza contraditória de suas relações que, ao mesmo tempo em que reafirmam, contestam e modificam a ordem social estabelecida.

Exemplificando, os meninos, ao mesmo tempo em que reconhecem a evolução das mulheres e declaram que tanto eles quanto meninas têm capacidade de serem igualmente inteligentes, contradizem-se ao afirmar que essa evolução provém do poder de sedução da mulher e que a maior arma é a competência e que esta ainda é dada ao homem. As meninas, por sua vez, reconhecem a capacidade que o homem tem de chorar, mas, ao mesmo tempo ridicularizam esse choro. Observou-se que os/as jovens indivíduos em questão, mediados/as pelas circunstâncias sociais em que vivem (estrutura), concebem as relações de

gênero oscilando entre o que está posto e se reafirma na sociedade e o que nela se contesta e se modifica.

4.4 MANIFESTAÇÕES DA CASA E DA RUA NA ESCOLA

O ambiente da casa e da rua se fazem presentes na escola, trazidos pelos indivíduos que a compõem. “Evidentemente, quando a criança (ou o adolescente) chega à escola, ela já tem, além dos seus aspectos constitucionais, suas vivências familiares” (ZIMERMAN, 1997). Essas vivências vão interagir com o ambiente escolar, formando entre si uma dinâmica comportamental que se revelará em qualquer um dos três espaços de sociabilização dos sujeitos. Dessa forma, cada aluna ou aluno traz em si a soma dos sentimentos, seja de amor, seja de agressividade, fomentados na família.

A casa e a rua também se fazem presentes na escola pelas conversas das meninas e dos meninos. A hora do recreio, ou de uma aula vaga, ou na aula de Educação Física, era quando mais claramente notava o que, nas palavras de McLaren (1991), chamamos de “estado de esquina de rua”. Nesses momentos, os grupos, sempre obedecendo aos códigos de interação estabelecidos entre eles e descritos no Capítulo I, reuniam-se separadamente e, dentro de cada grupo, subgrupos de meninas e meninos envolviam-se em informais bate-papos, e o teor das conversas que aconteciam eram bem diferentes: entre as meninas, a conversa sempre girava em torno de aspectos familiares; enquanto, entre os meninos, girava sempre em torno de um “agito” que aconteceu ou que ainda viria acontecer. A menina traz o contexto familiar para a sua convivência no contexto escolar e nota-se, pelas conversas, que conhecem a família uma das outras.

Já os meninos trazem o contexto da rua: falam do futebol, das idas aos bailes, das “azarações” do “curtir”, das conversas na beira da calçada.

Pude observar que a escola é um espaço que acolhe sujeitos distintos, egressos de diferentes ambientes. Assim, afirmo que a maior manifestação da casa e da rua no ambiente escolar se dá justamente por meio dos sujeitos que a compõe,

transformando-se, a própria escola, num terceiro espaço que, ao mesmo tempo em que medeia os outros dois, por eles também é mediada.

Dessa feita, as relações de gênero no cotidiano escolar acabam por seguir o mesmo sentido mediador dos três espaços acima mencionados, ou seja, elas se manifestam na escola da mesma forma como se manifestam em casa e na rua; mas, no contexto escolar, elas se legitimam e se reafirmam, para novamente se manifestarem nos outros dois espaços.

Acredito que a transformação do indivíduo se faça também pelo conhecimento. Sendo a escola um dos lugares onde se fomenta esse conhecimento, penso que aí então se fariam necessárias práticas mais ousadas, críticas e transgressoras. Mas, mudar a escola pressupõe mudar os sujeitos que a habitam; e, para isso, mais que transformar o discurso e a prática desses indivíduos, faz-se necessário que se transforme também a sua formação.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

ANGELOU, Maya. **Poems**. New York: Batam Book, 1993.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1970.

ARAÚJO, Emanuel. **A arte da sedução**: sexualidade feminina na colônia. In: DEL

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 607-639.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELOTTI, Elena Gianni. **Educar para submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana. O voto feminino, o voto feminista e as eleições de 2002. Rede Debate. Disponível em: < <http://www.debate.org.br>>. Acesso em: 12 jul. 2002.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **Novos tempos para pensar políticas públicas**. In: Política e administração da educação. Recife, 2003.

_____. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes:** um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CAMACHO, Thimoteo. **Mulher, trabalho e poder:** o machismo nas relações de gênero da Ufes. Vitória: EDUFES, 1997.

CARVAJAL, Guillermo. **Tornar-se adolescente:** a aventura de uma metamorfose. São Paulo: Cortez, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. — Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CESAR, Ana Cristina. **A teus pés.** 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

CHARLOT, Bernard. Relações com a escola e o saber nos bairros populares. In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, N. 20, p.17-34, jul./dez.2002. Número especial.

