



“O CADERNO ESTÁ MUITO CAPRICHADO, AINDA DÁ TEMPO DE CORRIGIR”: UMA REFLEXÃO SOBRE A (RE)PRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Girlaine Vieira Weber¹
Debora Breder²

Resumo

Esta comunicação oral tem como objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa sobre relações de gênero que vem sendo realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. A partir de um olhar etnográfico – ou seja, teoricamente informado e que compreende a etnografia como uma “descrição densa” de relações sociais –, a pesquisa busca analisar os mecanismos invisíveis da construção hierárquica da diferença masculino/feminino, visando entender de que forma a escola (re) produz socialmente, em sua organização espaço/temporal e em suas práticas pedagógicas, os estereótipos de gênero.

Palavras-chave: Relações de gênero. Escola. Práticas pedagógicas.

Introdução


Este trabalho tem como objetivo apresentar resultados parciais da pesquisa sobre relações de gênero que vem sendo realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. A partir de um olhar etnográfico – ou seja, teoricamente informado e que compreende a etnografia como uma “descrição densa” de relações sociais (OLIVEIRA, 2000; GEERTZ, 2015) –, a pesquisa busca analisar os mecanismos invisíveis da construção hierárquica da diferença masculino/feminino, visando entender de que forma a escola (re)produz socialmente, em sua organização espaço/temporal e em suas práticas pedagógicas, os estereótipos de gênero.

Uma das principais motivações para esta pesquisa vem de um episódio ocorrido na escola durante a visita de um membro da equipe gestora na sala de aula de uma turma do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O membro da equipe gestora, ao olhar o material escolar dos alunos, elogiou o caderno de um menino fazendo o seguinte comentário: “o caderno está muito caprichado”, e a professora, que estava em sua mesa, retrucou ironicamente: “ainda dá tempo de corrigir”.

¹ Mestranda em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, webergirl@yahoo.com.br.

² Titulação, Universidade Católica de Petrópolis, deborabreder@hotmail.com.





Este episódio suscitou uma interrogação sobre o modo como as representações e relações de gênero constituem relações de poder no espaço escolar. De que forma as diferenças são hierarquizadas na escola? De que forma sua organização espaço/temporal e suas práticas pedagógicas(re)produzem e/ou tensionam as desigualdades de gênero? Como os corpos são vistos e classificados quando desviam da matriz heteronormativa?

Segundo Scott (1995, p. 21), “(...) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Estruturado na percepção das diferenças sexuais – uma percepção que é sempre resultado de uma construção simbólica da diferença –, o gênero seria intrínseco às relações sociais, constituindo uma espécie de operador simbólico para as relações de poder.


Pode-se dizer que as desigualdades nas relações de gênero são justificadas socialmente pela percepção das diferenças sexuais e fundamentadas em discursos que concebem como “biológica” e “natural” estas diferenças. Como nota Bourdieu (2016), a construção simbólica da diferença masculino/feminino, realizada ao longo da história pelas mais diversas sociedades, resulta – não obstante a diversidade de suas formas – em classificação e hierarquização que termina, frequentemente, por legitimar socialmente a dominação masculina. Segundo o autor, a percepção da diferença biológica entre os sexos é fruto de uma construção simbólica e social; no entanto, sendo percebida como um “dado natural” – “história tornada natureza” – constitui uma forma de legitimar a dominação. (BOURDIEU, 2016: 21).

Nesse sentido, Louro (1997, p. 22-27) também enfatiza a construção social e histórica dessas diferenças, ressaltando que as identidades – de gênero e/ou sexual – são sempre construídas: “As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação”. Os indivíduos, em suas relações sociais, entrelaçados aos discursos, práticas e normas da sociedade, vão construindo suas formas de ser e de estar no mundo. Em consonância com Foucault, a autora entende que toda relação de poder é relacional, porque se dá entre indivíduos que podem resistir, tensionar e divergir.

Em suma, baseado nesses autores, é possível afirmar tanto o caráter relacional do gênero quanto sua vinculação intrínseca às relações de poder.

Certamente, as relações de poder estão presentes no dia a dia da escola, já que nela se configuram diversas relações que hierarquizam crianças e jovens segundo o gênero, etnia/“raça” e classe, entre outros marcadores sociais da diferença. Essas relações de poder são perceptíveis em diversas instâncias, como nos usos sociais do espaço escolar e nas





práticas pedagógicas, produzindo e reproduzindo o que a sociedade considera como comportamento “padrão”, “natural” e “aceitável” na formação dos indivíduos.

