



DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS SUAS PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO

LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SUS PERCEPCIONES SOBRE EL GÉNERO

BASIC EDUCATION TEACHERS AND THEIR PERCEPTIONS ABOUT GENDER

Igor Leite SOUSA¹
Vanda Mendes RIBEIRO²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar as percepções que docentes de uma escola pública do Estado de São Paulo têm sobre questões de gênero. A partir da leitura de referências na área de gênero e educação, notou-se que a sociedade possui expectativas diferentes em relação aos papéis que homens e mulheres devem manifestar, e que os sujeitos podem sofrer *bullying* quando se deslocam das performances esperadas. Nesta pesquisa, utilizou-se grupo focal, a literatura sobre gênero, gênero e diversidade na escola, bem como a hermenêutica-dialética como perspectiva de interpretação dos dados. Conclui-se que a maior parte dos sujeitos concebem gênero como característica biológica, gostam de discutir sobre o assunto e que há posicionamentos ambivalentes transitando entre compreensões mais ou menos tradicionais sobre as expectativas de comportamento para homens e mulheres. Evidencia-se a presença de sujeitos que questionam a naturalização das diferenças consideradas tradicionais: as professoras mais jovens, com pós-graduação, tenderam a legitimar formas mais flexíveis de performances e a reconhecerem mais enfaticamente a importância de maior igualdade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Gênero. Docentes.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir las percepciones que tienen los docentes de una escuela pública del Estado de São Paulo sobre la problemática de género. A partir de la lectura de referencias en el área de género y educación, se advirtió que la sociedad tiene expectativas diferentes en cuanto a los roles que deben desempeñar hombres y mujeres, y que pueden ser intimidados cuando se alejan de las actuaciones esperadas. En esta investigación se utilizó un grupo focal, la literatura sobre género y género y diversidad en la escuela, así como la dialéctica-hermenéutica como perspectiva para la interpretación de datos. Se concluyó que la mayoría de los docentes concibe el género como una característica biológica y que a los propios docentes les gusta discutir el tema. Además, existen posiciones ambivalentes que se mueven entre entendimientos más o menos tradicionales sobre las expectativas de comportamiento para hombres y mujeres. Es evidente la presencia de sujetos que cuestionan la naturalización de las diferencias consideradas tradicionales: los docentes más jóvenes, con títulos de posgrado, tendían a legitimar formas

¹ Secretaria Municipal de Educação (SME), São Paulo – SP – Brasil. Professor de Ensino Fundamental II e Médio (Inglês). Mestrado em Educação (UNICID). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4146-6483>. E-mail: igorllsousa@gmail.com

² Instituto Jus, São Paulo – SP – Brasil. Pesquisadora sobre políticas públicas. Doutorado em Educação (FEUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2275-7122>. E-mail: vandaribeiro2@gmail.com





de actuación más flexibles y a reconocer más enfáticamente la importancia de una mayor igualdad de género.

PALABRAS-CLAVE: Educación básica. Género. Docentes.

ABSTRACT: *This article aims to discuss the perceptions that teachers at a public school in the State of São Paulo have about gender issues. From the reading of references in gender and education, it was noticed that society has different expectations regarding the roles that men and women should play, and that they can be bullied when they move from the expected performances. In this research, it was used a focus group, the literature on gender and gender and diversity at school, as well as dialectical hermeneutics as a perspective for data interpretation. It was concluded that most of the teachers conceive gender as a biological characteristic and that the teachers themselves like to discuss the subject. Also, that there are ambivalent positions moving between traditional understandings about behavioral expectations for men and women. The presence of subjects who question the naturalization of differences considered traditional is evident: the younger teachers, with graduate degrees, tended to legitimize more flexible forms of performance and to recognize more emphatically the importance of greater gender equality.*

KEYWORDS: Basic education. Gender. Teachers.

Introdução

A reflexão acerca de gênero e educação é fundamental para a promoção de uma escola contrária às desigualdades entre homens e mulheres, tão comumente observadas na sociedade. De acordo com Cíntia Tortato (2015), a relevância dos estudos sobre gênero e educação tem a ver com a fato de a escola colaborar com a formação de modelos específicos de alunos e de alunas, além de não dar importância às “questões ligadas à violência contra mulher, hierarquização das diferenças entre homens e mulheres, direitos humanos e diversidade” (TORTATO, 2015, p. 107). Assim, é possível argumentar que no espaço escolar existe uma predisposição para reproduzir as desigualdades fora de seus muros, visto que nele são ressaltadas as expectativas da sociedade. Nascimento (2015, p. 2) afirma que existem expectativas de comportamento que meninos e meninas “devem” manifestar: eles são educados para serem fortes, racionais e dominadores, ao passo que elas recebem estímulos para exercerem como prioridade em suas vidas as atividades domésticas e a maternidade. Nesta mesma linha, Araldi (2017) acrescenta que as escolas contemporâneas são espaços em que se preconiza a produção de corpos diferenciados segundo uma ótica de gênero, algo que autoras feministas já vinham alertando.



No cenário descrito pelas autoras feministas como hegemônico, podemos, de fato, entender as instituições educacionais como dispositivos de produção de uma racionalidade instrumental, liberal e heteronormativa. Mattos e Bertol (2015) analisam como a instituição escola atua na produção de corpos normatizados, por meio de práticas como o isolamento das crianças e jovens do convívio social mais amplo, do enquadramento e vigilância constantes e da produção do gênero através de divisões dos espaços que podem ser ocupados por meninos e meninas (ARALDI, 2017, p. 177).

É preciso lembrar que estas diferenças citadas se transformam em desigualdade quando analisamos quem têm mais e quem têm menos prestígio no convívio social. Ao valorizarmos a emotividade feminina e ridicularizarmos o homem que chora, estamos reforçando estereótipos que se fazem presentes na sociedade desde muito tempo. Tal atitude confere legitimidade a quem reproduz os padrões, mas exclui e traz sofrimento aos que se diferenciam.

A teórica Judith Butler (2017), uma das principais referências sobre gênero, rompe com a tradição feminista ao propor que o sexo, assim como o gênero, é performativo. Isso significa pensar que o adereço biológico impele, desde o ventre materno, um conjunto de atos, expressões e práticas que são compreendidas como próprias do homem e próprias da mulher. As pessoas que ousam subverter estas normas costumam ser vítimas de violência verbal e até física, basta ver o alto número de estudantes trans que abandonam a escola devido a práticas de *bullying* às quais são submetidos e submetidas.

Para Scott (1995), professora norte-americana que se situa na gama de teóricos pós-estruturalistas, assim como para Butler, a história foi contada por homens, sendo o conceito de gênero uma oportunidade de questionar a hegemonia masculina que impera na historiografia e na sociedade como um todo. Nesse sentido, a socióloga brasileira Heleieth Saffioti (1987, p. 16) corrobora Scott ao explicar que “o poder está concentrado em mãos masculinas há milênios, e [que] os homens temem perder privilégios que asseguram sua supremacia sobre as mulheres”.

