



GÊNERO

SUPERANDO AS DESIGUALDADES DE GÊNERO: O PAPEL DA ESCOLA

Dayse de Paula Marques da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: dayse@centroin.com.br

Resumo: Este texto tem como objetivo abordar a temática das relações de gênero em um espaço fundamental da socialização infantil – a escola –, refletindo sobre os principais avanços e limites para a aplicabilidade de políticas públicas neste campo. Para esta análise, foi destacada a experiência, no Brasil, do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 2000, que recomendam o trato da sexualidade nas escolas por meio do tema transversal – orientação sexual. Como qualquer iniciativa institucional, a operacionalização das “recomendações” enfrentou muitos obstáculos. A partir de uma reflexão sobre as tendências observadas, hoje, no debate sobre as relações de gênero e o seu impacto na educação de crianças do sexo masculino e feminino, é analisado um vídeo educativo produzido com este fim, com base nas diferenças e expectativas que as próprias crianças indicam quanto ao fenômeno estudado: a possibilidade da superação das hierarquias de gênero.

Palavras-chave: educação; relações de gênero; Ensino Fundamental.

Introdução

No século XIX surgiram, particularmente no campo da antropologia física, teorias que explicaram a inferioridade da mulher com base na biologia.¹ Este campo explicativo tomou muita força na sociedade moderna pois teria o “aval” da ciência. Contrapondo-se a esta perspectiva, o movimento feminista problematizou e reconstruiu argumentos em torno da determinação biológica das hierarquias entre homens e mulheres, colocando em xeque as concepções relativas ao feminino e masculino na sociedade ocidental.

¹ De modo similar, foram também elaboradas, dentro dessa perspectiva, explicações sobre as diferenças étnico-raciais, com avaliações desfavoráveis para negros, índios e amarelos.





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

O debate sobre as relações de gênero como uma categoria analítica importante para a compreensão da formação de identidades tem avançado muito nos últimos anos. A perspectiva de considerar as diferenças entre homens e mulheres como resultado de costumes e valores construídos socialmente e que se modificam conforme o espaço e o tempo relativiza o determinismo biológico das diferenças. O maior avanço a ser apontado nestas discussões teórico-metodológicas é o questionamento das hierarquias (sempre muito valorizadas) entre homens e mulheres.

Entretanto, no que se refere ao tema da sexualidade, profundamente vinculada às relações de gênero, a discussão tende a assumir uma maior complexidade, principalmente ao levarmos em conta as inúmeras escolas, teorias e “explicações” que temos para o “fenômeno”. Hoje, o debate circula muito além da religião. Ele está no espaço das ciências sociais e humanas, tornando-se um “objeto científico” muito valorizado nas análises do comportamento social. A supremacia da psicologia e psicanálise é contestada pelos novos experts da sexualidade. Esta não pertence mais à estrutura montada entre o id, ego e superego, em interação permanente com as determinações biológicas do corpo humano. Esta interpretação dá lugar a uma leitura da sexualidade e (de seus desdobramentos na constituição da identidade feminina e masculina, do que é ser homem ou mulher), a uma teorização que a entende como uma “construção social”: ser homem ou mulher, menina ou menino está mais para o “significado” que é dado a esses termos na cultura, nos costumes, nos valores, do que para as diferenças impressas de forma claramente demarcadas, principalmente pelos órgãos genitais, no corpo humano.

Esta virada paradigmática levou a uma abordagem crítica dos modelos binários: homem X mulher; feminino X masculino, dando margem a discussões que buscam uma “convivência mais harmônica” entre a biologia e a cultura. Dentro dessas discussões é possível identificar tendências que abordam a ambigüidade, inserindo-a permanentemente na tensão das fronteiras dos novos territórios em construção: o masculino e o feminino.

Apesar dos resultados obtidos nessa redefinição, é possível perceber os limites da incorporação prática dessas “desconstruções” no campo da socialização infantil. Educar e formar personalidades parecem estar ainda fortemente associados à necessidade de adoção de modelos binários que guiem a orientação da educação de crianças a partir de pais e educadores.

Este texto busca explorar essa “encruzilhada” onde estão os estudos de gênero: aquela entre os avanços no campo conceitual e as permanências nas intervenções sociais, particularmente no campo da educação infantil.

Apesar das críticas e análises que avançam com o intuito de relativizar os modelos feminino e masculino, homem e mulher, a partir de padrões muito rígidos de comportamento ou papéis sociais, muitas publicações que tratam da educação infantil ainda tendem a favorecer um enfoque diferenciado de padrões de comportamento entre

254 Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007





Dayse de Paula Marques da Silva

meninos e meninas, sendo que algumas dessas publicações privilegiam argumentos de caráter biológico. A partir desse fato, torna-se muito importante recuperar os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), propostos no Brasil, como uma importante iniciativa de política pública em gênero e educação e analisá-los diante dos impasses que as famílias, os professores e os pesquisadores deste campo temático estão enfrentando.

Este é um problema de fato. É possível perceber nas famílias uma dificuldade muito grande em relativizar a identidade sexual de uma criança sob os seus cuidados. Ninguém fala claramente do problema. Muitas vezes, as dúvidas se expressam da seguinte forma: eu não sei o que eu faria se isto acontecesse na minha família, mas hoje em dia é assim, acontecem estas coisas... “Estas coisas”, em geral dizem respeito às práticas homossexuais. Entretanto, não discutimos seriamente a sexualidade infantil. É como se a sexualidade começasse na adolescência. Neste momento, educadores e pais começam a se preocupar. A iniciação sexual, a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, a violência entre os adolescentes etc., são questões que estão na ordem do dia. Entretanto, pouco se discute sobre quando tudo isto começa. Ao mesmo tempo, cabe aqui indagar se estamos oferecendo alguma alternativa viável para a construção de novos modelos de relacionamento cujo foco não seja o corpo, mas a superação do preconceito. Existem estímulos para meninos brincarem com meninas, tocarem-se em algum momento, sem que isto seja reprimido pela maioria das famílias? A proximidade entre meninos e meninas deve ser estimulada, incentivando-se a convivência entre aqueles que são diferentes com base no respeito mútuo, sem hierarquizações? Isto está muito mais no discurso do que nas situações cotidianamente vividas em casa, na escola, na rua. O que está em jogo neste debate é o respeito ao outro, à diferença e a superação da violência nestas situações.

Outro problema precisa ser observado com mais cuidado: a sexualidade – sua vivência e a sua iniciação. Quando destacamos este debate na faixa etária que pertence, hoje, à adolescência, deixamos de abordar um fato, já estudado com muita dedicação pelos colegas e “clássicos” da psicologia –, a sexualidade infantil. Além disso, a sexualidade como um todo é ainda um tabu cuja discussão causa desconforto entre os pais e os filhos. Quando acontece, tal discussão fica sempre muito didática. Daí porque um outro objetivo deste texto é refletir, com base numa visão crítica da formação de identidades no campo do gênero, as possibilidades e a importância do investimento em políticas públicas específicas que proponham instrumentos didático-pedagógicos eficazes para impulsionar novas metodologias escolares que fortaleçam a função da escola neste processo.

O debate contemporâneo sobre relações de gênero

A relação entre homens e mulheres como relações de poder

A compreensão das diferenças entre homens e mulheres como relações de poder historicamente contextualizadas (SCOTT, 1990), e não como diferenças fun-



GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

damentadas apenas em características biológicas marcantes e evidentes, modifica completamente o ângulo de observação do fenômeno em foco – como educar meninos e meninas no mundo contemporâneo. Tal compreensão põe em xeque a idéia da conjugalidade perfeita e do casal heterossexual, entendido como aquele fundado no respeito mútuo e amor entre um homem e uma mulher, como modelo para a constituição da família e espaço primeiro da socialização infantil. Além disso, essa perspectiva analítica evidencia que, nos casais e famílias, além de uma relação afetivo-sexual, também estão presentes hierarquias que favorecem a dominação masculina, seja pela via econômica (salários mais altos), seja pela via cultural (mais forte/mais frágil, mais capaz/menos capaz).

Nesse sentido, pensar valores com a co-participação da família, no caso da escola, a partir de um enfoque das relações de gênero como relações de poder, implica em trabalhar com os seus representantes a partir do pressuposto do conflito, já que não há garantias prévias do respeito mútuo e igualitário entre os componentes do grupo. Esta postura diante da família é dificultada pela idealização da sua formação com base nas relações prioritariamente afetivas. Pensar a socialização de crianças do sexo feminino e masculino com base no modelo do pai e da mãe deve considerar as manifestações dessas hierarquias no ambiente familiar, o que pode facilitar a compreensão das ocorrências violentas no espaço doméstico entre casais aparentemente harmônicos.

