

O SEXO-GÊNERO DA ESCOLA: EXCLUSÃO COGNITIVA E APRENDIZADO CONSEQUENTE

Andréa Bandeira; Elizabete Maria de Oliveira; Mikaella Rodrigues de Barros

Universidade de Pernambuco, andreasbandeira@uol.com.br; Universidade de Pernambuco, elizabeteoliveira.tpa@gmail.com; Universidade de Pernambuco, mikaellar21@gmail.com

Resumo: A experiência em tela ocorre em aulas de uma escola de Ensino Médio da Educação Básica, na cidade do Recife, nordeste do Brasil. O problema a resolver é a exclusão feminina dos lugares socialmente valorados. O objetivo é usar a educação para estabelecer a equidade de gênero. A metodologia se baseia na observação e na intervenção em campo, aplicada em aula, em turma de ensino médio integral da escola básica. São objetivos específicos: analisar o papel das didáticas adotadas na formação discursiva do que é ser feminina e/ou ser masculino na aprendizagem; como essa aprendizagem de gênero se dá; entender as suas consequências para se oferecer práticas alternativas que emergem uma nova percepção do ser sexo-gênero. Marília de Carvalho observa os efeitos de avaliações caracterizadas pelos pré-conceitos de gênero: a didática adotada reflete os objetivos para uma educação excludente. Lastramo-nos, além, na nossa afirmação de que a prática educativa formal, acompanhada das não-formais, desenvolvida diferentemente para meninos e meninas, de maneira análoga e contraditória, é responsável pelos seus desvios do crescimento integral cognitivo e, logo, elas são excluídas dos espaços sócio-profissionais valorizados. No campo, observamos as falas e as ações de docentes e discentes em relação de ensino-aprendizagem e propomos dinâmicas diversas, possibilitando os questionamentos e, como impacto, mudanças propositivas nas relações de e entre os gêneros, na forma como docentes e discentes se expressam e se apresentam na escola e além dos muros do poder saber, reconfigurando os papéis de mulheres e homens em sociedade, mais justa e acolhedora.

Palavras-chave: Relações de Gênero, Exclusão cognitiva, Aprendizado consequente.

INTRODUÇÃO

Mesmo que admitamos nascer homem ou nascer mulher pela referência ao sexo biológico de cada qual, ser masculino e/ou ser feminina transcende a formação biológica do ser humano.

Ser masculino e/ou ser feminina relaciona-se com a construção de gênero: a construção social dos sexos e das sexualidades com perspectivas à reprodução social e política. Historicamente, a construção do gênero reflete as diferenças de poder – empoderamento de si – entre os sexos, estabelece as inclusões e as exclusões dos lugares socialmente privilegiados (RUBIN, 1993).

Numa sociedade fundada na desigualdade binária (SCOTT, 1991), representada por sujeito positivo em contraposição à sujeita negativa, que gera diferenças políticas e sociais e a consequente exclusão de parte significativa dessa sociedade, o reconhecimento do gênero como um constructo social que pode ser desconstruído em favor da equidade entre os sujeitos e as sujeitas, entre os sujeitos e entre as sujeitas, favorecerá a inclusão de parcela expressiva da sociedade, antes marginalizada pelas diversas diferenças que pesam pelas suas escolhas ao largo dos referenciais hegemônicos estabelecidos e ausência de identidades permitidas.

Admitir a construção binária das identidades humanas como representação de uma sociedade fundada na desigualdade binária – opressor/oprimido – é reconhecer também que a

inclusão de cada qual será respeitada quando reconhecermos que não existem apenas duas representações de ser, um masculino e uma (“a outra”) feminina: que existe uma diversidade humana, que transcende os sexos biológicos específicos e suas representações.