Ao lembrarmos que frequentar a escola é uma obrigação legal do brasileiro, cujo descumprimento pode acarretar sanções punitivas (BRASIL, 1988), é válido refletir sobre como essa instituição participa do processo de fortalecimento das desigualdades entre homens e mulheres. Pereira (2015), num artigo intitulado *Configuração do ofício de aluno - meninos e meninas na escola*, cujo objetivo, dentre outros, foi compreender como estudantes performam o ofício de aluno/aluna, demonstrou que é recorrente observar professoras, sobretudo as dos anos iniciais, elogiando o capricho das meninas nas atividades práticas ou a meiguice delas nas interações com as pessoas. Já no que concerne aos meninos, são comuns as advertências



por estarem se movimentando em excesso e por terem menos zelo no trato com os materiais. Ou seja, viu-se que perspectiva de gênero é um importante influenciador de como ocorre o tratamento de meninos e meninas em sala de aula. Até mesmo em posturas corriqueiras, como pedir para que eles ajudem no carregamento de coisas pesadas ou para que elas colaborem na limpeza do espaço, os professores evidenciam concepções calcadas no gênero e que põem o corpo discente em situação de desigualdade.

A ação-reflexão sobre questões de gênero também têm a ver com a sexualidade das pessoas e como elas se veem no mundo. E considerando que o mundo foi construído sobre a ótica opositiva entre macho e fêmea, imagina-se que transgressões não sejam muito bem-vindas. Para as pesquisadoras da área de gênero Claudia Vianna e Daniela Finco, a transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser malvista e ridicularizada, resultando numa “confirmação” de que cada um tem que se adequar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. “São preconceitos que resistem à razão e aos novos tempos, e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 281).

Isto posto, eclode a urgência de fortalecer diálogos sobre gênero nos mais variados espaços, para que as pessoas tenham o direito à liberdade de ser e de agir como quiserem. Privar a sociedade do debate sobre gênero e sexualidade, conforme setores mais conservadores anseiam, contribui para que injustiças diárias sejam naturalizadas, como o menor salário pago às mulheres, a maior ajuda delas nas tarefas domésticas, a menor presença feminina nos espaços de poder, dentre outras.

Vale a pena observar que, historicamente, a sociedade se estrutura de maneira a deixar o homem numa posição de maior conforto desde cedo. Senkevics (2015) pesquisou a influência da socialização familiar na trajetória de vida de meninos e meninas, e descobriu que, na infância, os meninos tendem a ter muito mais liberdade que as meninas. Eles podem brincar na rua até mais tarde e não precisam se responsabilizar pela limpeza e pela arrumação da casa. Já elas são ensinadas a chefiar o lar, e, por questões de segurança, são mais proibidas de sair, embora queiram frequentar os mesmos espaços que os meninos frequentam e brincar das mesmas brincadeiras.

O pesquisador também explica que as meninas têm menos tempo de lazer porque possuem uma carga de serviço doméstico a realizar, para o qual os meninos, muitas vezes respaldados pelos pais, são isentos devido à preguiça, à falta de habilidade, ou simplesmente por não quererem ajudar. Elas também têm a responsabilidade de cuidar das irmãs e dos irmãos caçulas muito mais acentuada. Por isso que muitas preferem estar na escola e não em



casa, já que na escola possuem mais liberdade para brincar e fazer outras coisas que não estejam associadas ao serviço doméstico.

Os pontos levantados por Senkevics (2015) corroboram o pensamento de que vivemos numa sociedade injusta e que determina às pessoas diferentes papéis sociais dependendo do sexo biológico já a partir da infância. Nesse sentido, Vianna e Finco (2009), no artigo de nome *Meninas e meninos na educação infantil*, explicam que já na educação infantil existem esforços para marcar distintivamente corpos de meninos e meninas. Segundo as autoras, além de marcar corpos, marcam comportamentos, habilidades, perspectivas etc.

Perante estas situações, a escola escolhida como contexto de investigação pertence ao campo público estadual e se situa na região leste da cidade de São Paulo. Trata-se de uma instituição que comportava os níveis fundamental II, ensino médio, e educação de jovens e adultos (EJA). No momento em que esta análise foi conduzida, a instituição funcionava de segunda à sexta, em três períodos, totalizando aproximadamente 1000 matrículas e 40 professores, além de uma equipe gestora composta por um coordenador pedagógico, uma diretora e uma vice, sem contar os membros da secretaria e dos serviços de alimentação e limpeza.

Por conseguinte, este artigo se propõe a debater as visões dos professores acerca das compreensões sobre gênero que eclodem no espaço escolar, tendo vista como elas se aproximam, mas também se afastam, do que se selecionou como literatura.

Procedimentos metodológicos

Em prol de reunir as percepções dos professores, foi definido como instrumento de coleta de dados o grupo focal. Barbosa (1998) define tal estratégia como um grupo de discussão informal cujo objetivo é obter informação qualitativa em profundidade. Dessa forma, convidou-se para participar os professores que faziam ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) no mesmo horário em que o pesquisador, que também lecionava na instituição. Com as devidas autorizações, foram usados os vinte minutos finais de cada encontro semanal, das 10h40 ao 12h20, e que serviam para discutir assuntos de organização interna da escola. Neste período, o pesquisador fazia perguntas sobre gênero, cujas respostas dadas pelos participantes foram gravadas por meio de aplicativo de captação de áudio e depois transcritas manualmente em um programa de processamento de texto.

Os professores da educação básica que participaram desta pesquisa lecionavam diversas matérias e foram identificados com nomes fictícios, compondo um grupo de 10



peças além do pesquisador. No total, teve-se a participação de 7 professoras mulheres e 3 professores homens, contando com o pesquisador. Esses profissionais trabalhavam na instituição que sediou a pesquisa e em outras escolas, públicas e particulares. Todos tinham experiência com ensino fundamental II e ensino médio, e alguns já passaram pela modalidade EJA, estando na localidade onde a pesquisa ocorreu há pelo menos um ano.

O grupo focal ocorreu por meio de uma dinâmica geral seguida por *slides* que apresentavam perguntas específicas, as quais os participantes deveriam responder com sinceridade, sem se preocupar com julgamentos morais ou se suas respostas estariam certas ou erradas. O objetivo era que os professores se sentissem livres para dizer o que pensam sem medo de retaliações. Ao todo, foram três encontros semanais, com cerca de duas horas cada, para se adequar aos horários em que os participantes estavam disponíveis.

Uma vez encerrada as seções de grupo focal, transcreveu-se todas as falas no programa *Word*, do pacote Office, e iniciou-se ali um processo de leitura atenta em prol de uma organização eficiente dos dados. Em seguimento, optou-se pela criação de categorias a posteriori, sendo que cada questão respondida pelos participantes resultou numa categoria específica, que foi analisada individualmente e depois agregada num capítulo da dissertação específico para este fim.