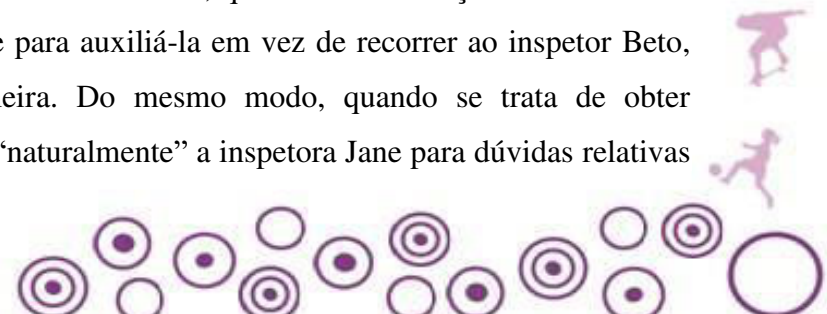
Sobre os usos sociais do espaço e a divisão sexual do trabalho


Em sua descrição da casa Kabyle, Bourdieu (1999) nota que a simbólica sexual é central tanto na constituição dos espaços e de seus usos sociais, quanto na divisão sexual do trabalho.

Efetivamente, pode-se dizer o mesmo em relação à escola: o gênero geralmente é determinante para que professores/as, funcionários/as e alunos/as realizem certas atividades e utilizem determinados espaços. Mesmo que de forma implícita, a escola (re)produz a construção hierárquica da diferença masculino/feminino ao atribuir domínios específicos para homens e mulheres. Na escola onde realizamos a pesquisa de campo, por exemplo, o preparo da alimentação, o zelo com as crianças e os passeios culturais são considerados domínios femininos – ainda que homens possam eventualmente desempenhar essas funções; enquanto os trabalhos de zeladoria, esporte e pequenos reparos na infraestrutura da escola são considerados domínios masculinos – ainda que mulheres possam eventualmente desempenhar essas funções.

Os princípios de visão de mundo incorporados pelas crianças com relação ao espaço escolar e à divisão sexual do trabalho, na escola, tem início antes, na própria família, com atividades realizadas apenas (ou majoritariamente) pelo pai, e outras realizadas apenas (ou majoritariamente) pela mãe – e o sistema escolar reproduz implicitamente essa divisão. De fato, meninas e meninos não circulam da mesma forma pelos diferentes espaços da escola, ainda que não existam locais – exceto os banheiros– explicitamente restritos segundo o sexo. A quadra, por exemplo, é uma área destinada a todos os alunos e alunas; contudo, no dia a dia da escola constitui um espaço predominantemente masculino: nos momentos de lazer e esporte esse espaço é ocupado pelos meninos, que expõem suas habilidades para a plateia predominantemente feminina.

Interiorizados desde cedo, esses princípios de visão e de divisão do mundo são exteriorizados pelos alunos e alunas nas mais diversas situações, como, por exemplo, na forma diferenciada de recorrer a professores e funcionários, segundo o sexo, para resolver diferentes problemas que porventura possam ter. Assim, quando uma criança se machuca ela “naturalmente” procura a inspetora Jane para auxiliá-la em vez de recorrer ao inspetor Beto, que exerce a mesma função da primeira. Do mesmo modo, quando se trata de obter informações sobre passeios, procura-se “naturalmente” a inspetora Jane para dúvidas relativas





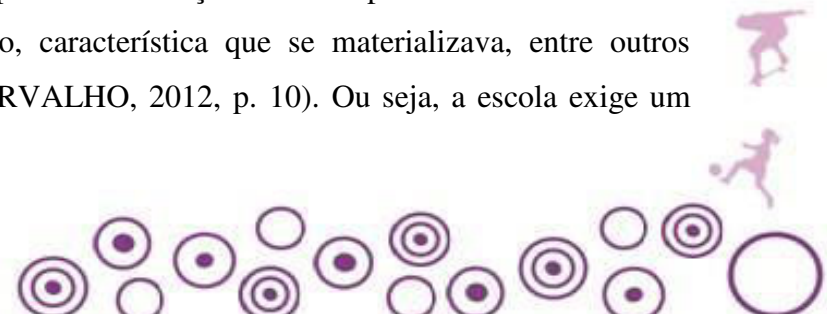
a passeios culturais, e o inspetor Beto para dúvidas relativas a passeios esportivos... Como vemos, embora nada seja dito explicitamente pela escola – que não impõe regras a esse respeito –, as crianças “sabem” implicitamente a quem recorrer. Assim, tudo se passa como se a divisão sexual do trabalho, interiorizada desde cedo, fosse transcrita em seus próprios termos na escola. Como diria Bourdieu (2009, p. 113), talvez seja mesmo porque os agentes nunca sabem completamente o que fazem, que o que fazem faz mais sentido do que sabem.