EM BUSCA DE NOVAS RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS A PARTIR DA AULA

O objetivo desse artigo é refletirmos sobre os obstáculos que pesam nos sentidos do masculino e da feminina que dotam o homem e a mulher, no lugar privilegiado da sala de aula, para que desfolhemos o humano e colhamos sujeitos e sujeitas mais felizes porque mais realizados em sua plenitude. Bem como apresentarmos os fundamentos da tese que afirma que a prática educativa formal, que acompanha as práticas educativas não-formais, desenvolvidas para as meninas, são responsáveis pelos seus desvios do crescimento integral conhecido e, em consequência, elas são excluídas dos espaços profissionais socialmente privilegiados, contrariando as perspectivas da Educação Escolar que objetiva, também, a formação para o mundo do trabalho. Nas salas de aula da Escola Básica, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, em consequência das práticas didáticas adotadas, normalmente, estabelece-se uma exclusão cognitiva das mulheres, redundando em expulsão de espaços de poder, o não-empoderamento, num exercício contínuo que aperfeiçoa o aprendizado não-consequente.

O resultado é que numa experiência relacional, que caracteriza o ambiente humano, de formas diferentes, meninos e meninas têm os seus futuros definidos pela forma como são exigidos e avaliados em sala de aula, e estas práticas estão permeadas por relações socioeducativas fundamentadas nas desigualdades de Gênero (CARVALHO, 2001).

Observamos, ainda, que sendo essa exclusão fundamentada nas diferenças sexual e relacional, tem consequências para os dois sexos, uma vez que a norma que rege a construção sexual da feminina organiza também o universo e a atitude do masculino, as exigências são mútuas, são marginalizadoras e são excludentes, de formas diversas, porém igualmente danosas para o bem-estar humano em sociedade. Motivo pelo qual concluímos pela urgência de pesquisar como as relações de gênero que se formam e se firmam na sala de aula, na prática do ensino-aprendizagem, interferem na dinâmica do conhecimento, desde a sua construção formal até as suas consequências sócio-intelectuais não-formais, e como causam a exclusão cognitiva, principalmente, relacionada às mulheres, ainda na fase escolar, nos ensinos Fundamental e Médio. Também, estabelecer ações propositivas que atenuem e inibam a atitude tímida e subserviente que caracteriza historicamente a identidade feminina e que se vem impondo às mulheres. Acreditamos que o fortalecimento de suas

personalidades as capacitará para a concorrência profissional em situação de igualdade e para isso a escola precisa adotar uma prática didática que favoreça o aprendizado consequente das mulheres em formação e, por extensão relacional, aos homens (MÉSZÁROS, 2008).

A Lei n. 9.394, de 20/12/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir dela, o termo Educação tem sentido abrangente: “A educação abrange os processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LEI 9394/96). No seu parágrafo 2º e Artigo 2º, complementa que essa educação escolar, dever da família e do Estado, vincula-se ao mundo do trabalho e à prática social, porque prepara para a cidadania. Moacir Carneiro comenta que para além de se afirmar a educação como um direito, faz-se necessário promover esse direito com ações efetivas. O que ele invoca o Critério da Inclusão, da Pertinência dos Conteúdos e das Metodologias, da Avaliação Formativa para afirmar que a escola tem obrigação de tratar com equidade os diferentes por situação diversa ou adversa (CARNEIRO, 2015:60ss). A escola, assim, tem o papel não apenas de formar intelectualmente, também de desenvolver habilidades de sociabilidade. Importa acentuar que a escola é o segundo lugar onde a criança e/ou adolescente constroem habilidades ao mesmo tempo em que forjam suas identidades, cabe-lhe a responsabilidade de acolher e proteger seu público de estados psíquicos ameaçados pela ignorância alhures e que comprometam a educação básica de direito.

Cabe ainda ressaltar que os Artigos 22, 32 e 35 da LDB¹, que dispões sobre a Educação Básica, reafirmam a pluralidade de tarefas para se atingir a plena capacidade cognitiva. Dessa forma fica ressaltado o papel fundamental da escola de operar no sentido compreender a realidade onde está inserida e se instrumentalizar na consecução de alcançar esses pressupostos.