No que diz respeito à natureza de pesquisa, selecionou-se a qualitativa, que, em concordância com Tatiana Gerhardt e Denise Silveira (2009), define-se com uma pesquisa que não se identifica com uma representatividade numérica, e sim com as ações de descrever e compreender determinado fenômeno. No que diz respeito à análise dos dados, adotou-se como perspectiva a hermenêutica-dialética (SCHLEIERMACHER, 1999), que valoriza a ideia de que a compreensão é construída na interação entre o pesquisador e o pesquisado. Tal concepção possibilitou interpretar os dados com bastante atenção ao contexto em que eles foram obtidos e às contradições por vezes expressas pelos participantes, cuja análise se apoiou em conclusões advindas de outras pesquisas já realizadas sobre o tema estudado.

Visando progredir na tarefa de análise dos dados, optou-se por organizar quadros que resumissem os entendimentos dos professores sobre gênero. Estes entendimentos foram auferidos mediante as perguntas efetuadas nos momentos de coleta de dados e também a partir da fala os professores, cuja transcrição foi minuciosamente analisada. Sendo assim, é importante ressaltar que o processo de criação das categorias listadas abaixo aconteceu antes e depois dos três encontros semanais comentados acima. Buscou-se operacionalizar a perspectiva da hermenêutica-dialética, identificando significados dos comentários dos professores participantes, relacionando-os à literatura e considerando a interpretação do



pesquisador, para que fosse possível explicitar divergências imersas num determinado contexto.

Quadro 1 – Categorias que resumem as compreensões docentes

Pergunta	Categoria
Que entendimento demonstrou sobre gênero?	Compreensões sobre gênero
Enxerga característica recorrente em meninos e em meninas?	A dedicação feminina
Acha apropriado mudar a postura conforme o gênero dos alunos?	Com eles firmeza, com elas moleza
Já percebeu situação de desigualdade de gênero em sala de aula? Se já, qual?	Discursos e práticas específicas permeadas pelo gênero em sala de aula
Já agiu para reparar situação de desigualdade de gênero em sala de aula?	Dificuldades de lidar com o gênero
Diz tratar os alunos de maneira igualitária?	Reciprocidade no tratamento

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Sousa (2020)

Compreensões sobre gênero

Esta primeira categoria gira em torno do fato de a maioria dos professores terem demonstrado compreender o termo gênero como uma característica estritamente biológica, indicando deste modo uma compreensão específica. Ou seja, usam gênero como sinônimo de sexo. Para Faria e Nobre (1997), compreender gênero como sexo estritamente biológico não é suficiente, pois o gênero corresponde a uma construção social que ocorre em corpos sexuados, e que se origina do que é dado como feminino e masculino, e dos papéis sociais executados por cada um. Nesse sentido, pode-se dizer que a sociedade atual determina funções específicas às pessoas a depender do órgão sexual que elas carregam.

Estas funções são hierárquicas e geralmente colocam o homem em situação de vantagem. Apesar de hoje em dia as mulheres assumirem o papel de arrimo de família, os homens foram por décadas considerados provedores, enquanto as tarefas desempenhadas pelas mulheres assumiam caráter complementar, não muito relevante. Esse pensamento ainda está fortemente enraizado na cabeça das pessoas e volta e meia aparece em frases comuns, como “mulher no volante perigo constante”. Lucas Barbosa e Fábio dos Reis, acadêmicos da Universidade Federal de Lavras, explicam que é tempo de rompermos estas concepções que associam determinada tarefa a um gênero específico, tendo em vista que somos “seres que transitam e se constroem indefinidamente em múltiplos processos, (re)significando muitas vezes a própria existência” (BARBOSA; REIS, 2018, p. 18).

É preciso notar, também, que docentes mulheres por vezes reproduzem falas vistas como machistas, e isso ocorreu na pesquisa matriz quando professoras comentaram que



atualmente muitas mulheres querem privilégios ao invés de direitos. Portanto, ratifica-se Faria e Nobre (1997) quando eles explicam que a reprodução do machismo também acontece entre o gênero feminino:

não podemos esquecer de que as ideias dominantes na sociedade são dominantes justamente porque estão na cabeça da maioria dos homens e das mulheres também. Essas ideias são repetidas à exaustão na família, na escola, nas igrejas, nos meios de comunicação, e não é de se estranhar que muitas mulheres se convençam delas. Mulheres que pensam diferente, principalmente as que se organizam nos movimentos de mulheres, têm que ter muita coragem para expor suas ideias, porque os que pensam como a maioria fazem de tudo para ridicularizá-las e diminuir a importância do que estão dizendo (FARIA; NOBRE, 1997, p. 36).

Apesar desta ocorrência, é válido demarcar um consenso entre a maioria das professoras participantes: as mulheres estão cada vez tendo mais coragem para expor suas ideias e estão se empenhando na luta por igualdade. Inclusive, cobrando por atitudes do poder legislativo. Citaram a Constituição de 1988 que trouxe, em suas visões, importantes conquistas, tais como a expansão da licença-maternidade, de 90 para 120 dias, a licença-paternidade, o direito à creche, o livre planejamento familiar no que remete aos direitos reprodutivos, e muitos outros. Afirmaram que é possível argumentar que uma parte desses direitos não existe na prática, somente na lei, mas garanti-los no papel é, por elas considerado, um passo importante para efetivá-los na vida cotidiana. Mesmo ainda havendo muito a fazer, consideraram inegável existir avanços. Afirmaram que caberia, agora, fortalecer a luta para que todos os espaços da sociedade estejam comprometidos com a dissolução de injustiças.

A dedicação feminina

A nomenclatura desta categoria paira no mais recorrente estereótipo sobre mulheres, aquele que diz que ela tem de ser delicada, meiga, e pronta para as tarefas do lar. Apesar de não existirem evidências científicas que correlacionam estas características ao gênero feminino, biologicamente falando, a fala da maioria das professoras e dos professores aqui presentes indica uma concepção gênero tradicional e que associa a atenção e o zelo estritamente à mulher.

A pesquisadora e professora Rosimeire dos Santos Brito, num artigo intitulado *Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições da categoria gênero na compreensão desse quadro*, explica que as meninas vêm sendo educadas para a passividade



enquanto os meninos “para serem mais assertivos, motivo pelo qual seriam mais resistentes à disciplina escolar” (BRITO, 2008, p. 149).

Tal visão percorre ativamente o imaginário social e pode ser encontrada na escola, conforme agrega a professora doutora em sociologia Maria Lúcia da Silveira:

essa visão é uma pesada hipoteca para todas as mulheres no mundo do trabalho. Mas o que se observa é que a educação faz circular ainda esses significados, passando “nas entrelinhas”, como uma mensagem oculta, que o homem cria cultura e a mulher reproduz o conhecimento gerado pelo homem (SILVEIRA, 2003, p. 18).

Para essa professora, tal disparidade também pode ser vista na forma como homens e mulheres lidam com o serviço laboral cotidianamente. Muitas mulheres são forçadas a jornadas duplas ou até triplas de trabalho, principalmente quando precisam encarar a maternidade sozinhas. Segundo a professora, a sociedade convencionou, em sua visão, atribuir o serviço doméstico, que se autoproduz, à mulher, cuja única razão para existir seria a procriação. Já para o homem, atribui-se o trabalho assalariado/profissional, que corrobora sua função de provedor. Neste caso, a professora apresenta uma visão crítica sobre essa forma de condicionar o comportamento de homens e mulheres.