O desvendamento dessas hierarquias, freqüentemente consideradas como diferenças naturalizadas entre homens e mulheres, foi mérito do movimento feminista que, a partir da década de 1960, teve maior visibilidade por meio de atividades públicas de grande alcance político, hoje consideradas “muito radicais” ou extremas na denúncia da desigualdade e da subordinação feminina. Mas o fato é que as protagonistas dessas iniciativas conseguiram colocar em debate o problema da condição da mulher na sociedade contemporânea que persiste, apesar dos avanços observados em muitos setores, inclusive no espaço familiar. Entretanto, o aumento do número de mulheres chefes de família no Brasil indica que a conjugalidade vem enfrentando dificuldades em garantir a parceria estável entre homens e mulheres na família. E como essas crianças estão vendo os pais, o cotidiano familiar e as separações? Os modelos familiares, hoje, também, estão em reconstrução. Para pensar a família, hoje, há que se considerar, além das mudanças culturais, aquelas diferenças que sempre existiram na realidade brasileira – as diferenças socioeconômicas. A dificuldade que a exclusão social impõe à grande parcela da população tem repercussões imediatas em círculos familiares marcados pela fragilidade de vínculos mais permanentes, tendo em vista a necessidade imposta pela sobrevivência, o que provoca o abandono das mulheres e filhos por seus parceiros com mais freqüência. A novidade (que as estatísticas começam a indicar) é o aumento de mulheres chefes de família entre aquelas pertencentes aos estratos médios da população que tendem a se constituir de mulheres que foram mais diretamente atingidas pelos “ideais” de emancipação feminina, por meio da escolaridade e da formação de nível superior. Caso isto se confirme, um fenômeno possível a ser analisado é exatamente a dificuldade da incorporação da mudança de valores de forma concomitante para homens e mulheres, o que facilita o rompimento do projeto conjugal, seja pela dificuldade

256 Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007





Dayse de Paula Marques da Silva

de aceitação dos homens destes novos modelos femininos – o da emancipação – seja pela real incorporação das mulheres aos novos valores que garantem maior autonomia e resistência a formas de dominação masculina.

O que é da biologia e o que é da cultura

As pesquisadoras² que buscaram uma explicação do comportamento social com base na idéia de opressão feminina, em um primeiro momento, enfrentaram muitas críticas nos círculos acadêmicos. Tais críticas eram motivadas pelo questionamento da autonomia dessa idéia, tendo em vista a sua associação com o movimento feminista, como categoria analítica relevante e consistente para análise de fenômenos sociais. A busca de um sujeito coletivo como principal objetivo, via mobilização social e política, para a definição de ações que levassem à superação do problema (SORJ, 1992), colocavam as parcerias entre representantes do movimento feminista e pesquisadoras que, se não eram militantes, eram “simpatizantes”, sob suspeita na academia. Esta parceria não foi estabelecida sem tensões desde que evoluiu para um debate que deslocava o foco da opressão feminina para o problema da socialização de homens e mulheres, buscando-se compreender os fundamentos da permanência das hierarquias entre os sexos. Isto é, a partir do momento em que se estabeleceu que não bastava discutir a situação das mulheres, mas também dos homens, esta nova perspectiva provocou rupturas além daquelas já existentes no que se refere a diferenciadas correntes teórico-metodológicas para estudo do fenômeno. O problema se amplia quando surge a proposta de pensar a opressão feminina não mais apenas como dominação de um sexo sobre o outro, circunscrevendo o masculino como o pólo dominante em absoluto, mas pensar o problema sob a denominação de “relações de gênero” que pressupõe refletir sobre os mecanismos que ainda se estabelecem para que a hierarquia se mantenha. Esses mecanismos, presentes no espaço da cultura e reforçados pelas práticas educacionais, requerem um enfoque que considere concomitantemente a situação das mulheres e dos homens na sociedade. Compreender essa dinâmica associando-a ao campo do sexo (masculino dominante X feminino dominado), mas também da cultura que perpetua valores e representações relacionados ao masculino e ao feminino na sociedade, é a proposta daqueles que incorporam o “gênero” como uma categoria analítica relevante nas ciências sociais. Esta perspectiva provocou reações contrárias no interior do movimento feminista porque tendia a “relativizar” o homem como opressor, o que colocava problemas para a consolidação de um sujeito coletivo – as mulheres oprimidas – limitando assim as possibilidades de superação da desigualdade por meio da sua mobilização intensa e contínua –, o que era o foco do movimento. Considerar a mulher e o homem concomitantemente para a superação da desigualdade entre eles, não estava na “pauta”. Inicialmente, pensava-se, seria necessário fortalecer a mulher como sujeito político, consciente da opressão da qual é vítima historicamente e, a partir desta etapa, definir uma nova organização social, com base na igualdade entre homens e mulheres.

² Grande parte das pesquisas realizadas neste campo temático é feita por mulheres.





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

Essa aspiração à igualdade levou a um intenso debate sobre a compreensão da identidade feminina e masculina. O movimento buscava construir uma identidade a partir de um viés político de ação e apresentava como proposta uma nova identidade feminina – mais autônoma, combativa e emancipada profissional e sexualmente, em resposta à imagem tradicional da mulher submissa. Essa identidade pressupunha a igualdade de condições com os homens para conquistar este status na sociedade moderna, ocidental.

O problema que surgiu a partir deste momento foi o do estabelecimento de parâmetros para a garantia da igualdade entre homens e mulheres. Isso levou à necessidade da referência a um modelo e houve uma tendência do movimento feminista a reforçar as expectativas relacionadas ao mundo masculino neste processo; uma tendência a buscar a igualdade de condições com os homens – entrada no mercado de trabalho e desvalorização do espaço doméstico, valorização da carreira profissional em detrimento da constituição da família e cuidado com os filhos e perfil mais agressivo para competir no mundo moderno.

A partir dessas considerações, coloca-se mais intensa a reflexão sobre o que é feminino e o que é masculino na sociedade contemporânea. Um dos estrangulamentos neste debate foi o da “fronteira” entre o biológico e o cultural na determinação do comportamento de mulheres e homens na sociedade. Entretanto, se formos mais longe, é possível afirmar que este é um ponto de estrangulamento de toda as ciências sociais no seu percurso como disciplina científica. Vamos nos deter aos impasses que o feminismo enfrentou a partir do momento que buscou se afirmar como uma “ciência” neste cenário acadêmico. Há uma diferença entre considerar o gênero como uma categoria analítica importante para compreensão de fenômenos no campo social, focando o olhar para situações antes despercebidas e argumentar no sentido de uma “epistemologia feminista” como um novo campo de saber. Este texto inclui as relações de gênero como uma categoria analítica consistente para a compreensão de determinadas hierarquias e relações de poder na sociedade contemporânea, numa perspectiva sociológica.

Uma das dificuldades enfrentadas pelo feminismo na afirmação do problema da subjugação da mulher foi a ambigüidade em questionar os argumentos biológicos para a delimitação de diferenças que justificam a submissão ao mesmo tempo em que tendem a reforçá-los quando tenta afirmar uma identidade própria para as mulheres, independente do referencial masculino que os estudos anatômicos no campo da medicina elaboraram. Neste processo, define-se um enfoque das diferenças, classificado como binário, que tende a valorizar argumentos essencialistas do que é ser mulher e ser homem, que não escapa aos determinantes biológicos do comportamento de homens e mulheres, mas que foi necessário num momento em que, nos estudos anatômicos, o corpo do homem era reconhecido como a matriz principal e o da mulher, apenas como um desdobramento.³ O reconhecimento de uma

³ Onde pode ser reconhecida uma referência aos dogmas católicos da criação da humanidade pela simbologia de Eva e Adão.





Dayse de Paula Marques da Silva

“fisiologia própria” levou a uma valorização do argumento biológico na conformação da identidade feminina com base na autonomia (NICHOLSON, 2000). Entretanto, reforçou as premissas de fundamento biológico na configuração de diferenças entre homens e mulheres.

O avanço da terminologia do “gênero” no debate contemporâneo é explicado pela sua capacidade de incorporar o debate sobre o sexo – determinado biologicamente, referenciado pelas determinações culturais e históricas às quais homens e mulheres estão submetidos. Esta forma de considerar o problema relativiza o biológico como determinação principal nas diferenças entre homens e mulheres e coloca o problema da hierarquia social como pressuposto muito mais cultural do que biológico. Esta tendência leva a uma solução do impasse vivido pelo movimento feminista quando questiona a naturalização de condutas da mulher justificadas pelo enfoque da biologia – mais frágil, mais sensível emocionalmente, menos objetiva. A formação do caráter teria muito mais influência da socialização e seus mecanismos de transmissão de valores por meio da cultura do que por uma função definida fisiologicamente que levaria as mulheres a terem atitudes mais dóceis, conciliadoras e julgamentos mais subjetivos. Isso passa a ser questionado com mais veemência, usando-se como argumento as diferenças culturais.

O enfoque binário que tende a essencializar o masculino e o feminino como categorias fechadas passa a ser questionado, observando-se uma tendência em focar o problema na fronteira entre o biológico e o cultural permanentemente.

Linda Nicholson (2000) tece considerações sobre o que ela chama de determinismo biológico e fundacionalismo biológico, analisando tendências neste campo de articulações entre o movimento feminista e as tentativas de afirmação científica de suas teorias. O primeiro como aquele analisado anteriormente e que tende a valorizar a noção de sexo “como aquilo que fica fora da cultura e da história, sempre a enquadrar a diferença masculino/feminino”. Como transcender este ciclo biológico e elaborar novas formas de relacionamento entre homens e mulheres? O segundo, o fundacionalismo biológico “permite que os dados da biologia coexistam com os aspectos de personalidade e comportamento”. A autora percebe uma vantagem nesta tendência a partir do momento em que

Tal compreensão do relacionamento entre biologia, comportamento e personalidade, portanto, possibilitou às feministas sustentar a noção, freqüentemente associada ao determinismo biológico, de que as constantes da natureza são responsáveis por certas constantes sociais, e isso sem ter que aceitar uma desvantagem que se torna crucial na perspectiva feminista, a de que tais constantes sociais não podem ser transformadas (NICHOLSON, 2000, p. 12).