No tocante à compreensão da realidade onde a escola se insere, os agentes educacionais precisam de formação específica para lidar com as mudanças sociais, num mundo onde essas transformações acontecem em ciclos cada vez mais curtos. Ao exemplo do avanço dos movimentos sociais que têm como tônica a valorização da feminina e o respeito pela diversidade, paralelamente ao

¹ “Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...] Art. 32, I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...] Art. 35, III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LEI 9394/96).



combate da violência contra “as minorias”². Para compreender essa realidade, pesquisadores, docentes e gestores têm buscado na abordagem de Gênero um apoio teórico-metodológico para equacionar as suas práxis cotidianas, uma vez que se reconhece a interferência do sexo e da sexualidade nas demais relações sociais, na constituição da subjetividade que transversa a realidade material objetiva e na formação da identidade individual e de grupo. Bem como, concordamos que ao se fazer uso dessa abordagem compreende-se e se aceita o papel político do uso do conceito e a educação como práxis. Uma vez que a educação pode se tornar uma alavanca para os não-privilegiados na atual pirâmide social (SADER *in* MÉSZÁROS, 2008:15-18).

Ao considerarmos que as relações de Gênero transversam todas as demais formas de socialização, seja econômica, política, cultural, provamos a vitalidade da sua pesquisa acadêmica nos diversos meios como forma de se equacionar os problemas de desigualdade e exclusão consequentes da sua aparição, principalmente, as questões relativas ao sexo e às diferenças produzidas e reproduzidas a partir dessa percepção, bem como as relações de poder afirmadas nas identidades de gênero na forma como elas são cultural e historicamente traçadas e mantidas. A construção social do sexo, a sexualidade e suas variantes identitárias passam a fazer parte do interesse de todo estudioso das relações humanas, não sendo pertinente ao pedagogo excluir-se do tema, uma vez que a formação do conhecimento também se pauta nessa relação entre os sexos/gêneros. Como já afirmou Attico Chassot, “a Ciência é masculina” e “ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher” (CHASSOT, 1986:9-28). Portanto, a tese que pauta este projeto é que a masculinidade da ciência é uma das razões para o seu não desenvolvimento mais amplo, não apenas porque não abarca a totalidade de um povo ou sociedade, afastando-se, no mínimo, metade ou mais da sua população (diretamente as mulheres, e indiretamente os grupos caracterizados femininos), como também, renega conhecimentos que são próprios dessas populações como “não-científicos”.

As meninas, por isso, têm mais dificuldade de aprendizado consequente porque a sala de aula reflete os mesmos princípios sexistas das sociedades em que se inserem, reproduzindo um mundo que é sexista, separatista e onde regimes de *aparthaids* são comuns.

² Entende-se por “minorias” os grupos marginalizados em sociedade por aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, físicos, religiosos, étnico-raciais sem associação numérica. As mulheres compõem em média 50% da comunidade humana e são tratadas como “minorias”. O controle de um grupo hegemônico é o que determina a sua existência. A *Carta de Paris*, de 1990, deu um importante passo quando criou o Alto Comissariado para as Minorias Nacionais, uma vez que essa entidade reconhece a questão do conflito e da desigualdade de condições dos grupos marginalizados em enfrentá-la.



Dessa forma, sendo a educação formal fundamentada em princípios sexistas, o conhecimento produzido espelha essa mesma noção sobre o feminino. Sexista e masculino, esse conhecimento não pode ser absorvido de forma crítica pelas mulheres que com ele não se identificam, tornando improdutiva qualquer tentativa de construir o saber em sala de aula composto também de mulheres. Como bem lembra e reafirma a professora Uyguciara Velôso Castelo Branco, citando Jean Piaget, “para que o indivíduo aprenda é necessário uma situação-problema que provoque um conflito cognitivo” (CASTELO, 2004:29, *sic*), ou seja, é necessário que o indivíduo consiga transformar o conhecimento em uma resposta a sua realidade. Se a realidade a qual esse conhecimento responde não está no horizonte desse indivíduo, o conhecimento é desnecessário e possivelmente transferido para um lugar da memória que não tem ligação prática. O mundo do público, da alteridade, da igualdade e da liberdade, para o qual o conhecimento é construído não pertence ao horizonte das mulheres, educadas para ocupar o mundo do privado, da necessidade e onde – significativamente – se reproduz a vida.