Trabalhos “amassados”

Dos usos sociais dos espaços aos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e salas de aula, percebe-se a forma como o sistema escolar estabelece critérios de apreciação implícitos que classificam o comportamento de meninos e meninas, constituindo parte intrínseca dos processos avaliativos.

Um episódio que ilustra essa questão ocorreu em uma reunião pedagógica, momento em que os professores se reúnem com os orientadores para o planejamento e a avaliação de suas práticas. Nessa reunião, discutiu-se os critérios avaliativos na correção de trabalhos escolares realizados em casa. Segundo a professora Beth, as meninas apresentavam o trabalho com “capricho e organização”, enquanto os trabalhos de alguns meninos apresentavam “*conteúdo OK, mas parecia estar amassado, assim eu não poderia dar a mesma nota*”. Como vemos, o conteúdo atendia aos objetivos estabelecidos pela professora, mas como o modo de apresentação não atendia aos aspectos estéticos exigidos implicitamente pela escola – aspectos estes considerados socialmente atributos femininos, tais como letras caprichadas e coloridas, bordas, decalques e ilustrações etc – o trabalho “*parecia estar amassado*”.

Nesse sentido Carvalho (2012, p. 410) observa que os cadernos tem sido um dos elementos fundamentais na avaliação dos alunos, implicando um juízo de valor baseado na percepção de gênero que atribui ao feminino características tais como “limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites, letra bonita” e, ao masculino, características tais como “desleixo, letras esgarçadas, desorganização e sujeira”. Como nota a autora, se o bom desempenho está implicitamente relacionado às características consideradas “femininas”, os meninos deparam-se com uma situação paradoxal, na qual o atendimento às exigências escolares os colocam em contradição com os modelos hegemônicos de masculinidade: “(...) para os meninos era especialmente complexa a articulação entre ser percebido como másculo e, ao mesmo tempo, como bom aluno, característica que se materializava, entre outros aspectos, em cadernos de menina. (CARVALHO, 2012, p. 10). Ou seja, a escola exige um





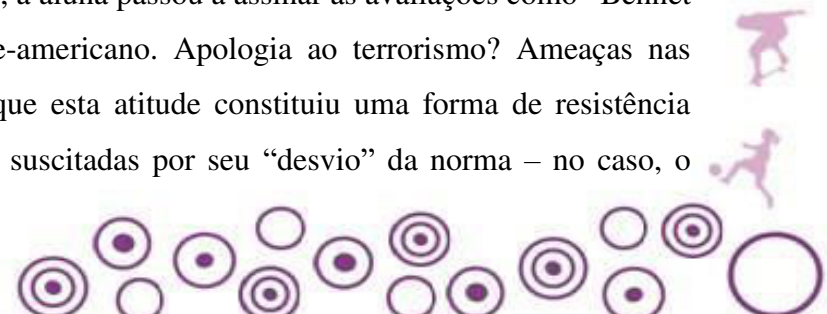
caderno esteticamente bonito e, concomitantemente, entende que estas características são inerentes ao feminino. Consequentemente, meninos não podem ter cadernos caprichados.

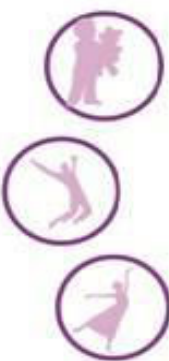
A fala da professora Bia, ao responder durante a entrevista como avaliava os alunos, expressa de forma clara essa contradição: *“Tento dar maior visibilidade ao conteúdo, mas não é justo com as meninas avaliar da mesma forma. Elas sempre tiram notas menores por falta de capricho. É minha função ensinar desde cedo que a aparência é fundamental, seja na escola ou futuramente em um emprego”*. Observa-se, assim, o quanto os processos avaliativos são permeados por critérios subjetivos, nos quais a diferença masculino/feminino corresponde uma série de oposições homólogas, tais como: feio/bonito; sujo/limpo; bagunçado/caprichado. E quando alunos e alunas fogem a esse padrão questiona-se sua masculinidade e/ou feminilidade.