Entretanto, a autora vai concluir que tanto uma como a outra tendência devem ser superadas. Argumentando que o corpo é “sexuado” e como matriz biológica é também considerado de forma diferenciada por uma cultura ou outra, tende, portanto, a uma valorização conforme a cultura. Nesse sentido, assume uma nova postura





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

– o biológico também é cultural. Deve ser evitada a dicotomia entre sexo e gênero, o que acaba por reproduzir um modelo binário, fortalecendo um enfoque entre o biológico e cultural no qual o sexo está ligado ao biológico e o gênero está ligado à cultura. O problema deve ser colocado na interseção permanente entre o sexo e o gênero como dimensões interativas do mesmo objeto – hierarquias sociais.

É possível observar que a constituição da identidade feminina e masculina, hoje, enfrenta um debate bastante ambíguo na perspectiva da superação das hierarquias sociais. O desafio contemporâneo é socializar novos indivíduos classificados a partir do corpo sexuado de modo a superar as iniquidades de gênero e as formas violentas de enfrentamento das diferenças.

Como a família e a escola podem estabelecer um conjunto de normas e valores que garantam esta meta? A partir de quais pressupostos meninos e meninas serão formados sem que o enfoque binário das diferenças entre homens e mulheres seja reforçado ou se torne uma “camisa de força” a normatizar o corpo no sentido da crítica feita aos Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 2000, no Brasil?

Parâmetros Curriculares Nacionais – a orientação sexual

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, propuseram como um “tema transversal” a orientação sexual. Esta iniciativa deve ser analisada como uma medida importante, apesar das críticas apresentadas pelos pesquisadores e militantes quanto a sua tendência conservadora ou marcadamente burocrática. O documento compõe um projeto de reavaliação do Ensino Fundamental no país, tendo sido elaborado a partir das propostas apresentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a partir do que preconiza a Constituição Federal de 1998. O então chamado Ministério da Educação e do Desporto, em consonância com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) define os PCNs como

Um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento (BRASIL, 2000b, Introdução, p. 15).

Esse mesmo Ministério, a partir do Plano Decenal, coordenou uma série de fóruns em âmbito nacional promovendo a discussão de uma versão preliminar dos PCNs entre educadores, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, entre outros agentes. Ao fim de, aproximadamente dois anos (1995 e 1996), assume a elaboração da proposta final que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o Ensino Fundamental e remete à União a incumbência de formular as

260 Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007





Dayse de Paula Marques da Silva

diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos no sistema educacional do país. Após análise da Fundação Carlos Chagas das propostas curriculares vigentes nos estados e municípios brasileiros em comparação com experiências de outros países, foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1999/2000, com distribuição de “kits” para a rede de ensino, disponibilização na página *web* do Ministério e, finalmente, publicação do material a ser distribuído por editora comercial. A proposta é organizada em áreas e temas transversais. As áreas referem-se às disciplinas que estão definidas na LDB de 1996 como essenciais para a formação do aluno em âmbito nacional, estabelecendo a formação básica para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade política, enfatizando o conhecimento do Brasil e uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória na grade curricular a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Os temas transversais estão associados a temáticas sociais que surgem de forma mais “livre” nos diferentes ciclos de estudo estabelecidos nos Parâmetros. Os temas escolhidos foram Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde. Foram agrupados em duas publicações diferentes: Pluralidade Cultural – Orientação Sexual e Meio Ambiente – Saúde.

É possível afirmar que esta iniciativa do Governo Federal contou com uma intensa participação de diferentes atores dos diversos setores educacionais qualificados na elaboração da proposta final. O período entre a definição do Plano Decenal e a apresentação dos Parâmetros Curriculares foi de aproximadamente sete anos, envolvendo, inclusive, duas gestões diferentes do Governo Federal, o que indica uma discussão no campo educacional demorada, observando-se esforços em garantir as diferenças regionais no documento. Nesse sentido, a proposta deve ser considerada meritória, constituindo-se numa tentativa de oferecer aos educadores uma base comum para a consolidação de um cidadão brasileiro com acesso a uma formação educacional de melhor qualidade tendo como viés condutor desta formação os ideais democráticos. Contudo, sem dúvida, muitos são os obstáculos enfrentados para a implantação de uma proposta governamental deste alcance num país de extensão territorial imensa como é o Brasil, além das diferentes visões educacionais que permeiam o campo da educação.⁴ Seja lá como for, trata-se de um avanço no que diz respeito ao aspecto pedagógico e à firmeza em propor conteúdos mínimos nas áreas que agrupam determinadas disciplinas. Tudo isso em meio a pressões políticas expressas em diferentes concepções da educação a partir de um modelo democrático e a necessidade de superação de uma lei de 1971,⁵ vigente até a elaboração da nova LDB, em 1996. Foi importante propor conteúdos por áreas, oferecendo alternativas para os educadores, principalmente quando há uma enorme confusão entre um discurso ideológico “pautado” em divergências políticas no interior de todo grupo profissional e de-

⁴ Um avanço que pode ser reconhecido no documento é a definição de conteúdos mínimos fundamentais para instrumentalizar o indivíduo a se inserir na sociedade do conhecimento com mais segurança.

⁵ Até dezembro de 1996 o Ensino Fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 2000b, p. 14).





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

finição de ações concretas passíveis de avaliação de desempenho que qualquer instituição e programa de metas exige.⁶

Quanto ao desempenho escolar, foi realizada uma avaliação diferenciada do problema da repetência e da classificação do aluno por nota, isoladamente. A perspectiva dos temas transversais a ser implementada por ciclos e em todas as áreas definidas nos Parâmetros introduz uma reflexão sobre as limitações ou “impedimentos sociais” de grupos populacionais que acessam a escola pública no país. Promove-se uma metodologia de ensino que considera a relativização do aprendizado de “matérias duras” por meio, apenas, da nota auferida em provas tradicionais como as escritas, por exemplo, com base no “currículo duro” (conteúdos fechados das disciplinas), mas procura buscar recursos nas vivências dos alunos que permitam uma compreensão mais aproximada da sua realidade, o que facilitaria o aprendizado. Portanto, não se diferenciando muito de método antigo, proposto por Paulo Freire, deixa claro que os Parâmetros devem respeitar diferenças regionais no país para ser bem-sucedido, ficando explícito, também, que não tinha como objetivo “forçar” a implantação burocraticamente nos estados e municípios. Foram estabelecidos quatro níveis de concretização da proposta. O primeiro foi a elaboração dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, o segundo foi a consideração das propostas curriculares de estados e municípios, o terceiro *referiu-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo* e o quarto nível de concretização, o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

O documento expressa a preocupação dos gestores em garantir que a iniciativa não fosse confundida com uma medida autoritária, expondo o seguinte:

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (BRASIL, 2000b, p. 37).

Não sendo obrigatório, o documento foi submetido aos riscos do baixo engajamento. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, já normatizava as disciplinas a serem oferecidas na educação básica, da qual faz parte o Ensino Fundamental, nível que a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais priorizou.

⁶ “A tendência predominante na abordagem de conteúdos na educação escolar se assenta no binômio transmissão-incorporação, considerando a incorporação de conteúdos pelo aluno como a finalidade essencial do ensino. Existem, no entanto, outros posicionamentos: há quem defenda a posição de indiferença em relação aos conteúdos por considera-los somente como suporte ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e há ainda quem acuse a determinação prévia de conteúdos como uma afronta às questões sociais e políticas vivenciadas pelos diversos grupos. No entanto, qualquer que seja a linha pedagógica, professores e alunos trabalham, necessariamente, com conteúdos. O que diferencia radicalmente as propostas é a função que se atribui aos conteúdos no contexto escolar e, em decorrência disso, as diferentes concepções quanto à maneira como devem ser selecionados e tratados” (BRASIL, 2000b, p. 73).





A orientação sexual como um tema transversal: um balanço de suas possibilidades e limites

Os temas transversais estão relacionados às questões sociais a serem contempladas na formação escolar, incluindo-se a sexualidade como um deles, particularmente no tema definido como orientação sexual. A definição de “critérios de seleção” e “bloco de conteúdos” parte de um levantamento prévio de investimentos já existentes nas séries iniciais do primeiro grau que indicam que a demanda mais freqüente dos alunos é saber mais sobre a sexualidade.

A curiosidade gira em torno da tentativa de compreender o que é relacionamento sexual, como ele ocorre, as transformações no corpo durante a puberdade e os mecanismos da concepção, gravidez e parto (BRASIL, 2000c, p. 37).