A importância das pesquisas-intervenções fundamentadas na abordagem de Gênero é visibilizar as diferenças relativas à construção dos gêneros, e como o sexo social interfere nas outras realizações humanas, bem como apresentar dados que favoreçam a compreensão dos docentes e discentes para uma mudança nas suas práticas, dentro e fora da sala de aula. Ao observarem e analisarem as relações de gênero que se firmam entre docentes e discentes, entre docentes e entre discentes, bem como os recursos e materiais didáticos utilizados (livros, imagens) colaboram com a manutenção dessas relações de gênero, que também são relações de poder, possibilitam a mudança.

A análise fundamentada na abordagem do conceito de Gênero combinada às teorias pedagógicas sensibiliza para que a prática cotidiana da sala de aula e o discurso expresso no material didático, refletidos nas diversas ações/relações (conjuntas) adotadas pelos docentes e pelos discentes, constroem o conhecimento e reafirmam um conhecimento construído e fundamentado (ideológico) nas diferenças que geram desigualdades (YANNOULAS, 1994:7-16), e conseqüentemente são corresponsáveis pela exclusão das mulheres, ou seja, com o conhecimento aprendido em sala de aula se produz um conhecimento que reproduz a exclusão das mulheres, nesse âmbito e com repercussão para além desse espaço, o que nomeamos a exclusão cognitiva.

Reconhecemos que a escola tem excluído os meninos por uma forma e as meninas por outra, tendo por base as mesmas construções sociais de gênero. Este trabalho teve início na observação de que a sociedade é patriarcal e por isso estabelece lugares desiguais para homens e mulheres na hierarquia social. Essas desigualdades se fundamentam nas diferenças biológicas dos sexos,



sublimando que essas diferenças são relativas porque uma parcela dessa diferença se constitui socialmente: as desigualdades entre homens e mulheres se lastram em verdades cambiáveis e construídas historicamente. Afirmamos, ainda, que essas diferenças realçadas não são aleatórias e cumprem um objetivo: a reprodução das desigualdades sociais. Ou seja, há um sentido na subserviência imposta às mulheres, na sua distinção como sujeitada, dependente, incapaz e inferior até a sua negativa como sujeita³ de ação.

Ainda, sobre a exclusão e a inclusão, concordamos com Júlio Maia F. dos Santos, quando no seu artigo “Dimensões e Diálogos de Exclusão: um caminho para inclusão”, ele afirma que para existir comunidade humana é necessário que cada um se submeta as normas estabelecidas pelo grupo para que haja convivência pacífica. E que cada grupo ao criar estas normas estabelece também quais os tipos humanos mais bem capacitados para cumprir essas metas. E que neste momento alguns homens e mulheres serão incluídos e outros e outras excluídas: “O processo de exclusão anela-se ao da inclusão elo caráter de dimensões (desigualdade, inadaptação, injustiça social e exploração social) e a não-necessidade de precisão de conceitos entre um e outro, pois tais fatores apresentados nos remetem a identificar um e propor o outro” (SANTOS, 2008:17-29). Essas exclusões podem ser de diversos tipos e formas: alguns serão incluídos porque têm as características natas para cumprir com as normas e outros serão marginalizados ou excluídos porque não são dotados dessas mesmas características. Estas exclusões podem ser de cor, de classe, de gênero.

O Gênero é um conceito (SCOTT, 1991) que foi criado para tentar explicar que a desigualdade entre homens e mulheres foi baseada nas diferenças sexuais, de se nascer macho ou fêmea, e que essas diferenças não são suficientes para continuar fundamentando a superioridade do masculino e a inferioridade da feminina. Que diferenças biológicas não podem ser suficientes para incluir ou excluir seres humanos de participarem igualmente no mundo, porque não existem dois humanos iguais, todos são diferentes uns dos outros, de alguma forma. Na sala de aula, as práticas educativas tradicionais têm impostos regras parecidas com as existentes fora da escola, porque a escola reflete o meio em que está inserida. É comum acreditar que as meninas terão as mesmas dificuldades de aprendizagem sobre os assuntos que não lhe são comuns, tais como os cálculos, porque não é “natural” às meninas se ocuparem com assuntos fora do ambiente doméstico. Da