CHULAM, Tânia Maria Olivier. **Escritos sobre os escritos de Lacan:** roteiro de leitura, vocabulários e temas. Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida/UFES, 1995.

COSTA, Márcia Regina. **Processos de construção das identidades juvenis da contemporaneidade.** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua:** espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DURAND, Olga Celestina; SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. In: Perspectiva: Revista do Centro da Ciência em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, N.20, p. 163-181, jul./dez. 2002. Número especial.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FERNANDES, Renata Sieiro. Memórias de menina. In: Caderno Cedes: Infância e Educação: as meninas. São Paulo: Unicamp, n. 56, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia? Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1979.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso? Ciência e Psicologia Profissão, n. 1, 2, e 3, 1995.

HARTMANN, Heidi. The unhappy marriage of marxism and feminism: towards a more progressive union. In: SARGENT, Lydia. **Women and Revolution**. Québec: Black Rose Books Ltda., 1981.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.

KUASÑOSKY, Silvia; SZULIK, Dalia. Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza? In: MARGULIS, Mario. **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Bilblos, 1996. p. 147-155.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. A construção do saber. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. In: Caderno do Cedes: Educação, Adolescência e Culturas Juvenis: diferentes contextos, v. 22, n. 57, ago. 2002.

MANN, Judy. **The difference: discovering the hidden ways we silence girls**: finding alternatives that can give them a voice. New York: Warner Books, 1994.

MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919)**: uma face do conservadorismo. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MARGULIS, Mario; URESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, Mario. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M.B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4. ed. New York: William Morrow and Company, 2000.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Ed. Casa das Moedas, 1993.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. **Violência de gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda., 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O currículo oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Brasil Ltda., 1998.

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA. Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.159-173.

SCOTT, Joan Wallach. **Gender and politics of history**. New.York: Columbia University Press, 1999.

SILVA, Erineusa Maria da. **As relações de gênero no magistério**: a imagem da feminização. Vitória: Edufes, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio: Vozes, 1995.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCH, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. p. 117-143.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. **Os jovens na relação sociedade-Estado**: entre “problemas sociais” e concepções ampliadas de direitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPED, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. São Paulo: Cortez Editora, n. 20, abr. 1985.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

ZIMERMAN, David E., et.al. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA

Este roteiro tem como objetivo conduzir a observação que se fará na EMEF NOSSA SENHORA DA VITÓRIA,²⁴ situada no município de Vitória, como parte da pesquisa que se desenvolverá nessa instituição.

A observação buscará ver a escola como um espaço de diversidade étnico-cultural, construído por sujeitos socioculturais (alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias e comunidade) e as diversas relações estabelecidas entre esses sujeitos no cotidiano escolar, dentre as quais, as relações de gênero.

O QUE VOU OBSERVAR?

Estarei observando a escola considerando-a sob os seguintes aspectos:

1. A escola como espaço físico

- Sua arquitetura
- A hierarquização do espaço escolar
- Suas vias de locomoção
- Locais para atividades pedagógicas
- Estímulos visuais
- Apropriação dos espaços (ressignificação) pelos/as alunos/as; os *não-lugares*.

²⁴ Nome fictício

2. A escola como espaço de sociabilidade e práticas culturais no seu fazer cotidiano

- Os rituais escolares (implícitos e explícitos) e seus significados.
- Os diferentes grupos e os diferentes modos de ser e de agir de seus sujeitos (meninas e meninos).
- A interação entre os grupos e os sujeitos individualmente.
- Os diversos processos sociais que interagem na escola: convergências e divergências, levantamento das normas; imposição, as estratégias individuais ou coletivas; as transgressões e as resistências.
- O tempo do recreio.
- Os temas desenvolvidos nas conversas.

3. A escola no espaço da sala de aula

- O tempo na sala de aula
- A rede de relações existente na sala de aula entre alunos, alunas, professores e professoras; como são construídas.
- As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e professoras, diante da diversidade dos alunos e alunas; como é tratada a diversidade desses sujeitos; como a menina e os meninos são tratados.
- A ocupação do espaço na sala de aula.
- A construção da imagem/representação de alunos e alunas, professor e professora; os estereótipos; quem se sobressai? Quem se “apaga”?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para grupo focal de adolescentes

APRESENTAÇÃO (NÃO GRAVAR, APENAS ANOTAR PELO OBSERVADOR).