São apresentados os seguintes critérios de seleção: relevância sociocultural, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual; consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural da sexualidade, buscando contemplar uma visão ampla e não-reducionista das questões que envolvem a sexualidade e o seu desenvolvimento no âmbito pessoal e possibilidade de conceber a sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável. Como bloco de conteúdos foi definido o seguinte: corpo – matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

A inclusão das relações de gênero como um conteúdo a ser visibilizado nos PCNs é resultado do investimento nesta área temática tanto por parte da academia como do movimento feminista que, certamente, foi um dos interlocutores na formulação da proposta ou representantes da sociedade civil próximos à sua dinâmica. Considerando as dificuldades ainda observadas quanto à afirmação desta área de concentração de estudos no universo acadêmico e nas estruturas educacionais de nível superior, o fato de o tema estar claramente inserido nos PCNs pode ser considerado um passo importante na direção de uma formação mais simétrica quanto ao gênero nas relações sociais e nas carreiras profissionais. A associação entre o debate sobre a sexualidade e as relações de gênero é uma vantagem.

Os PCNs abordam a sexualidade na sua dimensão biológica, psíquica e sociocultural, privilegiando um enfoque que favorece uma compreensão do problema “para além do sexo biológico”, fortalecendo uma visão mais ampliada das possibilidades diferenciadas de vivência da sexualidade, eximindo-se de indicações muito normativas do comportamento, o que remete à responsabilidade da família. Outro aspecto que chama a atenção no documento é a ênfase na dimensão prazerosa e saudável da sexualidade, associada à responsabilidade, o que já contraria o discurso de conteúdo mais religioso (que tem força na cultura brasileira) que a associa prioritariamente à procriação condicionada à constituição da família, não abordando o aspecto do prazer sexual como um importante momento de equilíbrio orgânico e emocional.





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

Para compreender o enfoque da proposta quanto à sexualidade, o documento faz uma distinção entre organismo e corpo, cabendo ao organismo as funções fisiológicas que agem neste corpo e que estão relacionadas com a manifestação biológica dos impulsos no campo da sexualidade; o corpo seria o instrumento da ação subjetiva que é perpassado: “Pelas emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim nas transformações nele ocorridas ao longo do tempo.” E, ainda, complementa, afirmando que “Há que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social” (BRASIL, 2000c, p. 139-141).

Nestas últimas considerações, o documento se aproxima do que Nicholson (2000) vai propor: o corpo também é “cultural”, sua compreensão é determinada culturalmente, o que coloca a assertiva biológica sempre “dependente” deste critério de avaliação – o fator cultural.

Entretanto, no que se refere às relações de gênero e sexo, o documento tende a enfatizar o sexo, apenas, na sua dimensão biológica, o que Nicholson tende a questionar:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social (BRASIL, 2000c, p.144).

Esta dicotomia – sexo e gênero – está incorporada expressivamente em muitas publicações sobre as assimetrias entre homens e mulheres em nossa sociedade. Talvez, como uma “forma didática” de assegurar o questionamento do determinante biológico deste problema, entretanto, sem desconsiderá-lo por completo. Mas há riscos de uma utilização inadequada, em termos metodológicos, quanto ao levantamento de dados, por exemplo. A classificação para dados quantitativos é feita com base na informação biológica – sexo masculino, sexo feminino. Hoje, já existe um debate sobre a inclusão do transexual ou transgênero, caso tenha sido realizada a cirurgia de troca de sexo (biológico), o que está considerando a troca de “identidade sexual”, a partir do órgão genital. Classificar como “gênero” o dado quantitativo – gênero masculino, gênero feminino, buscando atender às exigências do debate sobre a configuração das identidades feminina e masculina contemporaneamente, não parece ser a solução. Essa conduta deixa de considerar a importância de ouvir o sujeito sobre a sua própria identidade e quais os recursos que utiliza para “construir” a mesma, a partir de sua marca biológica, o que só pode ser atingido por meio de metodologias qualitativas. É como se o investigador concluísse antecipadamente, deixando de verificar a hipótese.

A tendência no debate sobre as hierarquias entre homens e mulheres é a de considerar prioritariamente a concepção de gênero, que absorveria a idéia relativa ao sexo como a marca biológica que, segundo Linda Nicholson, também é cultural,





Dayse de Paula Marques da Silva

desde que o corpo é visto de forma diferenciada em diferentes situações e culturas. Entretanto, este “passo” não poderia ter sido exigido no momento em que os PCNs, estavam sendo elaborados, no Brasil. O fato de incorporar uma visão crítica quanto às iniquidades entre homens e mulheres a partir de um questionamento da naturalização destas diferenças na formação de crianças e adolescentes no espaço da educação formal, pode ser considerado um passo muito importante.

Outro avanço é o conteúdo listado para a transversalidade no que diz respeito às relações de gênero, a saber: a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a instabilidade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais convive e o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino. É importante assinalar que estes conteúdos resgatam a necessidade de repensar as hierarquias vigentes entre homens e mulheres com base no respeito mútuo e na valorização de potencialidades, assim como abre espaço definitivo para a convivência de possíveis modelos diferenciados quanto às expressões da sexualidade, no qual podem ser contempladas, na discussão com as crianças e adolescentes, as possíveis manifestações de identificação de indivíduos do sexo feminino (marca biológica) com o “mundo associado ao masculino” e vice-versa, o que não deve ser associado imediatamente a possíveis práticas de iniciação sexual com parceiros do mesmo sexo. Isto pode vir a ser uma escolha, ou não.

Entretanto, esta tendência em relativizar o determinante biológico das diferenças entre indivíduos do sexo masculino e feminino não pode ser considerada um movimento de grande alcance na sociedade. É resultado de grupos de estudo e reflexão no interior do espaço acadêmico ou movimentos sociais, cuja direção está associada, inicialmente, a estratos sociais médios como foi o caso do movimento feminista brasileiro, integrado majoritariamente por mulheres pertencentes aos quadros universitários.

Observando a dificuldade em escapar de modelos binários – masculino e feminino, a partir de determinantes biológicos, na própria produção acadêmica, analisada por Nicholson, o que pensar deste debate entre educadores e pais?

O binário permanece, apesar dos questionamentos

Os PCNs partem de um modelo binário – masculino e feminino. O desafio é como trabalhar com esses recursos, sem fechá-los demais em si mesmos na constituição das personalidades infantis e juvenis. Esta não é uma tarefa fácil, principalmente se abordarmos as publicações que vêm-se apresentando com grande tiragem internacional e grande receptividade da mídia.⁷ Há uma preocupação evidente em educar

⁷ Um dos livros, *Criando Meninos*, tem uma tarja na capa com o seguinte enunciado: “como visto na ÉPOCA, O GLOBO, Folha SP, VEJA, ISTO É, GLOBO NEWS E MAIS, todos jornais e revistas de circulação nacional e grande tiragem, no Brasil. Foi classificado como um bestseller na Inglaterra, Itália, França, Brasil e Austrália.”



GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

crianças a partir do sexo – meninos e meninas, com educação especificamente dirigida a eles. Em que pesem todos os questionamentos observados no interior do debate sobre relações de gênero, este material reforça as diferenças essenciais entre meninos e meninas. Há um “jeito de ser” próprio do masculino e do feminino, segundo os autores que estão trabalhando com estes temas.

O que surpreende neste material é que existe um reconhecimento dos avanços alcançados pelas meninas como resultado deste movimento iniciado pelo movimento feminista, na década de 1960, denunciando principalmente a educação sexista, desfavorável ao sexo feminino. O que mais chama a atenção é um fenômeno que alguns autores passam a analisar – o aumento de dificuldades entre os meninos, na escola. Entretanto, as ambigüidades surgem quando as “permanências” são realçadas. No caso das meninas, novamente, aparece uma vantagem para os meninos nas estimativas sobre desempenho em ciências exatas em escala mundial, embora sejam registradas divergências de avaliação entre analistas do problema.

Educação para meninos

Os títulos destas publicações são muito sugestivos, assim como os destaques assinalados na capa:

Meninos de Verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens. (POLLACK, 1999);

Criando Meninos – Por que os meninos são diferentes? O que o pai e a mãe podem fazer? Como torná-los homens equilibrados e felizes? (BIDDULPH, 2002).

Alguns trechos dessas publicações evidenciam um olhar específico para o que poderia ser considerada uma psique própria de cada sexo, mas, a partir de mudanças já observadas na cultura, que teriam favorecido mais as meninas. De alguma forma, estão sendo consideradas as alterações relativas as relações de gênero, compreendidas como aquelas que são resultados da interação entre os determinantes biológicos e a cultura. Esta última dimensão levou a mudanças no comportamento das meninas, que estão se mostrando mais seguras e capazes de lidar com determinados processos de ensino-aprendizagem com maior desenvoltura do que os meninos.

Hoje compreendemos que as meninas perdem a voz – com a timidez – tão logo entram na adolescência e que estão se perdendo não apenas delas mesmas mas também de nós, em grande parte como resultado dos estereótipos sociais de gênero. Incitados por estes *insights*, estamos começando a obter algum progresso, ajudando as meninas a terem maior liberdade, construir o seu próprio discurso, serem ouvidas e se fortalecerem para desenvolver melhor sua capacidade e forças individuais enquanto se transformam em mulheres. Mas, e seus irmãos? O que dizer dos nossos filhos? Nos últimos anos, eu e outros profissionais que trabalham com meninos estamos mais conscientes de que até mesmo os meninos que parecem estar bem estão sofrendo em silêncio – estão confusos, sentem-se isolados e desesperados. Sentem-se apartados do seu próprio eu e freqüentemente distanciados dos pais, irmãos e companheiros. Muitos meninos sentem uma solidão que pode durar por toda a meninice e continuar pela vida adulta. (POLLACK, 1999).