³ Na gramática da língua portuguesa, o substantivo masculino “sujeito” é referência para classes gramaticais e no dicionário são-lhe atribuídos diversos significados, inclusive filosófico. Enquanto o feminino “sujeita” significa somente “mulher indeterminada, pessoa que não se nomeia, fulana” (Dicio – Dicionário Online de Português). A expressão “sujeita”, fora do debate feminista, é um pejorativo. Neste artigo, preocupamo-nos em ressaltar que a linguagem é a forma primária de lidar e representar o mundo, bem como a forma como nos projetamos e nos representamos. O uso da palavra “sujeita” como a forma feminina do “sujeito” se mantém para garantir o discurso propositivo em relação à mulher e equalitário na relação com o outro masculino.

mesma forma, não se espera que os meninos se interessem pelas disciplinas que favorecem profissões que exigem zelo e cuidado com o outro. Esta é uma função exclusiva das mulheres. Delas se espera que cuidem dos cadernos como cuidam da casa. Dos meninos se espera que assistam à aula como se estivessem na rua. E se um menino ou menina faz diferente, os colegas e as colegas sabem como devem tratar este diferente, da mesma forma como observam os professores e as professoras agirem: quem pode ter um caderno arrumadinho, com boa caligrafia, enfeitadinho? Quem pode sentar encima da banca, correr pela sala ou falar alto? Quem gosta de matemática? E quem escreve melhor e tira as melhores notas em português? (CARVALHO, 2001, 554-74).

Sobre a exclusão dos meninos, acompanhamos os resultados do trabalho da Professora e pesquisadora uspiana Marília Pinto de Carvalho, já citada porque ela reconhece que é relacional os efeitos da moral patriarcal quando positiva o macho e negativa a fêmea. Assim, repetindo os limites e as regras habituais, a escola já definiu o futuro dos alunos e das alunas: quais permanecerão nas salas de aula e desenvolverão um conhecimento para essa ou aquela profissão. Quais não têm capacidade ou gostam de estudar. Marília Pinto de Carvalho, no texto “Gênero na Sala de Aula: a questão do desempenho escolar” apresenta como os meninos são impelidos para fora das salas de aula porque aprenderam que a escola não é um lugar apropriado para aperfeiçoar seu aspecto masculino. Estudar exige atenção, serenidade, uma aptidão para as coisas delicadas que não é próprio do viril. Esta autora defende que não é a necessidade de entrar no mercado de trabalho para garantir o sustento pessoal e familiar que leva a maioria dos adolescentes homens para fora da escola, mas antes uma crença de que a escola não é um lugar para o rapaz que é macho. Esta autora demonstra que apesar de a escola hoje ser mais democrática e um número cada vez maior de crianças e adolescentes estarem nas salas de aula, o número de meninos que chegam às universidades é menos que o das meninas. Os meninos por uma questão de gênero estão sendo excluídos das salas de aula (CARVALHO, 2008:90-124).

Pela mesma razão de reprodução de uma subjetividade de Gênero, a pesquisa vem demonstrando que as meninas, apesar de permanecerem mais tempo nas salas de aula, são marginalizadas dentro delas⁴. Elas não podem escolher quais disciplinas se identificam mais com a

⁴ BANDEIRA, Andréa. “Gênero na Sala de Aula: relações de gênero e práticas pedagógicas na sala de aula do 1º ano do Ensino Médio no Recife”. Grupo de Trabalho de Pesquisa e Extensão desenvolvido na Universidade de Pernambuco (desde 2008, a pesquisa de campo iniciou em escolas públicas estaduais no Município de Petrolina, resultando em artigos e monografias: PONTES, Bárbara. “Práticas Pedagógicas e Relações de Gênero na Sala de Aula do 1º ano do Ensino Médio em Petrolina – Experiência de Atividade de Extensão Universitária”. Monografia (TCC). Petrolina: UPE, 2008; PONTES, B. “Práticas Pedagógicas e Relações de Gênero na Sala de Aula do 1º ano do Ensino Médio em Petrolina Experiência de Atividade de Extensão Universitária”. In: CONINTER 3, 2014, Salvador. CONINTER 3 Anais, 2014. v. 5. Em andamento e atualmente, a pesquisa de campo é feita em escolas públicas estaduais no Município

profissão que pretendem. Antes, são levadas a se interessar pelas disciplinas que possibilitem sua formação em áreas que são consideradas próprias a sua “natureza” feminina. Ao serem tratadas com menos capazes para as disciplinas que requerem um maior grau de abstração, são impedidas de desenvolverem toda sua capacidade de conhecimento. No futuro, serão marginalizadas das profissões que têm caráter masculino, tais como as engenharias, o direito, a medicina, que também são as carreiras socialmente privilegiadas.