De acordo com parte das professoras participantes, seus maridos não leem manual de instruções, pedindo sempre para as esposas lerem, porque, de acordo com eles, as mulheres são mais pacientes, indicando acordo com famosos estereótipos citados anteriormente.

Nesta categoria, temos duas visões que chamam a atenção: uma enfatiza a existência de estereótipos de gênero que colocam a mulher em situação de desprestígio, embora elas sejam vistas como mais atentas e caprichosas; outra, a conjuntura do cuidar dos filhos recair com muito mais peso sobre a mulher. Tais cenários demonstram que existem mulheres conscientes sobre as injustiças de gênero, na escola, mas também que há outras mulheres que normalizam as diferenças sem assumir uma postura crítica.

Com eles firmeza, com elas moleza

Este campo parte da ocorrência relativa ao ato de as professoras brigarem com todos os jovens quando julgam necessário, mas, segundo os alunos e as próprias professoras, isso acontece muito mais com os meninos do que com as meninas.

Segundo algumas das professoras, seus alunos meninos dizem que elas protegem mais as meninas, porque com elas brigam com um tom mais ameno e com menos frequência. Para estas próprias participantes, o machismo está tão enraizado na sociedade que elas o



reproduzem, ainda que sem perceber e sem querer, e isto pode ser observado com o evento de as advertências serem mais voltadas aos estudantes meninos. A percepção dessa fala como algo que as professoras perceberam durante a pesquisa aponta para a relevância do método usado, quando o conhecimento produzido se realiza por meio das contradições existentes entre a vida real e as percepções que se pode produzir por meio de reflexões sobre essa vida real, trazendo à tona também a interação entre o pesquisador e os pesquisados, como participantes de uma sociedade na qual se compartilha significados.

Como justificativa em relação às broncas serem mais direcionadas aos meninos, as professoras argumentam que as meninas dão menos trabalho se comparadas aos meninos, e que, quando estão agitadas, basta falar uma vez, diferente do que acontece com os meninos. Em uma parte anterior deste trabalho, já foi explicado que a escola emprega esforços para modelar os corpos dos estudantes (VIANNA; FINCO, 2009), com o objetivo de promover uma padronização referentes às atitudes e aos comportamentos. Se considerarmos que a escola busca corresponder ao ideal de gênero hegemônico na sociedade, não surpreende verificar que as práticas disciplinadoras adotadas pelos professores e pelas professoras são sexuadas, no sentido de serem diferentes para meninos e para meninas.

Foucault (2005), ao versar sobre as relações de poder que ocorrem na escola, assim como em outras instituições, explica que tal espaço comporta uma hierarquia que vai desde os alunos até à direção, e a forma como as pessoas da escola expressam o poder é através de regras a serem cumpridas, como por exemplo o horário de entrada e o de saída, o uso do uniforme, a permanência na sala, a frequência controlada etc. Assim, é válido comentar que o poder, analisado e nomeado da forma como Foucault (2005) entende, foi definido como disciplina ou poder disciplinar, cujas características são:

- 1º) a disciplina é um tipo de organização do espaço;
- 2º) a disciplina é um controle do tempo;
- 3º) a vigilância é um dos seus principais instrumentos de controle;
- 4º) a disciplina implica um registro contínuo de conhecimento.

Tais aspectos são facilmente percebidos no ambiente escolar, mas não apenas nele, como também em presídios, manicômios, asilos e afins, conforme afirma Foucault (2005). Aqui não se objetiva compreender a escola como um ambiente de privação de liberdade, e sim considerar que, para Foucault, o poder expresso por regras de normatização torna o homem dócil e útil. Na escola não é diferente, as broncas que recaem sobre os alunos e sobre as alunas têm como objetivo agir diretamente na postura deles e delas. As advertências são dadas



pelos docentes dependendo do gênero de quem vai ouvi-las, indicando que tais broncas são também formas de normatização que recaem sobre corpos distintos.

Essa distinção é tão corriqueira que as professoras nem percebem que estão repreendendo de maneira desigual, sendo mais afáveis com elas do que eles. Tal ocorrência também apareceu num estudo desenvolvido por Moreira e Santos (2002), intitulado *Indisciplina da Escola: uma questão de gênero?*. Ao investigarem o fenômeno da indisciplina a partir do livro de ocorrências de determinada escola, pensando nas separações de gênero ali presentes, as autoras concluíram que educadores, de um modo geral,

procuram manter uma relação muito mais amistosa e delicada com as meninas do que com os meninos. Mesmo em uma situação em que elas transgredem as normas de respeito e boa convivência e não correspondem às exigências de estudo, em sala de aula, o que lhes é lembrado é o fato de serem mulheres e, por isso, precisarem ser delicadas e estudiosas, [...] reforçando, num tom tênue, os padrões sociais dominantes de comportamento masculino e feminino (MOREIRA; SANTOS, 2002, p. 149).

Vale notar também outra autocrítica feita por determinada participante, que afirmou reproduzir um pensamento machista no sentido de cobrar mais das meninas. Para esta professora, a sociedade é mais exigente com a mulher do que com o homem, já que a elas é delegado o dever de cuidar dos filhos e de arrumar a casa, e a eles “apenas” o de ser provedor. Tal pensamento encontra eco também na literatura sobre gênero na escola, pois como as alunas são o tempo todo cobradas para assumirem “um comportamento disciplinado, incluindo nesse conceito um comportamento assexuado, elas também recebem punições muito mais severas do que os meninos” (MOREIRA; SANTOS, 2002, p. 149).

Nesta pesquisa, porém, percebeu-se o contrário: que os meninos têm recebido a maior parte das advertências por darem mais trabalho, segundo os docentes. No entanto, não se pode esquecer que, diferente das últimas autoras citadas, cujo contexto pesquisado foi o ensino fundamental, aqui focou-se no ensino médio, que é a fase do final da escolarização básica. Ou seja, é possível especular que as meninas, por já estarem saturadas de receber punições severas desde o 1º ano, tiveram suas atitudes e comportamentos modelados pela instituição escolar, advindo daí a aprovação dos professores.



Discursos e práticas específicas permeadas pelo gênero em sala de aula

A análise desta categoria segue a mesma linha da anterior, e indica como os professores agem de maneira distinta a depender do sexo biológico do alunado. Nela temos uma característica comum observada na prática de duas participantes: pedir para os alunos ajudarem no carregamento dos livros, ou seja, apoio para algo que exige maior esforço físico, enquanto as meninas ficam responsáveis pela limpeza, tarefa socialmente vista como feminina.

Tais ocorrências demonstram como a escola também pode reproduzir o status quo, acirrando um cenário de desigualdade. Nesse sentido, é importante refletir sobre até que ponto o caráter normalizador assumido pela instituição escolar é capaz de convergir para a “produção e definição de determinados padrões de comportamento, como sendo especificamente masculinos ou femininos” (MOREIRA; SANTOS, 2002, p. 141).