266 Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007





Dayse de Paula Marques da Silva

Atualmente as meninas são mais seguras de si, mais motivadas, mais aplicadas. Os meninos, com frequência, não têm objetivo, vão mal na escola, têm dificuldades de relacionamento, expõem-se à violência, ao álcool, às drogas e outros perigos. As diferenças começam cedo – visite uma pré-escola e constate você mesmo. As meninas trabalham contentes em grupos; os meninos circulam como índios em volta de um vagão de trem, implicam com elas e brigam uns com os outros (BIDDULPH, 2002, p. 6).

Educação para meninas

No livro *Criando Meninas*, os destaques de capa, são: Por que elas ainda são frágeis? Como as meninas aprendem? Quando se transformam em mulheres? (PREUSCHOFF, 2003). É interessante observar que tais destaques já divergem entre si como está referenciada a expectativa para meninos e meninas. Quanto aos meninos, indaga-se porque eles são diferentes; às meninas, indaga-se porque elas *ainda* são frágeis. No caso dos meninos há uma indicação clara de que os pais estão desorientados quanto à condução de sua educação. Quanto às meninas, busca-se descobrir uma “novidade” – como elas aprendem, como se existisse uma capacidade cognitiva própria do sexo feminino, ainda a ser desvendada. O resultado do processo para as meninas já é pressuposto – elas se transformam em mulheres e basta. Para os meninos é necessário adjetivar o processo – eles precisam se tornar homens *equilibrados e felizes*.

Estes enunciados expressam alguns significados importantes que, talvez, confirmem o “mal-estar” vivido pelos meninos contemporaneamente, estudado por POLLACK ao longo de 20 anos. Não basta que eles se tornem homens, mas “equilibrados e felizes”. As mulheres se transformam em mulheres. A transformação das meninas em mulheres já implica que sejam equilibradas e felizes. Este é um pressuposto básico do processo de amadurecimento do indivíduo do sexo feminino como se o discurso da emancipação que sempre enfatizou o “equilibrado e feliz” em contraposição ao “submisso e amargurado” já tivesse sido incorporado a tal ponto que não precisa ser “reforçado” ao “adjetivar” na capa. Seria uma redundância...

Entretanto, em um destaque na sua publicação como “Fatos Científicos”, a autora que enfoca a situação das meninas cita o teste qualitativo “Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências Exatas” que indica vantagens no desempenho dos meninos em escala mundial.

Nas áreas de Matemática e Ciências Exatas, os meninos conseguiram, em todos os países, exceto na África do Sul, melhores resultados que as meninas e, aumentando-se a idade, essa diferença aumentava também. Embora as diferenças internas no grupo das meninas e no dos meninos, os resultados do estudo parecem comprovar que os meninos conseguem nestas áreas, resultados bem melhores. Especialistas americanos, entretanto, analisando os resultados mais detalhadamente, revelaram que essas diferenças valem somente para alunos brancos, mas não para afro-americanos. Além disso, comprovou-se que as meninas conse-



GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

quem superar os meninos nas operações básicas e que elas têm também notas melhores em Matemática. *A razão provável será porque, simplesmente, elas se comportam melhor na sala de aula?* (PREUSCHOFF, 2003, p. 73, grifos nossos).

Autores diferentes, tratando dos processos de aprendizagem de indivíduos sexualmente identificados, considerando a impressão no corpo (como não poderia deixar de ser), no período da infância, parecem reconhecer as diferenças no comportamento de um e do outro como um fenômeno natural, específico do sexo, considerado no seu fundamento biológico. Entretanto, em outros momentos, reconhecem as mudanças que ocorreram, por exemplo, nas meninas, em função, do processo de desvendamento – os *insights* e a desconstrução de uma situação anterior que pressupunha a sua subserviência, a sua desistência diante do desafio. Estes mecanismos foram desenvolvidos a partir de ação no campo da educação e da cultura. Mas também parece que ainda reconhecem a dificuldade de superação destes “estereótipos” que atingem as meninas e limitam o desenvolvimento do seu potencial. Entretanto, elas já têm um apoio constituído, um aparato institucional que as fortalece, o que não parece estar acontecendo com os meninos. O que fazer com eles que, diante das mudanças nos comportamentos das meninas, estão se “desorganizando”? Ou, na verdade, estes autores (homens), estão chamando a atenção para o fato de que o problema sempre esteve ali – o do silêncio dos meninos, o seu sofrimento na solidão do superhomem – o qual permanece porque nunca foi abordado com o cuidado que deveria como já vem acontecendo com as mulheres, a partir da “revolução feminista”?

O problema parece insolúvel. É como se estivéssemos sempre partindo do ponto errado. O fato é que o enfoque binário e essencialista criticado por autoras como Nicholson parece uma armadilha permanentemente “armada” no terreno das identidades de gênero. Como educar sem um modelo? Como formar atitudes sem um parâmetro? Como superar o risco de enquadrar demais em “tipos ideais” ou engessar os comportamentos?

Os autores que tratam da situação dos meninos são homens (BIDDULPH e POLLACK) e a que trata das meninas é uma mulher (PREUSCHOFF) ou desta forma, são identificados. POLLACK é um psicólogo clínico que, ao longo de 20 anos de experiências e estudos sobre o tema, observou comportamentos de crianças e pais. Essas publicações apresentam vendas significativas para um público, em geral, pertencente a estratos médios ou educadores envolvidos de formas diferenciadas com as redes de ensino, o que revela uma demanda por essas “orientações” da parte de quem forma opinião ou influencia modelos de comportamento diretamente. Como ignorá-las, diante das tentativas de reflexão sobre novos comportamentos e valores no campo das relações de gênero, a partir, por exemplo, dos PCNs, publicados em 2000?

O papel da escola: sempre aclamado

Todos estes autores assinalam a importância do apoio da escola às crianças do sexo feminino e masculino no percurso do seu aprendizado, conforme o gênero.

268 Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007





GÊNERO

Dayse de Paula Marques da Silva

Para as escolas, enxergar por trás da máscara para ajudar um menino como Adam requer vários passos adicionais, específicos. Em primeiro lugar como veremos ao longo deste livro, professores, administradores escolares, coordenadores e outros, todos precisam saber como funciona o Código dos Meninos. Precisam, na verdade, ser treinados para compreender como esse código impede os meninos de exporem seu verdadeiro “eu” e como os leva a colocarem a máscara. Em segundo, quase sempre sugiro que as escolas designem, para cada garoto, um mentor adulto, sensível e empático com sua personalidade e interesses (POLLACK, 1999, p. 32).

Muitas escolas hoje em dia são verdadeiros campos de batalha. Os professores estão estressados e são mal remunerados; os alunos têm cada vez menos o que deveriam adquirir em casa: boas maneiras, influências positivas, a sensação de terem sido desejados e serem amados. O número de homens que trabalham em escolas se reduziu drasticamente. São as mulheres que têm de lidar com garotos desrespeitosos e fisicamente intimidativos. A sala de aula transformou-se num campo de luta com apenas dois objetivos: fazer as garotas estudarem e os garotos se comportarem. É verdade que os garotos provocam tensão, mas eles também sofrem. São superados pelas garotas em quase todas as matérias. Para o bem de todos, é preciso que se faça alguma coisa pela motivação dos garotos. Pelo que vimos neste livro sobre as diferenças entre os cérebros, os hormônios e a necessidade de modelos masculinos, fica claro que as escolas podem e devem mudar, se querem se tornar um lugar positivo para os garotos (BIDDULPH, 2002, p. 128).

Há alguns anos, está sendo proclamada uma pedagogia diferenciada para os sexos. [...] No plano pedagógico dos estabelecimentos, devem ser encontrados princípios claros acerca dos objetivos educativos e dos papéis atribuídos a meninas e meninos, para que vocês, como pais, possam ter um ponto de referência quando conversam com as educadoras da sua filha sobre acontecimentos dos quais vocês ouviram falar ou que chamaram a sua atenção (PREUSCHOFF, 2003, p. 53-54).

Nos trechos destacados das publicações fica evidente a confirmação do papel da escola na socialização de meninos e meninas, a partir de um modelo binário. Parte-se do pressuposto das diferenças “essenciais”, muitas vezes, explicadas pela biologia – hormônios, funções cerebrais etc, entre indivíduos do sexo masculino e feminino. E, a partir daí, afirma-se a necessidade de modelos que orientem a constituição da identidade em meninos e meninas, numa perspectiva de valorização das diferenças e convivência respeitosa, buscando o fortalecimento da auto-estima tanto de um como de outro. Não é proposto um modelo “híbrido” quanto a feminilidades e masculinidades. Impõe-se a necessidade de um parâmetro que dirija o comportamento de crianças do sexo feminino e do sexo masculino partindo-se de diferenças essenciais, reconhecidas previamente, e, a partir daí, uma “negociação” de padrões de comportamento que não desqualifique as tendências femininas, nem as masculinas. Entretanto, há avanços devido ao reconhecimento do problema – a discriminação contra a mulher antes negada. A mulher não era submetida, era naturalmente “dócil e generosa”. Não conhecia o significado da palavra “competição”, o que, apenas, existia no universo masculino, mas no momento que as meninas ingressam nas es-

Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007 269





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

colas, no campo do conhecimento, os meninos passam a ter um interlocutor novo, o que provoca novos conflitos e favorece uma “desorganização” emocional e afetiva nos meninos. É o que sugerem os que estudaram o comportamento de meninos na atualidade. Eles argumentam que houve avanços para as meninas como resultado dos movimentos emancipatórios feministas mas que os meninos “ficaram para trás”, necessitando de ações de fortalecimento de sua auto-estima.