Segundo dados, as meninas permanecem mais tempo nas salas de aula, têm alcançado em maior número as cadeiras das universidades, mas têm procurado os cursos de menor valor social ou rendimento financeiro e mais parecidos com o que elas fariam se estivessem no lar, zelando pelas pessoas. Por isso, um número tão grande de mulheres professoras e/ou enfermeiras ou áreas afins. Esta conclusão, um resultado preliminar da nossa pesquisa de campo, em turmas de 1º Ano do Ensino Médio em Escolas Públicas, em Petrolina, coaduna com os dados apresentados nos gráficos abaixo, copiados do artigo “Pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais numa perspectiva de gênero”, das pesquisadoras Maria Lígia Moreira e Lea Velho (MOREIRA, 2010).

Então, comparando os dados coletados na pesquisa “Gênero na Sala de Aula”, as falas dos docentes e discentes refletem a marginalização da feminina no discurso e a prática mesma da marginalização. Encontramos docentes e discentes reproduzindo os arquétipos que temos criticado e notamos isso em diversos momentos distintos. Em um deles, reportado abaixo, quando propomos aos docentes avaliar suas condutas a partir de um debate sobre as questões de gênero, e em outro quando fizemos uma atividade de contação de estória para os discentes e levamos para a sala de aula o livro da autora infantil Rossana Ramos (2006), *Coisas de Menino, Coisas de Menina*.

Na primeira experiência, observamos uma sala do 1º ano do Ensino Médio, de um professor que participou da atividade de extensão desse projeto, da palestra-debate sobre o conceito de Gênero. Nessa aula, o professor da disciplina Matemática estava fazendo a revisão do assunto lecionado, porque se aproximava o período de avaliação, realizando a correção de questões propostas como tarefa-de-casa. Percebemos maior participação oral masculina, enquanto as meninas copiavam. Um menino levantou e foi ao quadro para entender a questão, fez gesto de compreensão e deu um aperto de mão no professor. Noutro momento, durante a explicação docente, uma menina perguntou o porquê daquela resposta e um menino ironizou antes: “É uma regrinha da matemática!”. A menina observou: “Ah! Então vai ser um!”. O professor dera a resposta.

do Recife). Ver: CATANI, 1999; SANTOS, 2008:17-29; CARVALHO, 2008:90-124; CARVALHO, 2001:554-74; MÉSZÁROS, 2008.

Na mesma experiência, em outra situação, o professor questionou uma aluna e ela respondeu que não sabia. Um menino se manifestou no fundo da fala respondendo corretamente. O caso se repetiu: o professor interrogou outro aluno que não respondeu. Repassou a pergunta para outro aluno que também não respondeu. Até que um terceiro se manifestou dando a resposta correta. O professor seguiu a aula perguntando a uma menina como responderia à questão. Ela respondeu: “Cruz credo!”. E o professor completou: “Isso, Lei dos Extremos!”. Nota-se que alguns meninos perguntaram, outros conversavam num canto, algumas meninas discorriam sobre assuntos diversos e alheios à disciplina, formando grupos distintos. Depois, o professor argumentou: “aquelas meninas já estão todas passadas” em Matemática e, por isso, “não têm o interesse de prestar mais atenção, que são boas alunas, são as meninas do handebol”. Completou afirmando o desempenho de meninos e meninas, nas disciplinas por ele ministradas: “as meninas tinham melhores desempenhos, que elas eram mais atenciosas”. Completou: “os meninos estão prestando mais atenção e participando mais... porque está próximo o fim do ano letivo e a maioria está precisando de boas notas para não serem reprovados”. Afirmou – naturalizando: “O domínio dos meninos é notório!”.