No artigo de nome *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade* (CARVALHO, 2000), a doutora em educação e professora titular aposentada do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, revela que a escola nos gera marcas que permanecem para o resto da vida, e que estas marcas não têm a ver com os conteúdos programáticos ou com as competências e habilidades desenvolvidas, e sim com situações corriqueiras do dia-a-dia, como experiências comuns que vivemos com os colegas de classe, professoras, professores, e demais membros da equipe escolar (CARVALHO, 2000, p. 127). Essas experiências se refletem na maneira como nos colocamos perante o mundo no que compete ao gênero e à sexualidade.

Dessa forma, ratifica-se mais uma vez como a escola contribui com a produção de arquétipos muito específicos de meninos e meninas, conforme verifica-se na fala de Moreira e Santos (2002, p. 147):

a escola ajuda a construir modelos de masculinidade e de feminilidade, os quais são perpassados por valores que reproduzem hierarquias e exclusões, isto é, modelos que preveem um comportamento muito mais responsável, educado, gentil, estudioso e obediente, por parte das meninas, e no qual falar palavrão não está de acordo com as expectativas.

Uma das principais características dessa diferença diz respeito às expectativas nutridas pelos docentes referentes ao modelo de jovem que a escola insiste em formar: elas devem ser comportadas, comedidas, delicadas e estudiosas, ao mesmo tempo em que eles têm a obrigação de expressar altivez, furor e virilidade. Nesse sentido, não causa espanto verificar quais são os posicionamentos dos professores em relação ao fato dos alunos e das alunas



gostarem do ritmo musical *funk*, algo que foi levantado pelos professores participantes como uma situação problemática. Determinada parcela dos professores e das professoras participantes demonstrou achar um absurdo as meninas gostarem de *funk* por conta das letras obscenas e das danças sensuais. Essa parcela justifica o repúdio à circunstância de as meninas dançarem *funk* porque certas letras deste gênero musical original das periferias cariocas, e hoje reproduzido em todo o mundo, são depreciativas e vão contra conquistas históricas da mulher, mas esta preocupação com a moral pode ser questionada, já que apenas elas são proibidas de dançar. Em nenhum momento os participantes reclamaram de os meninos estarem dançando (e cantando) também. Ou seja, aqui somos capazes de perceber que os professores adotam discursos e práticas específicas a depender do sexo de cada aluno (a), daí a iminência de discutir gênero na escola para que possamos ter uma sala de aula cada vez mais justa para meninos, meninas e jovens de qualquer identidade de gênero.

Dificuldade de lidar com o gênero

A motivação para a existência desta categoria se refere às posturas que os professores assumem (quando assumem) diante das desigualdades de gênero presentes na sala de aula e na escola como um todo. Segundo Avila *et al.* (2011) que, no doutorado, entrevistou professores da educação básica com o intuito de compreender as visões sobre gênero e sexualidade dos alunos no cotidiano escolar, a escola ainda evidencia posturas tradicionais que pouco fazem para a promoção da pluralidade. Nesse sentido, uma professora, como visto até aqui, se destacou por ter a capacidade de se reconhecer como produtora de desigualdade e procurar modificar sua prática, reforçando mais uma vez a relevância do método adotado para a análise de dados, que visou observar tais mudanças durante o processo de pesquisa.

De modo geral, para Fleuri (2006), o sistema público envolvido nesta desconstrução está sob a pressão de demandas urgentes impostas pela contemporaneidade, as quais, segundo Seffner (2007), implicam numa crescente necessidade de o sistema escolar rever seus próprios fundamentos (AVILA *et al.*, 2011, p. 290-291).

Algumas professoras, por outro lado, não conseguiram dar exemplos de quando combateram a desigualdade de gênero na escola, mas reconhecem que ela existe, tanto que na casa delas, segundo as próprias professoras, os filhos meninos precisam obrigatoriamente ajudar no serviço doméstico, pois esta é “a ordem do sargento aqui” (fala de uma das professoras).



É curioso o fato de que uma destas participantes se refere a si mesma como sargento, no masculino, quando procura expressar autoridade para com seus próprios filhos. Adiante, ela comenta, com certo tom de ironia, não se incomodar com os maridos terem de arcar com os maiores gastos financeiros, confirmando a visão do homem como “provedor”, já que à mulher sobra o trabalho da limpeza. Assim sendo, a professora demonstra estar ciente da disparidade de gênero que existe no espaço social. Tais circunstâncias, além de darem a entender que a professora pensa que o homem é a representação máxima de autoridade e disciplina, dialoga com Madureira e Branco (2015) quando as pesquisadoras explicam que as próprias mulheres, frequentemente, ocupam uma posição estratégica na manutenção do status quo.

O episódio de a professora acumular o trabalho materno com o doméstico e com o profissional, como fora apontado por uma das participantes, confirma a fala de Hirata e Kergoat (2007), quando as pesquisadoras explicam que, dentro do conceito de divisão sexual do trabalho proposto por elas, as mulheres são conscientes sobre o regime de abuso a que são submetidas:

foi com a tomada de consciência de uma “opressão” específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 597).

Uma das professoras traz um exemplo bastante enfático sobre como o machismo foi reproduzido em família a partir da fala de seu próprio pai, que a aconselhava a procurar um marido rico para que não precisasse trabalhar, pelo menos não formalmente. Este episódio permanece marcado na consciência dessa referente à como o mundo se mostra díspar para quem é do sexo feminino, uma vez que, segundo a própria professora, o irmão dela não recebia o mesmo “conselho”. Tal vivência motiva a docente a se manifestar perante todo comentário machista que repercuta em sala, mesmo quando eles aparecem na forma de “brincadeira”.

Um fator em comum observado no grupo focal se refere à estratégia observada pelos participantes em relação ao trato com essas brincadeiras machistas: rechaçar a tal brincadeira publicamente e chamar a atenção de quem a promoveu com uma advertência verbal com elevado tom de voz. A circunstância dos professores se valerem do mesmo recurso (uma bronca em voz alta) para lidar com estas questões de embate entre meninos e meninas demonstra que há pouca variedade no arsenal de estratégias pedagógicas para lidar com a



questão de gênero. Nesse sentido, entende-se a razão de muitos participantes deste grupo focal preferirem não responder algumas perguntas. De acordo com Madureira e Branco (2015), professoras e professores têm muita dificuldade em refletir sobre questões de gênero, já que aparenta ser algo abstrato, fora de suas realidades e exclusivo do ambiente acadêmico. Tal pensamento é refletido na falta de habilidade dos professores em lidar com os conflitos de gênero que são inerentes ao espaço escolar, conforme explica Avila *et al.* (2011, p. 291):

os/as professores/as ainda não estão preparados/as para lidar com questões tão polêmicas e assumir em seu cotidiano profissional uma postura ética sem que antes tenham condições de equacionar as tensões entre seus jeitos próprios de lidar com a educação sexual e as diversas expectativas/avaliações que recaem sobre suas práticas docentes, em especial, as da própria pessoa que desempenha a profissão.