Fica a pergunta: o que fazer? A experiência com o instrumento audiovisual citado no início deste texto tem viabilizado interessantes e instigantes reflexões sobre este problema nas escolas, junto aos educadores, profissionais da área de saúde e educação em cursos de extensão, oficinas em Congressos, eventos científicos e turmas de graduação na universidade, particularmente, na área do Serviço Social. Um dos méritos do vídeo produzido é oferecer o espaço da fala para as crianças.

O vídeo Dafne e Rafael: o futuro do gênero, entre crianças,⁸ educadores, pesquisadores e pais

A “mulher falsa” ou o “homem estranho”

O vídeo inicia com um menino e uma menina sendo entrevistados pelo diretor. O tema é a tradição dos blocos de carnaval compostos por homens fantasiados de mulher e qual a opinião deles sobre este costume no Brasil. O menino mostra o seu estranhamento, imitando a voz e o jeito “efeminado” destes personagens, quando é abordado nas ruas por um destes foliões. Para ele “não se encaixa” aquela cena com a genitália do folião, expressando-se espontaneamente sobre o órgão sexual masculino. A menina, mais discreta, diz que “acha uma besteira”, porque é uma fantasia de “mulher falsa”. O mais interessante desta abertura é que tanto o menino como a menina, no corte para a outra cena, concluem com uma frase reticente quanto a uma definição mais precisa solicitada pelo Diretor: é... é... um homem... A expressão “vaga” do menino é bem marcante. Ele diverge, sem muita convicção, da menina. Não é uma “mulher falsa” mas talvez, um “homem estranho”. A menina, ainda completa: “não é uma mulher, não é realmente uma pessoa...” Ao continuar as indagações sobre o que acham das meninas e dos meninos, é possível perceber uma postura mais desqualificante das meninas, por parte do menino e uma mais conciliadora por parte da menina. Ele diz que as meninas “são muito feias” e pergunta de forma “arrogante” se ela não sabe que “aquilo é uma televisão”, em resposta a indagação da menina ao Diretor sobre o equipamento que eles estão usando. A menina faz que não ouviu a indelicadeza e diz que “já vi umas meninas que são umas gatas e os meninos que são uns gatos...” A cena termina com ela se manifestando humoradamente para o menino, tocando na cabeça dele com o dedo como se estivesse com uma varinha mágica e diz: “Pim!”. Ela gostava de se fantasiar de fada e, talvez, estivesse transformando-o num “príncipe”... ou ter

⁸ Crianças de seis a oito anos.





Dayse de Paula Marques da Silva

desejado que ele sumisse... Perdeu-se a oportunidade de perguntar. Mas como isso faz parte do mundo mágico, o Diretor não quis impor limites. Daí, fica por conta da nossa imaginação...

A brincadeira e a sexualidade

O depoimento das crianças e uma fala majoritária das meninas revelam os jogos de aproximação e rejeição e o fluxo contínuo da sexualidade entre as crianças.

Menina: Porque as meninas, a gente... não gosta dos meninos porque os meninos ficam lá, atacando as meninas quando elas não querem... É...

Diretor: Os meninos ficam atacando as meninas quando elas não querem?

Menina: A gente não quer porque eles ficam agarrando a gente pra beijar... é, eles ficam beijando a gente... mas a gente não gosta... (DAFNE e Rafael..., 1999)

O depoimento da professora mostra que é uma brincadeira de "gato e rato", marcada pela ambigüidade do desejo, sendo que a interpretação da professora pode estar limitada às informações disponibilizadas pelas crianças que tem intervalos livres no espaço da escola.

Quando nós conversamos sobre esse assunto, os meninos se queixam que as meninas aceitam a brincadeira mas na hora que eles vão e pegam e tem que prender, tem que segurar, elas não aceitam e elas se queixam dessa agressividade dos meninos. A gente percebe que, no recreio, eles brincam determinando os territórios... até onde o menino pode brincar, até onde a menina pode brincar. Agora que eles estão escrevendo melhor, com o domínio melhor da escrita, eles estão fazendo "plaquinhas" determinando isto. Eles escrevem: clube dos meninos, clube das meninas. "Meninos não entram". "Meninas não entram", determinando este espaço e se queixam se este espaço é invadido. Então, é aquele clube da Luluzinha e aquele clube do Bolinha, como a gente comenta" (DAFNE e Rafael..., 1999).

A queixa das meninas quanto à agressividade dos meninos e a queixa dos meninos quanto ao "jogo duplo" das meninas estão marcadas pelas tentativas de toques entre eles (agarrar as meninas), o que parece um jogo consentido pelas meninas até um certo momento. A fala da professora parece estar se referindo a uma modalidade de brincadeira infantil – o "polícia e ladrão", em que um prende e o outro é preso. Esta atividade, inclusive, estabelece relações de poder e domínio entre os grupos. O interesse no beijo parece ter sido uma informação omitida para a professora e, no caso, por ambos os grupos – meninas e meninos. A informação foi dada pelas crianças espontaneamente quando o Diretor do vídeo indaga sobre as brincadeiras entre eles, observando-se uma relação de empatia que não indica para eles a "imposição de limites" como, talvez, a professora, transmitisse. Este fato chama a atenção, porque se foi omitido é porque ambos têm interesse que o "segredo" seja mantido, porque o jogo motiva e as meninas, "talvez", apesar da queixa, não queiram que a autoridade interfira de forma definitiva quanto a essas





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

“iniciativas” dos meninos. Entretanto, as brincadeiras oferecem o risco de ações, realmente, mais violentas entre crianças. Caso seja percebido constrangimento para garantir comportamentos por meio de demonstrações de força e coação, os responsáveis têm de intervir. O interesse deste trabalho é observar a manifestação negada, da sexualidade entre crianças. A partir desta observação cotidiana, seria possível abrir espaço para novos olhares, inclusive, quanto a estas manifestações entre meninos e meninas. Até que ponto é o menino que “agarra”, apenas? Até que ponto ele espera que a menina rejeite? Até que ponto a menina rejeita? Até que ponto ela também agarra? Até onde existem iniciativas de toques e aproximações de ordem sexual entre crianças do mesmo sexo? Por que estas práticas estão invisibilizadas na escola? E, na família, como são tratadas? A escola deve se dedicar a estas questões?

A demarcação de territórios indica a necessidade de definição do grupo, conforme o sexo, consolidando um importante processo de formação de identidade. As crianças se identificam como semelhantes intragrupos e como diferentes intergrupos – o das meninas e o dos meninos. A tendência em estabelecer hierarquias ao se definirem as fronteiras entre meninos e meninas deve ser enfrentada pela escola e o incentivo a um intercâmbio permanente, evitando que as linhas demarcatórias sejam muito rígidas, deve ser uma conduta permanente dos educadores – professores e pais.

O tema do beijo surge em outro momento do vídeo quanto o Diretor indaga quem está namorando. Houve muita agitação entre as crianças naquele momento. Curiosamente, se dispuseram espontaneamente da forma segmentada – meninos de um lado e meninas do outro, sem interferência do Diretor. As meninas se antecipam em dizer quase que “em coro” que elas não estão namorando e entre os meninos, começa “uma série de denúncias” de que fulano ou ciclano está namorando. Após algumas negativas rápidas e esclarecedoras, um deles, num “ato de coragem”, assume que está namorando em alto e bom som. Mas quando o Diretor pergunta como ele namora, um colega se antecipa e diz que é “dando beijo na boca” mas o outro se retrai e diz que ele não sabe, porque ele está namorando mas ele nunca foi na casa dela.

O problema da identidade: a confusão contemporânea

As crianças mostram que as brincadeiras, os objetos de que se utilizam para se divertir ou para expressarem os seus sentimentos, em faixas etárias muito baixas, não tem uma marca muito acentuada quanto ao sexo. Uma criança de dois, três anos, pode escolher uma boneca ou um carrinho para brincar, independente de ser uma menina ou um menino. Em geral, há uma direção nesta escolha por parte dos responsáveis que as acompanham. Entretanto, se permitirem a livre escolha, a experiência vem mostrando que a criança escolhe sem uma preferência prévia estes objetos. As propagandas, os familiares e os educadores interferem neste processo – bonecas para meninas, carrinhos para meninos, ainda hoje, de forma muito acen-

272 Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007





Dayse de Paula Marques da Silva

tuada. Mas as crianças criam situações novas e “ficam na confusão”, segundo as palavras da professora no vídeo.