Dessa experiência de campo, avaliamos que o professor interage mais com os meninos que dele se aproximam sem inibição e que as meninas são mais observadoras ou alheias, não perguntam nem interagem com o professor. E muito raramente ele participa às meninas, quando explica a matéria. Normalmente, o professor busca a atenção dos meninos. Percebemos toques viris nos gestos dos meninos em parecer ocupar toda a sala. Um “tipo de socialização masculina” que intenta dominar o ambiente, enquanto as meninas mantinham-se em silêncio, concentradas, escrevendo, em torno de si mesmas, como se não pudessem compartilhar mais do ambiente, numa falta de pertencimento. O professor frisou diversas vezes que elas conquistam sempre as melhores notas nas suas disciplinas de Física e Matemática. No entanto, podemos notar que se repete a fala da menina-bem-comportada, de modo que isso é o resultado da avaliação do professor sobre as alunas.

Em outra oportunidade, no campo, na aula de E.D. (Estudo Dirigido), a professora aproveitou para corrigir os exercícios de discentes que atrasaram a entrega dos cadernos de tarefas. Enquanto isso, a turma conversava, mexia no celular, brincava, estudava. Percebemos que alguns meninos copiavam a atividade em tela do caderno de uma das meninas. O caderno dessa menina refletia o aprendizado metódico e organicista, próprio de quem era educada para o zelo e o cuidado. Escrito com letra legível, caligrafia redonda, o caderno apresentava marcas de usos de diferentes canetas (coloridas) e diferentes marca-textos, para salientar as diferentes anotações. Percebemos, também, um outro par, um menino e uma menina, usando canetas de diferentes cores e marca-textos

na finalização de uma atividade no caderno de tarefas. Analisamos a sala e sua composição: percebemos as meninas possuírem objetos de cor violeta ou cor-de-rosa entre os pertences do material escolar, além de cadernos com capas diferentes, geralmente, com desenhos de princesas, flores, bichos. Em certo momento, a professora avisou que eles largariam mais cedo para o almoço e a turma ficou animada. Percebemos que a maioria dos alunos não entregaram o caderno de tarefas pedido por ela. A professora, então, alterou o contrato pedagógico, ampliando o prazo para a aula depois da refeição. Ouvimos o sinal alertando para o fim da aula e a turma saiu. Ficamos para acompanhar a professora e lhe fazer algumas perguntas: questionamos sobre o número de discentes que entregaram a atividade. Ela respondeu que não sabia, exatamente, uma vez que fora ajudada por uma aluna que levava sua bolsa e alguns dos cadernos de tarefa para a sala dos professores. Gentilmente, ela nos afirmou que nos daria essa informação, posteriormente. Agradecemos. Perguntamos, também, se ela percebia alguma diferença entre os cadernos dos meninos e os das meninas, ela nos rebateu: “Não, não consigo distinguir. Para mim, não tem diferença. Até porque tem caderno de menino que realmente parece ser de menina, tem letra bonita e é bem organizado”. Compreendemos, apesar da sua resposta, que a professora distingue os cadernos dos meninos dos cadernos das meninas a partir de uma cultura de desigualdade de gênero e do referencial “caderno cor-de-rosa” (CARVALHO, 2001:554-74). Concluimos que os conhecimentos específicos esperado das meninas são menos importantes que os seus comportamentos habitais.

O relato acima demonstra a distância entre uma realidade que situa as mulheres na curva do mito clássico de sua incompetência, desamparo e frivolidade e a conquista de espaços democráticos de atuação, sendo a escola esse lugar primordial. As mulheres continuam sendo tratadas como se não precisassem amadurecer e alcançar independência.

Mesmo quando os dados demonstram que estão mais tempo nos espaços acadêmicos e cresce o número de mulheres com excelência na formação profissional não se consagram em cargos hierarquicamente superiores ou em áreas socialmente prestigiadas (MOREIRA; VELHO, 2010).

Se considerarmos que a Pedagogia e as Licenciaturas são as áreas em que as mulheres com formação profissional em grau médio e superior mais se inserem, porque são aquelas que, histórica e culturalmente, foi atribuída como própria ao seu sexo, e à sua natureza de cuidadora, apesar do desafio conhecitivo, e considerando, ainda, que as mulheres têm alçado a titulação maior dessa carreira, o doutoramento, o que explica a timidez dessas mulheres em, também, conquistar os espaços de trabalho nos cargos hierarquicamente superior nesse cenário, docentes do ensino superior, é a intimidação de que são vítimas desde o nascimento.