O comportamento é outro fator preponderante no processo avaliativo. No caso dos meninos estes aspectos influem negativamente na atribuição de notas, uma vez que são considerados menos comportados e menos organizados do que as meninas. Em conversa com a professora Lena, no refeitório, foi possível perceber sua preocupação em relação ao aumento do quantitativo de meninos na unidade escolar: *“Você já reparou que nesta escola tem mais meninos do que meninas? As meninas são aprovadas e saem da escola e os meninos vão ficando. Daqui a pouco será uma escola de meninos. Será um caos.”*

Um caos. Assim, comportamentos considerados “normais” para meninos são reprovados em meninas. Uma briga ou um palavrão, por exemplo, são repreendidos de formas distintas segundo o sexo dos alunos, como foi possível observar: quando dois meninos entraram em conflito físico a professora Sinhá encaminhou os alunos para a direção e ambos receberam uma advertência sem maiores comentários; entretanto, quando meninas discutiram no pátio da escola, fazendo uso de palavrões, a mesma professora as repreendeu severamente, mostrando-se desapontada com tal comportamento e convocando os pais para discutirem a inadequação de tais atos. Como vemos, duas situações análogas tratadas de formas distintas pela mesma professora.

Como nota Louro (1994), os comportamentos que se esperam baseados nas construções de gênero estão tão “naturalizados” socialmente que causa estranheza quando ocorre um “desvio”. O caso de Joyce ilustra essa estranheza diante do “desvio”: chamada de “louca” por alguns professores e colegas, a aluna passou a assinar as avaliações como “Bennet Klebold”, nome de um terrorista norte-americano. Apologia ao terrorismo? Ameaças nas entrelinhas? Parece-nos, ao contrário, que esta atitude constituiu uma forma de resistência encontrada pela aluna diante da reação suscitadas por seu “desvio” da norma – no caso, o





“desvio” configurava-se no seu modo de vestir-se: Joyce ia à escola um dia com trajes considerados masculinos, calça jeans larga e cabelos presos debaixo do boné; e, no outro, ia com trajes considerados femininos, de saia, cabelos soltos e usando bijuterias e batom. A fala de uma professora no Conselho de Classe ilumina a estranheza – e o desconforto – diante desse “desvio” que tensiona e interroga os estereótipos de gênero: ao referir-se à aluna no Conselho de Classe, afirmou que: *“ela não sabe o que é, cada dia vem de um jeito, psicopata!”*.

Considerações finais

Durante a pesquisa de campo foi possível observar o quanto a escola (re)produz socialmente, nos usos sociais do espaço, na divisão sexual do trabalho entre seus funcionários e em suas práticas pedagógicas, os estereótipos de gênero.

Ao encaminhar a criança para escola, a família já disponibiliza material escolar, roupas e objetos de acordo com seu sexo (em que se diferenciam cores, desenhos, histórias, personagens etc., para meninos e meninas). O sistema escolar continua esse processo de construção hierárquica da diferença masculino/feminino, reproduzindo as estruturas sociais: *“Eu avalio o comportamento em sala de aula e os cadernos todos os dias, diariamente”*, afirma a professora Sinhá. Essa redundância – “todo dia, diariamente” – não poderia ser mais significativa, condensando metaforicamente o modo como operam os mecanismos invisíveis de construção simbólica da diferença: todo dia, diariamente, nas práticas e discursos sociais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Casa Kabyle ou o Mundo às Avessas**. USP/Cadernos de Campo, v.8, n.8- 1999.

_____. **A dominação masculina** – A condição feminina e a violência simbólica. Tradução de Maria Helena Kühner, 3ª edição, Rio de Janeiro, Edições BestBolso-2016.

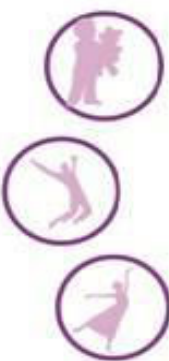
_____. **Novas reflexões sobre a dominação masculina**. Gênero e Saúde, organizado por Marta Julia Marques Lopes, Dagmar Estermann Meyer, Vera Regina Waldow . Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. In: **Educação Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/agosto,2012.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1,p.185-193, jan/jun.2003

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.





GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____

A interpretação das culturas. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015. Parte I. p. 3-24.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**; uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

_____. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Proj. História**. São Paulo, (11) Nov. 1994.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Rio de Janeiro: UNESP, 2000. capítulo 1.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Simone Godinho Maisonave – CRB -10/1733

S471a Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade (7. : 2018 : Rio Grande, RS)

Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade [recurso eletrônico] / organizadoras, Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.] – Rio Grande : Ed. da FURG, 2018.

PDF

Disponível em: <http://www.7seminario.furg.br/>

<http://www.seminariocorpogenerosexualidade.furg.br/>

ISBN:978-85-7566-547-3

1. Educação sexual - Seminário 2. Corpo. 3. Gênero 4. Sexualidade I. Ribeiro, Paula Regina Costa, org. [et al.] II. Título III. Título: III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade. IV. Título: III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade.

CDU 37:613.88

Capa e Projeto Gráfico: Thomas de Aguiar de Oliveira
Diagramação: Thomas de Aguiar de Oliveira