Em outros anos, a gente notou, dificuldades na descoberta desta identidade. Meninos que muitas vezes gostavam de ganhar “Barbie”, bonecas, bolsas ou eram os presentes pedidos no Natal, nos aniversários..., no dia que podiam trazer brinquedo para a escola, traziam bonecas, bolsas, casinhas e meninas que sempre gostavam de jogar futebol, traziam bolas, carrinhos mas na hora que era pedido para desenharem, elas sempre desenhavam meninos, mostrando a dificuldade que elas tinham de entender mesmo tudo isso que estava acontecendo com ela, buscando essa identidade, encontrando dificuldades para buscar esta identidade. (DAFNE e Rafael..., 1999)

O fato de trazerem os brinquedos “trocados” para a escola já induz a uma avaliação de sucesso quanto à flexibilização da rigidez das famílias para as brincadeiras infantis relacionadas aos papéis femininos e masculinos. Entretanto, as meninas (o destaque foi feito pela professora), ao serem solicitadas para retratarem no desenho as atividades lúdicas que gostavam de fazer, tendiam a negar a participação em brincadeiras, em geral, dirigidas para os meninos – futebol, carrinhos, bolas etc.

As práticas pedagógicas: meninas sentando com meninos

Um dos pontos que vêm sendo destacados, ao longo deste debate sobre a educação com base nas relações de gênero no espaço da escola, é o “sexismo” evidenciado em livros didáticos e práticas pedagógicas que tendem a separar mais do que integrar, meninos e meninas. Uma das professoras no vídeo fala da sua experiência e iniciativa em tentar que eles compartilhem as carteiras escolares, sentando juntos e façam mais atividades integradamente. E, fecha a cena informando que sempre diz para as crianças, que um dia eles vão namorar e tudo isto vai acabar.

Na nossa prática diária, a gente sempre procura reagrupá-los, colocando sempre uma menina e um menino junto, reintegrar os meninos com as meninas e fazer trabalhos diversificados, que façam com que tanto o menino como a menina participe de uma maneira generalizada podendo ter tanto a participação do menino como da menina, de maneira que eles se integrem, não só na sala de aula, como fora, nas atividades recreativas, no recreio, em trabalhos de grupo. A gente sempre se preocupa com isso, que acontece mesmo e se, nós professores, não nos colocarmos diante desta situação, a gente percebe que vai separar mesmo e a gente tem que fazer com que eles se juntem e não se separem, porque mais tarde... eu coloco sempre para eles, eles vão arranjar um namorado ou uma namorada. Então, vai acabar isto tudo. Então, no nosso dia a dia, é assim que a gente procura trabalhar esse dilema: meninos e meninas (DAFNE e Rafael..., 1999).

O namoro: quanto tudo isto acaba ou quanto tudo isto começa?

A professora considera na sua avaliação que quando eles começarem a se interessar amorosamente pelo outro, isto é, a estabelecer uma relação mais expli-

Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007 273





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

citamente afetiva sexual com o ou a colega de turma (caso venha a acontecer), “tudo isto vai acabar”, como se os conflitos entre eles, rejeições e desentendimentos fossem desaparecer como num toque de mágica – o PLIM!, da menina no início do vídeo. Mas no próprio seguimento, temos uma cena em que um menino que acha que nunca vai namorar porque as meninas o acham feio, incentivado pelo Diretor, que argumenta que ele vai encontrar muitas namoradas, ele abraça a menina ao lado que estava completamente concentrada em outra colega, brincando com a boneca e diz: tá, eu vou namorar esta aqui, oh... A menina, surpreendida pelo abraço, lança um olhar fulminante para ele e se desvencilha do abraço, mostrando toda a sua contrariedade com a iniciativa do colega de turma. A cena revela que os problemas não terminam a partir do interesse amoroso no outro mas que novos se iniciam, a partir das diferenças e possíveis desencontros que já começaram a ser elaborados muito antes.

O reconhecimento do “menino legal” pela menina inconformada: as meninas são fortes, elas têm músculos e os meninos também juntam figurinhas do álbum da “Chiquititas”⁹

Um trecho muito marcante no vídeo é a disputa, numa sala de aula, sobre quem é mais forte, quem é mais fraco, quem deve fazer que tipo de atividade sem ser desqualificado pelo outro. É muito interessante ver uma menina subir num banquinho, com as “mãos nas cadeiras”, respondendo aos meninos que dizem que “as meninas agüentam menos dor do que os meninos porque elas são mais sensíveis”, ao discutirem sobre a possibilidade de os meninas jogarem futebol e admitirem tal fato, uma menina, diz:

As meninas têm força, porque elas “augentam” o bebê.

Risos dos colegas porque ela fala errado e a corrigem.

A menina retoma e diz: Elas “augentam” o bebê sim, senão nenhuma menina, ia ta lá... ia ta lá, chorando?... Quando o bebê “nasces”, ela se... elas ficam “omocionada”, elas ficam emocionadas, por isso elas choram também, ficam... Elas são fortes, só que os meninos são mais fortes.

Há uma interferência (ao fundo) de amigos (meninos) contestando a sua fala.

Ela responde: Mas as meninas também têm músculo! É legal brincar com os meninos, só que com os meninos que não são assim, assim.... que falam da gente, que ri da gente, que ficam falando: você é uma chata, você caiu, viu? Você é muito mole. E, também que fica falando da gente. É chato, porque quando eles falam da gente... Eles falam da gente porque a gente não quer jogar futebol. A gente gosta de jogar queimado...

Os meninos também são colocados em foco quando a mesma menina, com o “dedo em riste”, “denuncia” que um dos meninos juntava figurinhas de um

⁹ Álbum de uma novela latino-americana para crianças, cujo público era majoritariamente de meninas.





GÊNERO

Dayse de Paula Marques da Silva

álbum sobre novela infantil associada ao gosto das meninas. O outro assistia e se vê pressionado para dar uma explicação que, ao final, provoca reflexões importantes a serem mais aproveitadas pelos pesquisadores e educadores, que podem estar ignorando o potencial dessas crianças para o novo, para o estabelecimento de novos valores com base na convivência respeitosa e necessariamente diferente entre os grupos na sociedade. Ele diz, visivelmente pressionado pelos assovios e algazarra dos colegas, contidos pelo Diretor, quando este lhe pergunta porque ele gostava da novela:

Porque “Chiquititas” é mais para a criança de qualquer idade, de menino e de menina e menino também tem que gostar de coisa de homem e de menina. Eu também gosto de ver “Chiquititas”.

Certamente havia uma cobrança sobre o menino por assistir uma novela considerada para meninas. Ele não seria “zoad” se ele tivesse o hábito de assistir futebol. Mas se uma menina vir a gostar de assistir futebol em vez de “Chiquititas”, a situação vai se inverter. O grupo desqualifica e coloca sob julgamento marcado as preferências, que deixam de ser respeitadas como tendências individuais.

Entretanto, o que mais chama a atenção neste trecho do vídeo é que a menina da “mão nas cadeiras”, mostrando-se combativa, defende com convicção o respeito às diferenças, reagindo quanto ao que percebe como “desqualificação” das meninas – elas não agüentam tanta dor como os meninos, portanto elas são frágeis. A constatação parece incomodá-la mas ela não rejeita os meninos. Ela gosta de brincar com eles mas ela seleciona os que não são “chatos”. Portanto, ela não desqualifica os meninos como um grupo homogêneo e “sem futuro” com as meninas. Ela mostra claro interesse na parceria, na convivência mas não admite ser desqualificada. Ela busca garantir o respeito às suas preferências e ao jeito das meninas agirem e reagirem diante dos desafios e das situações apresentadas. Não propõe uma exclusão definitiva o que parece estar implícito na fala de algumas crianças no início do vídeo que tendem a brincar, fechadas no próprio grupo – o de meninas e o de meninos.

A troca de papéis: menina se veste de menino e o menino se veste de menina. Discriminações de gênero: um problema não reconhecido nas escolas

Uma das pesquisadoras da área temática entrevistada no vídeo, aborda claramente a ausência de uma interlocução na escola quanto a estas demandas relativas ao enfrentamento das iniquidades de gênero e rediscussão das imagens tradicionais e papéis atribuídos a homens e mulheres na sociedade. Reconhece que, muitas vezes, os professores não percebem as oportunidades que as crianças oferecem para a incorporação de novas condutas que favorecem relações mais equitativas entre meninos e meninas.

Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007 275





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

O que foi possível a gente perceber e aí, tanto do ponto de vista da direção, como do ponto de vista das professoras é que a demanda maior é para ajudá-las, fornecer fórmulas para lidar com a questão da sexualidade infantil. As pessoas estão se sentindo meio sem referências e têm dificuldade. Agora a sensibilidade quanto às questões das relações de gênero, havia muita dúvida, a gente tentava explicar, mas, de um modo geral, havia muita dificuldade de percepção, de entendimento e era como se a gente estivesse falando algo absolutamente novo. Agora, algumas escolas, por mais que a gente tentasse sensibilizar professores e diretores, eles não conseguiam entender sobre o que a gente estava querendo trabalhar na escola. [...] Os meninos tinham uma certa dificuldade de romper com os padrões hegemônicos de gênero mas as meninas eram absolutamente livres para isto. Nem sempre...as professoras sacavam e aproveitavam estas disposições das meninas de construir novos referenciais (DAFNE e Rafael..., 1999).