- Nome
- Idade
- Hquanto tempo estuda nesta escola
- Bairro onde mora

I - RELAÇÕES DE GÊNERO NA FAMÍLIA

- 1) Com quem vocês moram? Idade de todas as pessoas de sua família.
- 2) Vocês participam das discussões com os membros de sua família?
- 3) Openam sobre os problemas da família ou os seus?
- 4) Suas opiniões são consideradas?
- 5) Com qual membro da sua família vocês têm uma maior e melhor relação? Por quê?
- 6) Há conflitos em sua família? Se há, de que tipo? Como vocês lidam com esses conflitos? Com que pessoa da família vocês têm maiores conflitos? Falem sobre esses conflitos.
- 7) O que é ser “boa filha” ou “bom filho”?
- 8) Vocês participam dos afazeres domésticos?
- 9) Pensem na sua família e organize-a na ordem de importância, de mando, de decisões.

II – RELAÇÕES DE GÊNERO NA SOCIEDADE

10) Vocês consideram que exista algum tipo de vantagem ou desvantagem em ser menina ou menino? Sim ou não? Explique.

11) Vocês concordam com a idéia de que meninos são mais inteligentes que as meninas? Por quê? Como vocês reagem a essa afirmativa?

12) Como vocês vêem o tratamento dado às mulheres e homens, em casa, na rua, no trabalho, etc.? Em sua opinião, esse tratamento se justifica? Por quê?

13) Você gosta de ser menina (o)? Por quê?

14) Homem chora? Por quê?

15) Considerando a sociedade, a escola e a casa, vocês percebem alguma mudança nas relações entre meninos e meninas ou homens e mulheres? Por quê?

16) Vocês percebem alguma mudança na condição da mulher na sociedade atual? Sim ou não? Quais? Explique.

17) Essas mudanças são positivas ou negativas?

18) O que mais contribuiu para essa mudança?

19) Vocês acham que essas mudanças contribuem ou não com a sua formação? De que forma?

20) Em sua opinião, como as mudanças são percebidas tanto pelos homens quanto pelas mulheres e de que forma elas influenciam na relação entre eles, tanto na escola como fora dela?

III- RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

21) Em sua opinião, seus professores e professoras contribuem com essa mudança? De que forma?

22) Existe tratamento diferenciado para alunas e alunos na escola?

23) Falem sobre as relações que existem entre as adolescentes meninas e os adolescentes meninos na escola?

24) Como vocês se relacionam com as pessoas do mesmo sexo? E como se relacionam com as do sexo oposto aqui na escola?

25) Falem sobre as relações que existem entre a escola e a família.

IV- IDENTIFICAÇÕES

26) Em sua opinião, o que é ser ADOLESCENTE-menina e o que é ser ADOLESCENTE-menino?

27) Defina com as suas palavras:

- Mulher
- Homem
- Ser humano
- Pais
- Mãe
- Esposo/esposa
- Família
- Escola
- Machismo

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para grupo focal de professores e professoras

APRESENTAÇÃO (NÃO GRAVAR; APENAS ANOTAR PELO OBSERVADOR)

- Nome
- Idade
- Há quanto tempo exerce a profissão
- Há quanto tempo trabalha nesta escola
- Disciplina que leciona

1) Defina “bom aluno”/”boa aluna”

2) Defina “bom professor”/”boa professora”

3) Como professora e como professor, vocês consideram que existe algum tipo de vantagem em ser menino ou menina? Sim ou não? Explique

4) Vocês concordam com a idéia de que meninos são mais inteligentes que as meninas? Por quê? Como vocês reagem a essa afirmativa?

5) Como vocês vêem o tratamento dado a mulheres e homens, em casa, na rua, no mundo do trabalho, etc.? Em sua opinião, esse tratamento se justifica? Por quê?

6) Considerando a sociedade, ou seja, escola, família, trabalho, lazer, vocês percebem alguma mudança nas relações entre meninos e meninas; homens e mulheres? Quais?

7) Vocês consideram essas mudanças positivas ou negativas? Por quê?

8) O que mais contribui para essa mudança?

9) De que forma vocês percebem que essas mudanças contribuem para a formação de seus alunos e alunas? Como você, professora e professor, contribui com essa mudança?

10) Vocês concordam que há tratamento diferenciado para alunos e alunas, meninos e meninas na escola?

11) Como vocês lidam com a diferença em sua sala de aula e com as manifestações preconceituosas?

12) Como você percebe o adolescente menino e a adolescente menina?

13) Como vocês percebem as relações entre os adolescentes meninos e meninas?

14) Que relação vocês vêem entre a escola e a família?

15) Vocês concordam que a escola é a segunda casa para os alunos e alunas e que a professora é como uma segunda mãe?

16) Defina:

- Mulher
- Homem
- Ser humano
- Professora/professor
- Família
- Escola
- Machismo
- Discriminação