Vale ressaltar que uma professora, ao comentar ter sido desrespeitada por conta de ser mulher, decidiu encaminhar os responsáveis à direção, pois no momento foi a estratégia que conseguiu adotar. Tal circunstância dialoga com Madureira e Branco (2015) quando as autoras demonstram que mesmo quando as mulheres têm uma colocação profissional, elas têm de lidar com expectativas sociais tradicionais, que dizem respeito ao papel delas ser o de se situar em posição hierárquica inferior, e não o de atuar profissionalmente como igual.

Reciprocidade no tratamento

Na pergunta “você trata alunos e alunas de maneira igualitária?”, metade dos participantes, incluindo os dois homens, preferiram não responder, o que já era de se imaginar considerando a dificuldade de assumir as próprias limitações, algo pontuado por Avila *et al.* (2011). Os demais disseram que tratam os alunos com reciprocidade, ou seja, que tratam os alunos “da mesma forma como são tratados”. Apesar de num primeiro momento estas aspas representarem uma aparente justiça, já que alunas e alunos serão tratados da mesma forma que optarem por tratar os docentes, temos de lembrar que estamos diante de jovens imaturos que vivenciam diariamente diversas situações que fogem do conhecimento da escola, tais como: problemas familiares, mudanças hormonais, brigas entre colegas da sala, pressão por boas notas e para ingressarem no mercado de trabalho etc. Nesse sentido, é complicado esperar que este ser, que é bombardeado por informações novas a cada aula que se inicia, seja sempre sensato em suas ponderações. É aí que o professor precisa executar seu papel de mediador.

No artigo de nome *Reciprocidade e acolhimento na educação - ações intencionais na relação com o saber* (LAFFIN, 2007), a pesquisadora Maria Helena Laffin, embora focada no



contexto da EJA, explica que o “envolvimento do trabalho docente com a questão relacional, como uma dimensão primeira deste trabalho na mediação com o conhecimento” é fundamental para atingirmos sucesso no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho desenvolvido em sala de aula, assim como em qualquer outra interação social, é um processo essencialmente humano, e, portanto, marcado pelos diálogos, conflitos, trocas, negociações, empenho e uma relação afetiva entre discentes e docentes. Dessa forma, a atitude da escola em procurar apenas construir vínculos somente com aqueles jovens que dialogam com o “padrão de aluno exemplar”, tende a fortalecer as desigualdades de aprendizagem se pensarmos na importância do afeto para a construção do conhecimento, conforme destaca Laffin (2007, p. 10):

pensar uma escola que efetivamente considere os sujeitos jovens e adultos, uma escola que saiba “ensinar considerando a valorização da individualidade sem constranger” é fundamental, principalmente ao constataremos o que afirmam os professores sobre o modo como os sujeitos jovens/adultos se identificam ao se inserirem nos processos de escolarização.

Vale perceber que esta situação de não tratar nenhum aluno diferenciadamente, e sim da maneira como se é tratado, indica que muitas atitudes dos professores no contexto pesquisado carecem de uma reflexão mais profunda, inclusive atitudes que se relacionam com as relações de convívio traçadas com os jovens.

Afinidade

Esta categoria foi criada a partir da unanimidade entre os professores presentes no dia em que a pergunta “que critério você utiliza para diferenciar o tratamento dos jovens?” foi feita. Os docentes disseram que não prejudicam nenhum aluno abertamente, mas que se aproximam mais e tratam melhor aqueles alunos com quem conseguem construir um vínculo, seja através do contato nas redes sociais, seja através de conversas paralelas nos corredores, ou por meio da proximidade com que alunos e professores se localizam no terreno da sala de aula.

Considerando que uma relação positiva entre professor-aluno é importantíssima para o desenvolvimento integral de qualquer estudante, pois segundo Barbosa *et al.* (2011), é a partir da interação com os docentes que os alunos adquirem conhecimentos e que fortalecem as capacidades psicossociais que incidem no fortalecimento da autoestima e da capacidade de fazer amigos. Alguns professores afirmaram acreditar na importância da criação de laços com os alunos (as) e até citam exemplos de como fazê-lo. Tal ocorrência, de acordo com Barbosa



et al. (2011), pode repercutir positivamente no aprendizado dos estudantes e na saúde dos docentes:

uma relação positiva com os alunos pode prevenir problemas disciplinares no ambiente escolar e, ainda, o *stress* do professor e o *burnout*, bem como fomentar o desenvolvimento profissional do docente (Fraser & Walberg, 2005; Wubbels, 2005). Quando negativa, a relação professor-aluno pode se associar à pobreza acadêmica e social, à evasão escolar, a uma menor cooperação em sala de aula, a atitudes escolares negativas, a um comportamento menos autodirigido, ao isolamento social, a sentimentos de solidão e a um menor engajamento (Baker, 2006; Birch; Ladd, 1997) (BARBOSA *et al.*, 2011, p. 454).

Na pesquisa de Barbosa *et al.* (2011), que objetivou identificar quais são as percepções de professores quanto à relação professor-aluno, foi constatado que, no que tocante ao gênero, consoante vários estudos, “as relações entre professores e discentes são mais conflituosas e menos positivas quando se trata de estudantes do sexo masculino” (BARBOSA *et al.*, 2011, p. 454) enquanto, no que tange as meninas, elas “têm atitudes mais positivas em sala de aula e são mais cooperativas que os meninos” (BARBOSA *et al.*, 2011, p. 455). Tal cenário já foi apresentado aqui neste artigo através pesquisas conduzidas por Carvalho em 2000.

Segundo os artigos que referenciam este trabalho, são as meninas as que mais atendem ao perfil de aluno ideal desenhado pelos docentes. Neste texto, já se comentou sobre os professores acreditam que as meninas dão menos trabalho que os meninos, e que por isso precisam brigar menos com elas.

Broncas, broncas e mais broncas

O nome curioso desta categoria vem de uma questão já levantada nesta parte de resumo da análise: os professores usam, como recurso, o uso de broncas para lidar com conflitos que dizem respeito a questões de gênero. Mesmo com as broncas, as discussões no grupo focal denotam que as situações de machismo parecem ser recorrentes, o que deveria motivar os professores a pensar numa maneira diferente de lidar com o problema. Aqui, observa-se limites na metodologia utilizada, pois as discussões não foram capazes de gerar reflexões críticas dos participantes. Nesse sentido, resgata-se aqui a fala de Madureira e Branco (2015), sobre a importância abraçarmos a reflexão sobre questões de gênero, por mais difícil que nos seja.

Observamos grande dificuldade na maioria dos/as professores/as em refletir sobre as questões de gênero. O conceito de gênero parece distante de sua



realidade, e continua restrito ao universo acadêmico. Enquanto as discussões acadêmicas sobre gênero alcançam um nível teórico-conceitual cada vez mais sofisticado, nas escolas a concepção de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais ainda é uma concepção distante. Portanto, pensar sobre questões de gênero de forma mais abstrata torna-se uma tarefa complicada para muitos/as professores/as (MADUREIRA; BRANCO, 2015, p. 581).