O professor do sexo masculino ou feminino – o gênero na corporação profissional

Na direção, ainda, de uma discussão sobre modelos surge o problema da maioria de mulheres no magistério da rede de Ensino Fundamental e Médio, no Brasil. Um dos pesquisadores, em seu depoimento, assinala a ausência de um modelo masculino para os meninos no espaço escolar, tendo em vista que, com exceção do professor de educação física, grande parte dos profissionais da educação, é composta por mulheres. Dessa forma, os meninos não têm onde “ancorar” as suas referências, o que é importante no processo de afirmação da identidade. A partir daí, coloca uma hipótese quanto ao comportamento mais agressivo dos meninos que, na busca da diferenciação, tendem a negar o modelo feminino representado pela professora, reagindo à exclusão que as meninas impõem a eles, agravada por uma suposta “parceria” da educadora com elas. Isso se traduz em atitudes mais ríspidas e violentas. Considerando este fato, é evidente a importância da absorção de homens e mulheres como professores no exercício de funções de ensino-aprendizagem, que contemple a educação infantil. A inserção mais igualitária entre homens e mulheres na rede de ensino pode ser uma das estratégias pedagógicas para superar as iniquidades de gênero – ponto que vem sendo explorado pelo projeto de pesquisa que deu origem ao vídeo educativo.

A título de conclusão: o empate

Todo mundo joga mas ninguém “ganha”. Este seria o recado que as crianças deixam na história que dá origem ao livro da alfabetização naquele ano em que foi filmando o vídeo na escola. Era um ano de Copa do Mundo e a escola se viu mobilizada pelos preparativos e pela torcida nacional. O livro intitulado “Fernanda e sua Turma na Copa”, trata de uma negociação entre meninos e meninas sobre um jogo de futebol entre eles. Elas querem jogar mas eles não deixam. Até que elas resolvem formar um time só delas, que é bem sucedido e acaba chegando na televisão. A mídia se interessa pelo time e os meninos ficam “morrendo de inveja”. Ao final, elas propõem uma partida entre eles. No primeiro tempo, os meninos deixam as meninas ganharem e no segundo tempo, as meninas deixam os meninos ganharem e dá um empate de 5X5. Fecham a história da seguinte forma:

276 Niterói, v. 8, n. 1, p. 253-280, 2. sem. 2007





Dayse de Paula Marques da Silva

Depois de uma partida brilhante, os dois times foram convidados a participar da Copa do Mundo no Japão e na Coreia (Livro de Alfabetização da Associação Educacional Miraflores, 1998).

O que surpreende nesta história é a capacidade de as crianças, criativamente, absorverem o clima nacional, incorporarem vivências e apresentarem soluções. A professora esclareceu que a composição da história foi inteiramente da turma, sem a interferência dela. A sua função foi, apenas, sugerir a atividade: escrever uma história, elaborada com a participação de cada um. Cada página, é um quadro – desenhos de crianças diferentes, entre meninos e meninas. Conforme a idéia de cada um ia surgindo, as crianças apresentavam-nas e daí, formaram uma história com começo, meio e fim. Pedagogicamente, a metodologia foi muito interessante e eles ofereceram uma ótima alternativa para um fechamento do vídeo já que a Roteirista e o Diretor enfrentavam dificuldades pois não queriam transmitir nenhuma “posição fechada” mas provocar reflexões, o que a edição até aquele momento, permitia. Dessa forma, foi possível garantir o principal objetivo do vídeo: dar a voz às crianças. O mais emocionante é que elas também oferecem uma alternativa, o que nos deixa também um pouco confusos... porque os educadores deveriam fazer isto por eles. As políticas públicas deveriam oferecer isto para eles. Nós, adultos, devemos isto a eles. O fecho deste trabalho seria aqui.

Mas, considerando tantas confusões contemporâneas e tantas angústias a serem superadas – o que estas crianças nos mostram ser possível, é importante dar outro fecho para este texto, lembrando as lágrimas contidas de uma avó e as lágrimas derramadas de uma mãe quando comentavam um vídeo que foi exibido para os responsáveis na escola onde o vídeo educativo estava sendo filmado – o Minha vida em cor de rosa. Este filme trata da história de um menino que acreditava ser uma menina, queria ser uma menina e lutava para ser respeitado neste desejo. A avó do aluno da escola onde o vídeo Dafne e Rafael: o futuro do gênero, estava sendo gravado, para surpresa de toda a equipe presente, havia vivenciado na sua infância uma situação semelhante àquela que era tema do vídeo exposto para debate com os responsáveis. Ela teve um amigo na vizinhança cujos pais eram inquilinos da sua mãe e o menino gostava de se vestir de menina, pedia para colocar as roupas dela e de suas irmãs para brincar. Como ela tinha um irmão, a mãe ficou muito assustada e pediu a casa de volta. A mãe quis que os vizinhos fossem embora, pois temia a influência do menino sobre o irmão dela. Esta avó disse que havia esquecido deste fato completamente e que vendo o filme Minha vida em cor de rosa, lembrou imediatamente daquela situação e relatou que eles eram crianças e não viam nada de grave no fato de o menino gostar de brincar daquela forma. Ao que tudo indica, esta mulher sofreu com aquela situação e com a partida do menino, mas isto foi sendo “enterrado” com o tempo, apesar de as crianças não entenderem muito bem o porquê de a mãe ter ficado tão aflita com o episódio. Esta avó ficou visivelmente emocionada e quase se retirou da discussão, antes de a oficina ser iniciada. Outro momento emocionante foi o de uma mãe que realmente “solta a emoção” e chora, sensibilizada com a situação do menino do vídeo Minha vida em cor de rosa, qualificando como “violência” as rejeições e reações que o menino sofreu na família, na vizinhança e na escola quando expressou abertamente as dificuldades





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola que ele tinha em se adaptar àquele mundo masculino que estava “destinado” a ele, evidenciando uma preferência muito clara pelo mundo feminino.

Independente de ser menino ou menina, é criança. Criança tem que brincar, tem que experimentar e eu acho uma violência, entendeu, fazer uma agressão assim com a criança, porque nem o menino estava entendendo o que estava acontecendo com ele. Ele estava vivendo a fantasia. Ele precisava de ajuda. Os pais precisavam de ajuda, porque ele estava confuso e existe muito preconceito em relação à brincadeira. Só que os pais têm que entender, perder um pouco do próprio preconceito e buscar entender o que a criança está fazendo. A criança... quando o menino pega uma boneca, ele está brincando, ele está experimentando as coisas...

Fica então, aqui, como “conclusão” deste texto, a fala desta mãe sugerindo uma reflexão e a alternativa da Turma da Fernanda, de 1998: o 5x5. E, como desafio: como superar o binário na compreensão das relações de gênero, sem antes explorar e compreender as possibilidades de integração dos diferentes? Este é um grande problema para a definição de políticas públicas que contemplem tantas dimensões desta questão, de forma eficaz, atingindo este sofrimento que está presente nestas falas, nestas lágrimas, nesta angústia por não conseguir identificar a razão de perder um amigo, desqualificar um filho ou uma filha ou por acreditar que não está sendo violento quando trata de forma desrespeitosa quem é considerado diferente.

Abstract: This paper addresses gender relations at school, considered as an essential place for children socialization. It analyzes public policies in this field, its successes and limitations, and highlights the experience of the National Curricula Standards (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs) launched in 2000, in which sexuality is a recommended item to be implemented as sexual guidelines. As usual, the implementation of the guidelines experienced a number of obstacles. The paper analyzes an educational video produced for children sexual education, considering the observed different trends in the debate about gender relations and their influence in children education, and taking into account differences and expectations of male and female children about the possibility to overcome gender hierarchies.

Keywords: education; gender; elementary school.

(Recebido em janeiro de 2007 e aceito para publicação em julho de 2007).





Referências

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- BIDDULPH, Steve. Por que os meninos são diferentes: e como ajudá-los a se tornarem pessoas felizes e equilibradas. São Paulo: Fundamento Educacional, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluraridade cultural: orientação sexual. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000c.
- DAFNE e Rafael: o futuro do gênero. Vídeo educativo. Documentário. Direção Paulo Leonel. Roteiro Dayse de Paula Marques da Silva. Produção Dayse de Paula. Apoio Faperj. Rio de Janeiro: [s.n.], 1999.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____; FELIPE, Jane; GOELNNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MINHA vida em cor de rosa. Direção Alain Berliner. Roteiro Chris Vander Stappen e Alain Berliner. Produção Carole Scotta. São Paulo: Pandora Filmes, 1997.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.
- POLLACK, Willian. Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens. São Paulo: Alegro, 1999.
- PREUSCHOFF, Gisela. Criando meninas. São Paulo: Fundamento Educacional, 2003.
- SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores associados, 1998. (Coleção educação contemporânea)
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Edusp, 1984.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, [S.l.], v. 16, 1990.
- SILVA, Dayse de Paula Marques. Relações de gênero no campo profissional da Medicina. Tese (Doutorado em Sociologia) – IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. Orientação Bila Sorj.
- SILVA, Dayse de Paula Marques. Relações de gênero no campo profissional da Medicina. In: _____. (Org.). *Novos contornos no espaço social: gênero, geração e etnia*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis: Vozes, 2000.





GÊNERO

Superando as desigualdades de gênero: o papel da escola

THERBON, Göran. *Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000*. São Paulo: Contexto, 2006.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____; HEILBORN, Maria Luiza. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sergio. *O que ler na Ciência Social Brasileira*. v. 2. São Paulo: Sumaré: Anpocs; Brasília, DF: CAPES, 1999.