Assim, terminamos este artigo respondendo ao questionamento que se transformou em um artigo: “A escola tem sexo-gênero”?

O sexo-gênero da escola é aquele que privilegiamos cotidianamente na práxis escolar sem observarmos as consequências de naturalizarmos as normas sem nunca questionarmos a sua operacionalidade e o seu fim na dinâmica social. Marginalização e/ou exclusão da sala de aula é a primeira consequência, sublimada pelos discursos, mas não menos danosa em relação ao humano: a exclusão dos meninos/homens que ingressam no mercado de trabalho com menos competência para escolher uma profissão ou a marginalização das meninas/mulheres das profissões socialmente valorizadas. Tais formas de marginalização/exclusão terminam por solapar o direito igual de cada qual em exercer suas diferentes potencialidades e personalidades, porque orientados contraditoriamente para o mercado.

Fica a questão: o quanto mudou a afirmativa do então governador paulista Paulo Maluf, em discurso proferido em 1981, quando afirmou: “professora não é mal paga, é mal casada”?

CONCLUSÃO

O sexo é parte constitutiva do humano, porém a sexualidade é política. O que caracteriza a relação política numa sociedade fundamentada na diferença binária é a desigualdade de poder. A linguagem é política. O masculino e o feminino são constructos reprodutores dos laços sociais e de poder. A aula é o lugar privilegiado da reprodução dos valores e discursos de Gênero e por isso é o lugar onde a reprodução da exclusão se opera marcada e contraditoriamente. Mas, também, é o lugar onde a inclusão pode começar.

Esperamos colaborar com o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem, dos recursos e materiais didáticos e qualificar a prática pedagógica com fins a um **aprendizado consequente** e relacional. A pesquisa continua.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. “Gênero na Sala de Aula: a questão do desempenho escolar”. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, pp 90-124.

CARVALHO, Marília Pinto de. “Mau Aluno, Boa Aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas”. *Revista Estudos Feministas*. Ano 9, V. 2. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001, 554-74. <<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/381/38109213.pdf>>>

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. “A Dificil Arte de Ensinar e Fazer História”. In: FLORES, Elio Chaves; BEHAR, Regina (orgs). *A Formação do Historiador: tradições e descobertas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2004.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa. *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2001.

CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1999.

CHASSOT, Attico. “A Ciência é Masculina? É Sim, Senhora!”. In: CONTEXTO E EDUCAÇÃO: Revista de Educación em América Latina y el Caribe. Universidade de Ijuí/Aelac. v.1, n.1 (1986). Ijuí: Unijuí, 1986, 9-28.

FLORES Elio Chaves; BEHAR, Regina (orgs). *A Formação do Historiador: tradições e descobertas*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Lea. “Pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais numa perspectiva de gênero”. *Cadernos Pagu*, n. 35. Campinas, Dezembro 2010. <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000200010>>

PONTES, Bárbara. “Práticas Pedagógicas e Relações de Gênero na Sala de Aula do 1º ano do Ensino Médio em Petrolina Experiência de Atividade de Extensão Universitária”. In: CONINTER 3, 2014, Salvador. CONINTER 3 Anais, 2014. v. 5.

RAMOS, Rossana. *Coisas de Menino, Coisas de Menina*. Fortaleza: Imeph, 2006.

RUBIN, Gaule. “O Tráfico de Mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo”. Recife: SOS Corpo, 1993 (“The traffic of Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex”, New York, 1975).

SANTOS, Júlio Maia F. dos. “Dimensões e Diálogos de Exclusão: um caminho para inclusão”.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008, pp 17-29.

SCOTT, Joan. “Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica”. Recife: SOS CORPO, 1991.

SILVA, Carmem (org.). *Experiências em Pedagogia Feminista*. 2010. Recife: SOS Corpo, 2010.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. “Iguais mas não Idênticos”. *Estudos Feministas*, v. 2, n. 3. Rio de Janeiro: CIEC/ECO/UFRJ, 1994, pp 7-16.