Ciente da urgência de se discutir gênero e diversidade na escola, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo formulou, em outubro de 2014, um documento orientador chamado *Diversidades sexuais e de gênero: guia de metodologias e atividades para o programa escola da família*, que traz explicações sobre o que é identidade de gênero, o que é sexo biológico, o que orientação sexual, além de propor práticas educativas, por meio de rodas de conversa, exibição de filmes, leituras compartilhadas sobre diversidade, direitos humanos e conscientização sobre os riscos do *bullying*. Trata-se um arquivo digital de 73 páginas disponível aos professores da rede pública por meio do portal “Intranet³” uma espécie de rede social apenas para docentes do Estado de São Paulo.

Dos professores participantes desta pesquisa, contudo, nenhum deles conhecia este documento. Considerando a escassez de estratégias pedagógicas que os participantes desta pesquisa demonstraram ter na hora de lidar com o machismo, é uma pena que a Secretaria de Educação paulista não invista na divulgação deste arquivo para os profissionais em educação de toda a rede estadual, pois ele

parte do pressuposto de que a escola convive com multiplicidade de sujeitos com ideias características e elementos diferentes entre si, a exemplo, classe, gênero, cor/raça, idades, sexualidades, etnias, nacionalidades, entre outras. Neste sentido, a prática educativa deve se pautar pelo enfrentamento a todas as formas de discriminação incluindo a homofobia, o machismo e o sexismo. De início, o guia apresenta uma breve introdução teórica abordando alguns conceitos e reflexões sobre a diversidade sexual e de gênero. Em seguida, uma série de atividades práticas que poderão facilitar o entendimento sobre a diversidade a partir das vulnerabilidades na área dos direitos e da saúde. Apresentamos sugestões de atividades lúdicas e participativas, favorecendo a reflexão e a desconstrução de preconceitos e discriminações no que diz respeito às pessoas que vivenciam gênero e sexualidade de modo diverso as perspectivas normativas (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

Assim, é de extrema importância fortalecermos o debate sobre gênero na escola e na sociedade como um todo, inclusive ao realizarmos pesquisas, para combater o machismo que, em harmonia com as falas das professoras participantes desta pesquisa, está presente desde a idade escolar, e acaba por construir hierarquias que colocam a mulher em posição de

³ Disponível em: <https://www.intranet.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 02 jul. 2021.



vulnerabilidade, mesmo quando ela é professora, como ocorreu com uma participante que afirmou ter sido desrespeitada por conta de seu gênero.

Observou-se que a maioria dos participantes demonstrou enxergar o gênero como algo estritamente biológico, embora alguns também o relacionem com características culturais e sociais. As conclusões denotam que dentre os participantes não há uma explicação única e generalizada sobre o que vem a ser gênero, cujo sentido, mesmo na literatura, demonstrou vir se modificando com o passar do tempo (BUTLER, 2017).

A análise executada indicou que os professores gostaram e quiseram continuar discutindo gênero, sobretudo quando descobriram que se trata de um componente que se expressa em nossa vida desde a infância até a velhice, e cujas expressões e significações se articulam com a raça, com a classe, com a regionalidade, com a religião, e com outras características culturais. Lembrando que em tempos recentes houve a ascensão de projetos como o Escola Sem Partido, que inviabilizava qualquer discussão sobre gênero e sexualidade, é interessante mostrar que são muitos os profissionais que se levantam contra a censura.

Mesmo diante de especificidades, muitas falas em comum foram percebidas. Há docentes que pensam que as meninas são naturalmente mais maduras e mais comportadas que os meninos, enquanto há outros que defendem não ser possível generalizar, pois características comportamentais variam entre os sexos. Há profissionais que defendem a ideia de que a sociedade é organizada de uma maneira que coloca a mulher em situação de desprestígio perante o homem, enquanto há quem pense justamente o contrário. A pesquisa ratifica, portanto, Tortato (2015) no que diz respeito à relevância da escola como espaço de estabelecimento ou construção de hierarquias relativas a gênero.

O que também se verificou foi que as características partilhadas por alguns perfis podem representar determinadas práticas e visões de mundo. As professoras mulheres que são mais jovens e que têm pós-graduação tenderam a demonstrar atitudes mais progressistas, no sentido de se posicionarem como pessoas combativas às desigualdades entre homens e mulheres, e que se articulam por uma sociedade equânime, ao passo que os professores homens, que eram mais velhos e que possuíam menor nível de formação, não demonstraram práticas combativas aos episódios de machismo ou de desigualdade em favor de um dos gêneros. Ao contrário, ocasionalmente, naturalizavam estereótipos, como achar as meninas mais frágeis e os meninos mais fortes, e informaram a adoção de atos controversos, como pedir apenas para as meninas limparem a sala ou apenas para os meninos carregarem os livros. Esses achados dialogam com Scott (1995), visto que as professoras mulheres





expressaram com mais intensidade o desejo de incidir sobre relações de poder que lhes são desvantajosas.

Todavia, nem todos os dados podem ser interpretados da forma acima referida. Um professor que, segundo o grupo focal, possuía costumes tradicionais, como considerar as meninas “naturalmente” mais maduras, é o mesmo que, em outro momento, desempenhou práticas consideradas inovadoras, como rechaçar comentários machistas na sala de aula e procurar se aproximar afetivamente de cada estudante, investigando seus dramas pessoais e questões de cunho familiar. Este paradoxo denota que os sujeitos docentes expressam contradições: podem assumir, por vezes, uma postura mais combativa em relação ao machismo e, em outro momento, reforçar estereótipos de gênero.

A dissertação de mestrado (SOUSA, 2020) que deu origem ao presente artigo indica ser oportuno pensarmos em ofertas de estudo no chão de cada escola. Nesse sentido, cursos de formação continuada sobre gênero e diversidade na escola seriam interessantes para apurar o olhar dos professores ante uma questão que muitos negligenciam ou não sabem lidar.

No decurso do grupo focal, uma professora comentou que foi verbalmente desrespeitada por conta de seu gênero, assim como um professor afirmou ter tido que separar um menino e uma menina que estavam se agredindo fisicamente. Pensando nessas ocasiões, que qualquer professor com experiência na educação básica poderia relatar, orientações para a discussão de gênero nas escolas fortaleceriam iniciativas, observadas nesta pesquisa, que professores buscam estabelecer no sentido de combater o machismo e a desigualdade em estabelecimentos que, lembremos, são de responsabilidade do Estado.

As informações obtidas pela pesquisa atestam que as compreensões de gênero expressas pelos professores participantes encontram suas raízes, muitas vezes, no seio familiar. Uma docente até dá como exemplo um parente próximo dizer que o objetivo de vida da mulher tem que ser um bom casamento, e não uma carreira profissional. Tais visões são passadas de pai para filho e se fazem presente na contemporaneidade, como viu-se num relato de uma aluna que reclamou sobre ter que limpar a casa sozinha já que o irmão, por ser homem, não deveria ajudar.

Portanto, ao pensarmos que a escola é local que a sociedade determinou como de ocorrência da aprendizagem, é possível imaginar o seu potencial na tarefa de suscitar reflexões sobre os papéis de gênero que são valorizados como propícios. Na medida em que as escolas, e demais instituições sociais, se mostram incapazes de se consolidarem espaços em que nossas visões possam ser (des)construídas e (re)construídas, a tendência é que continuemos pensando com as gerações passadas faziam.





Esta pesquisa permitiu compreender que a escola abriga uma intensa disputa discursiva sobre as raízes das desigualdades de gênero e favoreceu algumas reflexões sobre os posicionamentos dos professores. A escola tanto pode ser um ambiente que ratifica a desigualdade de gênero quanto pode questionar o modo tradicional de concebê-la, confirmando a literatura que expressa a existência de distintos grupos sociais que pleiteiam os entendimentos sobre as desigualdades de gênero. Os que defendem uma ruptura no modo tradicional de encarar as diferenças culturais entre homens e mulheres precisam trabalhar em conjunto com quem prefere manter o que está estabelecido tradicionalmente e, nesta interação, decorre uma pluralidade de visões, por vezes antagônicas, que são características de uma instituição que também é diversa. Outras pesquisas são necessárias para compreender melhor essa diversidade e que tipo de sujeito ela pode construir. Essa condição parece contrariar um pouco a literatura aqui utilizada: a escola parece não ser apenas reprodutora da desigualdade de gênero, há nela, sujeitos e situações que a contradizem.

Considerações finais

Este artigo tem como objetivo discutir percepções que docentes de uma escola pública do Estado de São Paulo têm sobre questões de gênero. A partir da leitura de referências na área de gênero e educação, percebeu-se que a sociedade possui expectativas diferentes em relação aos papéis que homens e mulheres devem manifestar, e que os sujeitos podem sofrer *bullying* quando se deslocam das performances esperadas.

Nesta pesquisa, utilizou-se grupo focal para coleta de dados e a hermenêutica-dialética como perspectiva de interpretação dos dados. Devido a esta perspectiva, foi possível observar, nos dados, momentos de reflexão e questionamento dos sujeitos a respeito de suas posições, e também permitiu ao pesquisador explorar as contradições expressas nas visões de sujeitos situados historicamente, num espaço social crivado por conflitos entre grupos sociais com distintas expectativas do que se espera do comportamento de homens e mulheres.

No decurso do período de interação com a equipe pedagógica da escola onde aconteceu a pesquisa, foi possível conviver com um grupo bastante plural no referente à idade, tempo de experiência, nível de formação e posturas pedagógicas. Alguns professores demonstraram ser mais rígidos e outros mais permissivos no modo de lidar com situações de indisciplina, independente delas serem oriundas de meninos ou de meninas.

A partir do que foi apurado na transcrição do grupo focal, pode-se dizer que a escola é um espaço onde as visões sobre gênero são expressas e confrontadas, inclusive entre os





alunos, que, apesar de não terem sido o foco desta pesquisa, têm suas vozes repercutindo na fala dos professores.

No concernente aos posicionamentos dos professores, por vezes contraditórios, ora ratificando uma perspectiva naturalizada e biológica, ora denotando desejo em romper com padrões que avaliam serem inadequados e injustos, não é equívoco dizer que eles parecem estar situados em um contexto de tensões, marcado pela presença de sinalizadores e referências tanto de posturas mais tradicionais de compreensão das diferenças entre homem e mulher, quanto de posturas que questionam a naturalização de tais diferenças advindas de grupos sociais mais conservadores. Observou-se, também, que os professores homens com mais idade se inclinavam às posições mais tradicionais, e que as professoras mulheres mais jovens e com pós-graduação, às posições mais justas no que concerne ao reconhecimento da igualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

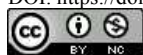
ARALDI, E. Contribuições do pensamento feminista para uma explicação localizada da educação e da aprendizagem. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 1, p. 170-183, mar./jun. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/52131943/Contribui%C3%A7%C3%B5es_Do_Pensamento_Feminista_Para_Uma_Explica%C3%A7%C3%A3o_Localizada_Da_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Da_Aprendizagem. Acesso em: 16 jul. 2021.

ÁVILA, A. H. *et al.* Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 289-298, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2020.

BARBOSA, A. *et al.* A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4HpW6zSN4vBhXZdM9PccJqL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Minas Gerais: SEE; CEFET, 1998. Disponível em: https://www2.unifap.br/midias/files/2012/03/coleta_dados.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

BARBOSA, L.; REIS, F. “Mulher no volante, perigo constante”: Problematizações a partir de textos humorísticos. *In*: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: RESISTÊNCIAS E OCUPA(AÇÕES) NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO, 7. 2018, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/74.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.





BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 ago. 2021.

BRITO, R. S. Fracasso de meninos no ensino fundamental: As contribuições da categoria gênero na compreensão desse quadro. *In*: CARVALHO, M. P.; PINTO, R. P. (org.).

Mulheres e desigualdade de gênero. São Paulo: Contexto, 2008.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARVALHO, M. P. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, 240-242, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/p8jWp3CBsf4r65P8svJM9yk/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FARIA, N.; NOBRE, M. Gênero e Desigualdade - O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. **Cadernos Sempreviva**, São Paulo, p. 1-3, 1997. Disponível em: <http://enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/13/fl119o-que-e-ser-mulher-e-homem---nalu-faria-e-miriam-nobre.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: Ações intencionais na relação com o saber. **Educar em revista**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/08.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 03, p. 577-591, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

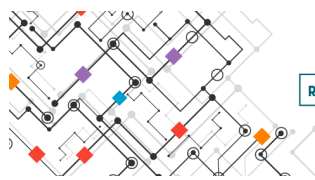
MOREIRA, M. F. S.; SANTOS, L. P. Indisciplina na escola: Uma questão de gênero. **Educação em Revista**, Marília, n. 3, p. 141-160, 2002. Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2151>. Acesso em: 10 mar. 2020.

NASCIMENTO, A. **Educação sexista**: Uma reprodução da ideologia patriarcal. Campina Grande: Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas, 2015.

PEREIRA, F. Configuração do ofício de aluno - meninos e meninas na escola. *In*: REUNIÃO DE TRABALHO DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC,





2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3976.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1987.

SÃO PAULO. **Diversidades sexuais e de gênero**: Guia de metodologias e atividades para o programa escola da família. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2014. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/04/cgebdiversidades-sexuais-e-de-gnero-n-14.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica**: Arte e técnica da interpretação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SENKEVICS, A. Lavar a louça ou brincar na rua? Gênero, família e escola em camadas populares de São Paulo. *In*: REUNIÃO DE TRABALHO DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt14-3514.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SILVEIRA, M. L. **Gênero e educação**: Caderno para professores. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

SOUSA, I. L. **Os (des)entendimentos de professoras e professores da educação básica sobre a temática “gênero”**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

TORTATO, C. Pensar a escola como um lugar para todos: A inclusão do gênero. *In*: COVOLAN, N. T.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Educação e diversidade**: A questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: Uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2020.



Como referenciar este artigo

SOUSA, I. L.; RIBEIRO, V. M. Docentes da educação básica e as suas percepções sobre gênero. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, e022004, 2022. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1136>

Submetido em: 17/02/2022

Revisões requeridas: 24/03/2022

Aprovado em: 03/05/2022

Publicado em: 01/06/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

